
**O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA:
ALGUNS APONTAMENTOS**

**EL TRABAJO PEDAGÓGICO Y LA PRAXIS PEDAGÓGICA:
ALGUNOS APUNTES**

**THE PEDAGOGICAL WORK AT SCHOOL AND PEDAGOGICAL PRAXIS:
SOME NOTES**

Daiane Dalla Nora¹

Janaíne Welter²

Jaqueline Welter³

João Francisco Magno Ribas⁴

Liliana Soares Ferreira⁵

Resumo: O objetivo deste estudo consiste em analisar a evidência da práxis pedagógica na escola. Esta investigação tem como abordagem a análise dialética e como procedimento um estudo, cujas técnicas de produção de dados são a pesquisa teórica e sua sistematização. A práxis criadora, reflexiva, revolucionária, produtiva, política e social, possibilita uma ação objetiva que visa à transformação da realidade concreta. Evidenciou-se que os sentidos do trabalho pedagógico recuperam-se através da práxis pedagógica, que é o trabalho pedagógico em uma etapa superior, quando visa à transformação consciente e sistemática da realidade. A evidência da práxis pedagógica na escola se dá a partir de um projeto histórico social de autonomia dos sujeitos.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico, Práxis, Escola.

Resumen: El objetivo de este estudio es analizar la evidencia de la praxis pedagógica. Tiene como abordaje el análisis dialéctico y como procedimiento, un estudio, cuyas técnicas de producción de datos son la investigación teórica y su sistematización. La praxis creativa, reflexiva, revolucionaria, productiva, política y social permite una acción objetiva dirigida a la transformación de la realidad concreta. Ha sido evidenciado que el sentido del trabajo pedagógico se recuperan a través de la praxis pedagógica, que es el trabajo educativo en una etapa superior, cuando se trata de la transformación consciente y sistemática de la realidad. La evidencia de la práctica pedagógica en la escuela se da a partir de un proyecto histórico social de autonomía de los sujetos.

Palabras clave: Trabajo pedagógico, Praxis, Escuela.

Abstract: The aim of this study is to analyze the evidence of pedagogical praxis at school. This research has the dialectical analysis as the approach and as a procedure a study, whose techniques of data production are theoretical research and its systematization. The creative praxis, reflective, revolutionary, productive, political and social enables an objective action that aims to the transformation of the concrete reality. It was found that the meanings of pedagogical work are recovered through the pedagogical praxis, which is the pedagogical work in a higher stage, when it aims to the conscious and systematic transformation of reality. The evidence of pedagogical praxis at school is given from a social and historical project of people autonomy.

Keywords: pedagogical work, Praxis, School.

Introdução

Este estudo é fruto das reflexões sobre a temática trabalho pedagógico produzidas pelo Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas - KAIRÓS e Grupo de Estudos

Praxiológicos - GEP. O trabalho pedagógico é entendido com base na concepção de trabalho e, no campo da educação como princípio materializado na escola como trabalho dos professores. Vale dizer, todo trabalho dos professores é ou precisa ser pedagógico. Assim, o conceito de trabalho pedagógico defendido neste estudo refere-se a todo o trabalho desenvolvido pelos professores na escola numa perspectiva mais ampla, não se restringindo somente ao contexto da aula. O trabalho pedagógico estabelece uma relação dialética entre professor, estudante e conhecimento e, busca articular a macroestrutura sócio-política com a microestrutura, ou seja, as relações sociais, políticas, econômicas com a realidade do trabalho pedagógico na escola (Frizzo 2008; Freitas, 2012; Frizzo, Ribas, Ferreira, 2013). O trabalho pedagógico, nesta perspectiva teórica, tem como características a formação Omnilateral; o processo crítico de apropriação do conhecimento; a relação dialética entre o individual e o coletivo; orienta-se pelos pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/método; a prática social tem por finalidade a produção do conhecimento que visa à transformação social e à emancipação humana e, o trabalho pedagógico objetiva uma práxis pedagógica (Konder, 1981; Manacorda, 1991; Taffarel, 1993; Pistrak, 2000; Duarte, 2003; Saviani, 2009, 2013; Freitas, 2012; Frizzo, 2008, 2012; Marx, 2011; Ribas; Ferreira, 2014).

A práxis para Sánchez Vázquez (2011) não é somente uma teoria, mas uma prática que transforma a realidade, orientada por uma consciência crítica da mesma. A práxis é caracterizada como uma ação singular, consciente e produtiva no que se refere ao conhecimento. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve ser conduzido a uma práxis e não considerado apenas como uma prática, pois o trabalho dos professores “se tratado como prática é minimizado em sua potencialidade e reduzem-se as implicações do trabalhador com sua produção, diminuindo as implicações políticas desse trabalho” (RIBAS E FERREIRA, 2014, p. 139).

No decorrer do estudo dessa temática levanta-se o seguinte questionamento: em que medida o trabalho pedagógico pode se constituir práxis pedagógica, na escola? Em virtude das inquietações, dificuldades de entendimento e da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre essa temática, objetiva-se analisar a evidência da práxis pedagógica na escola.

Esta investigação tem como abordagem a análise dialética e como procedimento um estudo, cujas técnicas de produção de dados são a pesquisa teórica e sua sistematização. E tem como referências Adolfo Sánchez Vázquez e Francis Imbert, cujas obras foram a base inicial, mas o estudo foi além deles, propondo diálogo com outros autores. Este artigo está organizado em duas seções interligadas: a primeira seção está relacionada à filosofia da práxis e ao trabalho pedagógico. Nesse trecho, sistematizou-se os aspectos conceituais da práxis evidenciando-se como impactam no trabalho dos professores. Na segunda seção, sistematizou-se os elementos da práxis pedagógica, buscando compreender a sua evidência na escola.

A filosofia da práxis e o trabalho pedagógico

Para Sánchez Vázquez (2011) a práxis é uma atividade, isto é, uma ação objetiva, consistente e transformadora, e não entendida como uma simples tarefa, um fazer por fazer. Sendo a atividade

compreendida como um conjunto de atos que se articulam e estruturam num processo de totalidade, que possibilita uma ação do sujeito com intuito de transformar uma matéria. O autor aponta que a ação humana apresenta características como: objetiva, material, transformadora e adequada a fins, uma vez que a existência do ser humano se dá porque este é produtor de sua consciência. Entretanto, corriqueiramente, um dos entendimentos sobre práxis é a *relação entre teoria e prática*. É importante ressaltar que a práxis vai além dessa relação, mas por hora, convém entendê-la também. Para Sánchez Vázquez (2011, p. 261) “[...] a prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis”. Para o autor, a teoria para ser práxis precisa ser materializada na prática, ou seja, é necessário agir com intuito de transformar, uma vez que somente teorizar não possibilita o acontecimento da práxis, pois apenas ocorre à conscientização dos fatos/coisas. Segundo o autor, a atividade teórica não é considerada uma práxis, mas é essencial, pois proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade. Bem como, para ser práxis é necessário que a atividade prática se materialize, a prática é o fundamento e a finalidade que vai determinar a teoria. A práxis é mais que relação entre teoria e prática. Há entre elas uma interação tão intensa que não se consegue separá-las, mesmo que com objetivo de explicitá-las, porque uma teoria é prática sistematizada e uma prática é teoria em evidência.

Para Sánchez Vázquez (2011), a teoria e a prática estabelecem uma relação de unidade e de mútua dependência, e mesmo que a teoria tenha uma relativa autonomia sobre a prática e a prática tenha primazia sobre a teoria, ambas são relevantes para a evidência da práxis. Para o autor, as relações estabelecidas entre elas não podem ser vistas em sua forma reduzida, mecânica ou simplista, direta e imediata, mas contemplar a totalidade de ações, presentes no processo histórico-social. Destaca, ainda que, a práxis como atividade prática tem características de *objetividade e subjetividade*. A práxis como atividade prática humana vai além de sua subjetividade, pois é necessário materializar-se, transformar uma realidade concreta, sendo que o subjetivo o compõe nesse processo. “O sujeito por um lado não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela; é prático na medida em que se objetiva, e seus produtos são a prova objetiva de sua própria objetivação” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 265).

Na escola, o objetivo do trabalho pedagógico seria a emancipação do estudante e seu caráter subjetivo englobaria o processo de transformação do que os estudantes vivenciam. No entanto, a objetividade e a subjetividade da escola inserida no contexto capitalista têm dificuldades de se materializar, pois aos professores “são impostos conhecimentos disciplinares e fundamentos didático-pedagógicos dissociados, muitas vezes, do mundo do trabalho e das relações estabelecidas pelo sistema capitalista, sobretudo durante o processo de educação dos professores” (FERREIRA E RIBAS, 2015, p. 86).

Além dessas características apresentadas, Sánchez Vázquez esclarece sua concepção acerca de diferentes tipos de práxis: práxis criadora, reiterativa e/ou imitativa, espontânea e reflexiva, revolucionária, burocrática, produtiva e práxis social.

A *Práxis criadora* é uma atividade prática fundamental do ser humano, à medida que possibilita a autocriação, sendo uma necessidade humana para adaptar-se a situações e satisfazer suas necessidades. Sánchez Vázquez destaca três elementos que constituem a práxis criadora: o primeiro deles é relação estabelecida entre consciência e a sua realização, subjetividade e a objetividade, o interior e o exterior

(estética) como um modelo indissolúvel, sendo que essa separação só pode acontecer no plano abstrato. Outra característica presente na práxis criadora é sua indeterminação/ imprevisibilidade, que ocorrem no seu processo de criação e no produto final, pois a partir da consciência que se tem da matéria, se traça um resultado que é o ideal, processo este que não está isolado e é passível de modificações, por isso sempre será real. O terceiro elemento é caracterizado pela unicidade e a irrepitibilidade do produto, ou seja, o produto final terá sempre um caráter único, construído de maneira incerta, indeterminada, imprevisível e sem caráter repetitivo (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Se a práxis não apresentar estes elementos supracitados ela será *reiterativa e/ou imitativa*, pois o produto ideal será igual ao real.

É uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade; não provoca uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma “criadoramente”, ainda que contribua para ampliar a área do já criado e, portanto, para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida. Não cria; não faz emergir uma nova realidade humana, e nisso reside sua limitação e sua inferioridade com respeito à práxis criadora. Contudo, esse lado negativo não exclui um lado positivo que é, como acabamos de mostrar, ampliar o já criado (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, P. 277).

A práxis criadora no trabalho possibilita ao ser humano se apropriar do produto criado, é uma atividade consciente do produto, por exemplo, o artesanato. Porém, quando o trabalho assume as características impostas pelo desenvolvimento tecnológico, o trabalho perde seu caráter unilateral, ocorre a divisão e especialização do trabalho que passa a ser fragmentado. O trabalhador não se identifica com o produto, fruto de seu trabalho, assim, o trabalho assume característica de uma práxis reiterativa, o trabalho passa a ser alienado ao seu produto e a si mesmo (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Por isso, para Sánchez Vázquez (2011), a práxis criadora exige uma elevada atividade da consciência que se materializa durante todo o processo, resultando em um novo produto, fruto da criação. Ainda, segundo o autor, a partir do grau de autoconsciência prática é que surgem dois níveis de práxis: *espontânea e reflexiva*. A práxis reflexiva, com alto grau de consciência e a práxis espontânea, com baixo ou nulo grau de consciência, ambas podem assumir características de práxis criadora. A práxis espontânea não pode ser confundida com a práxis reiterativa/imitativa, que também apresenta baixo nível de consciência, já que esta é mecânica e repetitiva (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

O conhecimento que chega ao estudante precisa ser refletido, problematizado por ele. Para isso, a tomada de consciência do estudante requer um trabalho pedagógico articulado, elaborado e baseado em uma perspectiva teórica que o fundamente. De modo, que o estudante eleve sua consciência num patamar em que ele reflita sobre esse conhecimento a partir da realidade social em que se encontra. Nesse sentido, na escola, a produção de conhecimento deve possibilitar tanto ao professor como ao estudante, sujeitos deste processo, a compreensão da realidade social, tendo como objetivo a minimização ou superação do capitalismo.

A práxis *revolucionária*, segundo Sánchez Vázquez (2011) possui alto grau de consciência de sua missão histórica, seus fins, da ordem capitalista e de suas leis, condições e possibilidades de emancipação. Os trabalhadores somente mediante uma práxis consciente e reflexiva podem alterar a ordem

socioeconômica que os aliena. Para o autor, a classe trabalhadora só pode libertar-se da exploração, por meio da práxis revolucionária, através do marco de uma série de condições objetivas dadas e com uma elevada consciência da referida práxis, tanto de seus limites como de seus fins e possibilidades. Como o trabalho pedagógico visa à emancipação do estudante, sendo este o sujeito desse processo de (re)construção da sociedade, capaz de transformar as relações sociais, entende-se que o trabalho pedagógico precisa ser revolucionário, intencional, voltado à finalidade de transformar as relações de trabalho.

A *práxis burocrática*, de acordo com Sánchez Vázquez (2011), não pode ser considerada como uma práxis específica, ou seja, não possui um objeto próprio, deriva da práxis social, política e educativa. Para o autor a *práxis burocrática* se encontra em qualquer organismo (estatal, política, sindical), e se opõe a *práxis criadora*. Caracteriza-se por centrar na formalidade sem levar em conta as particularidades.

O trabalho dos professores na escola, muitas vezes, passa a ser determinado por órgãos superiores, normativas que vem de cima para baixo, como leis, decretos, políticas educacionais, as quais a escola fica subordinada. Ribas e Ferreira (2014) afirmam que o pedagógico acaba sendo descaracterizado, pois sofre interferências das relações de poder, fazendo com que o mesmo seja fortemente regulamentado e burocratizado. Deste modo, o trabalho dos professores na escola passa a ser uma prática burocratizada distanciando-se assim de uma verdadeira *práxis criadora*.

A *práxis produtiva*, para Sánchez Vázquez (2011), seria uma atividade prática de sentido produtivo e/ou material e de caráter transformador que se dá mediante a relação estabelecida entre o ser humano e a natureza através de seu trabalho, determinante das relações sociais que são estabelecidas nesse processo de produção. A *práxis produtiva* se torna uma *práxis fundamental*, à medida que o ser humano produz objetos para satisfazer suas necessidades, ao mesmo tempo, em que vai transformar a si mesmo, pois “[...] o homem como um ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza a si mesmo” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 234).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico precisa fomentar a produção do conhecimento nos estudantes, indo além de uma simples apropriação, mecanização, repetição, incentivando a criação. Por isso, é importante que o trabalho dos professores saiba articular o conhecimento, dialeticamente, com a realidade em que o estudante encontra-se inserido. Esse é um dos primeiros passos em busca da evidência da *práxis produtiva*.

A *práxis política*, segundo Sánchez Vázquez (2011, p. 233), está diretamente relacionada ao sentido de transformar a realidade, “[...] enquanto atividade prática transformadora alcança sua forma mais alta na *práxis revolucionária* como etapa superior da transformação prática da sociedade”. Para Ferreira e Ribas (2015), a *práxis* nunca é neutra e está diretamente relacionada a critérios políticos. Os autores afirmam que a educação também é um ato político e que está ligado às normas da sociedade capitalista, na qual passa a ser também por ela determinada. Conseqüentemente, a educação assume uma posição: a favor dos interesses da classe trabalhadora ou a favor dos interesses do capital. O trabalho pedagógico não é neutro, mas sim determinado por interesses políticos e sociais que influenciam e delimitam a sua organização, sendo necessário que os professores, para efetivarem o trabalho pedagógico como *práxis*

pedagógica, ou seja, na perspectiva de uma transformação do social, tenham, inicialmente, claras as suas concepções críticas de mundo, sociedade, educação, as quais serão orientadoras do seu trabalho.

Por sua vez, *práxis social*, entendida como “[...] atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante atividade do Estado, é justamente a atividade política” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 232). O trabalho pedagógico é uma prática politizada e coletiva, e não está desvinculado do social, conseqüentemente, imerso nas relações capitalistas e nas leis que regem a sociedade.

Diante desse conjunto de características e ações que estruturam a *práxis*, buscou-se sistematizar na sequência os elementos da *práxis pedagógica*, buscando compreender a sua evidência na escola.

Em que medida o trabalho pedagógico pode se constituir em práxis pedagógica?

Para o entendimento da *práxis pedagógica* é necessário compreender o contexto em que está inserida a escola. A escola surgiu pela necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado pelo ser humano ao longo da história. O objeto da educação passou a ser “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013, p. 13).

No entanto, a escola atualmente vem enfrentando problemas de ordem política, filosófica, histórico-social, pedagógica-metodológica. A escola inserida no contexto capitalista apresenta características que implicam no trabalho pedagógico, como: a pedagogia do aprender a aprender; dissociação entre teoria e prática; educação para a empregabilidade e disciplinamento; separação da escola e da vida; ausência do trabalho material; educação sob influência da política neoliberal; a educação a serviço do capital; avaliação sistemática; formação inicial e continuada dos professores fragmentada; ausência da relação entre o individual e coletivo; trabalho pedagógico burocrático, técnico mecânico, repetitivo e descontextualizado (DUARTE, 2003; FREITAS, 2012; TAFFAREL, 2010; SAVIANI, 2003, 2009, 2013; FRIGOTTO, 1995, 1998; FRIZZO, 2012; FRIZZO, 2013; MÉZÁROS, 2005; KUENZER, 2007).

Mas afinal, o que é *práxis pedagógica*? Quais as características e evidências da *práxis pedagógica* na escola? Quais as possibilidades e limitações da *práxis pedagógica* neste contexto?

Há, ou não, lugar na escola para uma *práxis*? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagens, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de uma perspectiva de autonomia (IMBERT, 2003, P. 15).

Com base nestes questionamentos, buscou-se sistematizar os elementos da *práxis pedagógica* e discutir a evidência no contexto da escola. Segundo Imbert (2003), a *práxis pedagógica* apresenta os seguintes elementos: autonomia, projeto de sociedade, inacabamento, formador/formando, paradigma superior x inferior, dialética teoria/prática, tempo e espaço, continuidade e ruptura, inovação e criação.

Um dos elementos da práxis pedagógica, conforme Imbert (2003) é a relação dialética *formador/formando*. O estudante progride rumo ao conhecimento, que lhe é estranho e se revela a ele, e é apenas impulsionado pelo desejo de aprender aquilo que ele não conhece. Sozinho não dispõe das condições necessárias para progredir rumo a um conhecimento. Para o autor, o estudante não deve ser um depositário da realidade, isto é, ele não recolhe seu conhecimento do discurso dos professores, mas ele produz as marcas de suas vivências. Nesse processo de produção do conhecimento, o estudante necessita de ajuda, controle, condução e apoio dos professores, uma vez que não possui as condições necessárias para avançar.

Na escola, o *paradigma superior x inferior* evidencia a violência simbólica em ação. Segundo Imbert (2003), desde a origem, a escola naturaliza a oposição entre o superior (professor e bom estudante) *versus* inferior (os estudantes e maus estudantes). Na sala de aula, esse paradigma causa a seleção e repercute na separação entre os bons e maus estudantes. O bom estudante deve ocultar sua singularidade a fim de ser reconhecido e o fracasso escolar é justificado pelas dificuldades do estudante (vida familiar, social, situação de vulnerabilidade) e nunca é colocado em foco o funcionamento da escola. Decorre dessa relação imaginária, superior x inferior, que tanto o bom como o mau estudante acabam destruindo o sujeito, ele “[...] contribui para naturalizar o modo de funcionamento dessa repartição e dessa seleção: o bom e mau estudante são um e outro, o efeito de uma distribuição natural de méritos ou de dons desigualmente compartilhadas” (IMBERT, 2003, p. 58).

Por tais razões, a escola não deve seguir a lógica da empresa, na qual devido à produção em grande escala, acaba gerando produtos com qualidade, bem como produtos “defeituosos”. Na empresa os produtos que não seguem um padrão de qualidade são descartados. Na escola também vão existir os estudantes “bons e maus”, porém, a escola não deve rejeitá-los e enquadrá-los dentro de determinados padrões e estereótipos. A lógica de exclusão na escola perpetua-se não através da lógica da empresa, mas através de outro processo: ao longo dos anos escolares essa instituição leva a crer que o fracasso escolar é fruto de cada estudante, de suas características individuais (FREITAS, 2012).

O trabalho pedagógico fundamenta-se na relação dialética entre professor (a), estudante e conhecimento. Essa relação não é hierárquica e discriminatória, isso significa dizer, que tanto o bom ou mau estudante tem papéis importantes nesse processo na busca de identificar as diferentes concepções e dimensões sociais que estão articulados. Esse processo, que objetiva a produção do conhecimento, não pode cair no paradigma que Kuenzer (2002) denominou de “inclusão excludente”, embora a Educação Básica seja um direito de todos, aumentando quantitativamente a quantidade de estudante na escola, o processo de produção do conhecimento não pode ser negado e precisa ser avaliado qualitativamente. A tendência atualmente nas escolas, por não levar em consideração o processo de produção do conhecimento se encaminha para a formação de “maus estudantes”, que serão excluídos futuramente, por exemplo, no mundo do trabalho.

A *dialética teoria/prática* constitui o meio mais eficaz para a produção do conhecimento inovador, “nesse ir-e-vir da prática à teoria e da teoria à prática constitui, com a dialética do centro (as hierarquias administrativas e científicas) e da periferia (a coletividade local inteira, a dos mestres, alunos e dos pais)” (IMBERT, 2003, p. 42-43). A organização do trabalho pedagógico, na maioria das escolas, não possibilita

aos professores e aos estudantes produzirem conhecimento, apenas reproduzirem o conhecimento previsto no projeto político pedagógico da escola. Na elaboração deste documento, espaço que deveria prevalecer a coletividade, na maioria das vezes é elaborado por poucos, principalmente, pela equipe diretiva. Quem coloca de fato em prática são os professores, que, muitas vezes, nem participaram do processo de elaboração. A escola passa a ser vista como reprodutora de hierarquias escolares, impossibilitando a dialética do centro e periferia.

Na escola, também, evidencia-se o dualismo entre teoria e prática, quando determinados componentes curriculares, a exemplo das disciplinas de Biologia, Química, Matemática, ressaltam apenas os elementos teóricos e deixam a desejar nos conhecimentos práticos. Diferentemente da Educação Física, componente curricular no qual prevalece na escola a prática em detrimento da teoria. Muitas vezes, os professores fazem essa distinção e fragmentação entre teórico e prático, sendo a teoria o momento da explanação teórica do conteúdo e a prática, a aplicabilidade desse conhecimento a partir de exercícios e atividades propostas.

Uma das características marcantes da práxis pedagógica enfatizada por Imbert (2003) é a *autonomia*. É definida como a capacidade do ser humano constituir um mundo próprio, o qual necessariamente deve aparecer antecipado, através de um *projeto de sociedade*. A práxis é indissociável do projeto revolucionário, “[...] Ela se traduz em termos de prática militante: não se trata de interpretar o mundo, mas de transformá-lo com vistas a ultrapassar a alienação humana” (IMBERT, 2003, p. 14). Para o autor a autonomia, no projeto prático, não possui um tempo definido num espaço pré-estabelecido (um programa), ou seja, deve ser compreendida como um processo indeterminado, sempre aberto para o imprevisto, que leva à criação do novo. Ressaltando que o imprevisto não é aleatório, pois perderia todo sentido e eficácia, se o mesmo não tivesse um projeto consciente e espontâneo, o qual é o único que possibilita respeitar o tempo próprio do ser humano. A perspectiva de uma práxis pedagógica implica não entrar em uma prática pedagógica fechada, enclausurante, repetitiva, mas em um pensamento de inacabamento, no qual é produzido um conhecimento provisório, constantemente, um novo saber que também é provisório.

Atualmente, escola possui autonomia para a construção e elaboração do Projeto Político Pedagógico, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Embora, seja um aspecto positivo para pensar o espaço coletivo da escola, a autonomia é limitada e existem outras intenções ocultadas. Ferreira e Ribas (2015) destacam que a autonomia possibilitada à escola pública nada mais é que um jogo de poderes, ou seja, a escola com maior autonomia e o Estado com menos participação nessa tarefa.

Na escola, nesse contexto capitalista, o trabalho pedagógico perde a autonomia, a partir do momento em que políticas neoliberais são implantadas, quando são impostos diretrizes/referenciais curriculares que fundamentam e disciplinam os sujeitos, de forma que dissociam a escola das relações estabelecidas do mundo do trabalho. O trabalho dos professores perde autonomia quando o sistema é que dita o que será trabalhado e como será trabalhado, como exemplo: livros didáticos como referência e padronização, quando estes não se apropriam de seu trabalho.

Destaca-se, ainda, que a práxis pedagógica não se prende ao *espaço e ao tempo*. O tempo do projeto possui um tempo aberto ao novo, leva em consideração o passado, o presente e o futuro. “Fechada à dimensão do passado, a práxis se coagula na ilusão de mudanças imediatas que eliminam a mediação dos atos passados. Fechada à dimensão do futuro, ela se condena a se repetir” (IMBERT, 2003, p. 86). A práxis pedagógica não se prende a estes aspectos, pois o projeto é aberto, e não se prende a uma relação de domínio, através do tempo cronométrico, especializado e quantificável. Não deve ficar preso ao espaço escolar, ou seja, no microssocial, mas relacionar a escola com a vida, com as relações sociais, uma vez que a escola não pode responsabilizar-se sozinha por todo o processo educativo.

O trabalho pedagógico encontra-se organizado segundo as relações sociais capitalistas, com um tempo e espaço definidos: tem a hora de início e final da aula, das trocas de aulas, horário do recreio, da merenda e/ou lanche, feriados, datas comemorativas. Para Imbert (2003), o tempo escolar, subordinado e especializado, se torna uma ferramenta de dominação, sendo que os donos (mestres) do tempo são os donos do lugar, eles têm todo o poder de interromper qualquer criação que possa ameaçá-los. Deste modo, a espacialização interrompe toda possibilidade da crise e da ruptura, o espaço – escola é o meio estratégico do poder estabelecido, que aniquila o tempo.

Para Imbert (2003), a formação do ser humano se dá pela crise. A história transcorre entre crise e resolução, entre *ruptura e continuidade*, e a ruptura acontece quando a relação tempo e espaço está em desequilíbrio em favor do tempo. Toda práxis se extingue parada no tempo. A práxis pedagógica existe quando o seu objeto se mantém em estado inacabado, ou seja, a relação pedagógica se desenvolve num processo em que a visão não é o acabamento, ele não é estanque. Precisa estar sempre em movimento dialético - acabamento/inacabamento, aberto/fechado, possibilidade/ acabamento, inovação/repetição.

Destaca-se a necessidade de tempo para confrontar e transformar as antigas normativas, estatutos, regulamentações para construir novas instituições. A escola capitalista, através dos rigorosos objetivos, sequências e racionalidade, dá garantias que impedem o desenvolvimento de uma continuidade, pois esta fragmentação impede que ocorram crises e rupturas, necessárias para ocorrência da práxis pedagógica. A organização do trabalho pedagógico habitual da escola contribui de forma significativa para o fracasso escolar. Na escola capitalista estas relações são fechadas, são determinadas ideologicamente, tornam-se regulamentadas, não têm espaço para as novas resoluções e demandas, pois atendem aos interesses do modo capitalista, conseqüentemente não precisam ser superadas. A escola capitalista está fechada para mudanças.

Com isso, acaba por formar um trabalhador que é exigido pelo modo de produção capitalista, através de um processo burocrático e autoritário. A escola enfrenta dificuldades na luta pela autonomia, precisa cumprir objetivos e metas, seguir conteúdos e metodologias. Também está sujeita a índices e critérios avaliativos, como exemplos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constituída pela: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

No que se refere à identificação e à seleção dos conteúdos que precisam ser assimilados pelos estudantes, o trabalho pedagógico deve contemplar o conhecimento denominado por Saviani de “clássico”, este “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual” (SAVIANI, 2013, p. 13). No que tange a este aspecto, tem-se como exemplo, a proposta das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), a qual apresenta um currículo flexível, com o esvaziamento de conteúdos formadores, tendo a finalidade de desenvolver competências e habilidades para a formação de um trabalhador polivalente que atenda às demandas do mercado de trabalho, sendo este responsável pela sua empregabilidade. Para Frizzo (2012), o trabalho pedagógico na escola capitalista encontra-se burocratizado, alienado e regulamentado, sendo a educação fundamentada na perspectiva da “[...] empregabilidade e do disciplinamento na forma escolar atual; uma matriz formativa fundada na separação entre a escola e a vida, entre o trabalho escolar e o trabalho concreto socialmente útil e entre os sujeitos da escola e o conhecimento” (FRIZZO, 2012, p. 18).

No que se refere à *inovação e à criação*, IMBERT (2003, p. 101) aponta que “a inovação pretende quebrar a repetição, mas ela cai no movimento de acumulação puramente estático de dispositivos e de práticas variadas, que se combinam uns aos outros sem que nenhuma história se desenvolva”. O autor evidencia que os professores inovam a partir dos dispositivos organizacionais - as técnicas, diferentes modelos organização propostos para os professores escolher, o trabalho em grupo, jornal, texto, informática, a reforma pedagógica - sem, na maioria das vezes, questionar os componentes institucionais. Deste modo, para o autor, o tempo histórico não resulta em uma verdadeira transformação, apenas a repetição com novos dispositivos organizacionais. Logo, o tempo passa a ser um tempo de inovação e não ser um tempo de criação, o qual se abre para toda forma de luta, de crise e conflito.

A partir do exposto, compreende-se que a práxis criadora, reflexiva, revolucionária, produtiva, política e social, possibilita uma ação objetiva que visa à transformação da realidade concreta. Evidencia-se que os sentidos do trabalho pedagógico recuperam-se através da práxis pedagógica, que é constituída a partir de um projeto de autonomia dos sujeitos.

Considerações finais

A práxis pedagógica constitui-se da relação dialética entre teoria e prática, pois quando a teoria não tem como objetivo um fim prático, não haverá uma prática revolucionária. A práxis pedagógica é um desafio, em virtude da escola estar subordinada ao modo de produção capitalista. A forma em que a escola encontra-se organizada dificulta a ocorrência da práxis pedagógica, pois apresenta problemas como: dissociação entre teoria e prática, com ausência do trabalho material; flexibilização do currículo com a fragmentação da formação; desenvolvimento de competências e habilidades mercadológicas; culpabilização dos estudantes e dos professores pelo fracasso escolar; políticas públicas educacionais com características neoliberais; organização do trabalho pedagógico burocratizada; precarização do trabalho, com excesso de trabalho, má remuneração, infraestrutura precária, falta de materiais pedagógicos entre outros.

A práxis pedagógica é o trabalho pedagógico em uma etapa superior, quando visa à transformação consciente e sistemática da realidade. A evidência da práxis pedagógica na escola se dá a partir de um projeto histórico social de autonomia dos sujeitos, através da elaboração e realização do projeto político pedagógico coletivamente (comunidade, equipe diretiva, pais, alunos, professores); a articulação do pedagógico, financeiro, político e o administrativo da escola; o estabelecimento da relação dialética entre professor/estudante/conhecimento, conteúdo/método e objetivo/avaliação; a indissociabilidade entre teoria e prática; a não subordinação da escola a um tempo e espaço determinado; e, principalmente, a mobilização dos professores para lutar pela melhoria das condições de trabalho e políticas educacionais que realmente objetivem a ruptura e a superação das relações capitalistas. A evidência da práxis pedagógica na escola se dá a partir de um projeto histórico social de autonomia dos sujeitos.

Referências

- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedades das ilusões?** Quatro ensaios Crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2003.
- FERREIRA, L. S; RIBAS, J. F. M. (2015). “O trabalho dos professores como práxis pedagógica: primeiras aproximações”. In: Souza, Maristela. Souza; Ribas, João Francisco Magno; Calheiros, Vicente Cabrera (Orgs.). **Conhecimento e Educação Física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: Editora UFSM, p: 81-104.
- FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 11ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. 8ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- FRIZZO, G. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física. **Pensar a prática**, Goiás, v. 11, n. 2, p. 159-167, mai./ago. 2008.
- FRIZZO, G. **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- FRIZZO, G.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, 2013.
- IMBERT, F. **Para uma Práxis Pedagógica**. Brasília: Plano de Editora, 2003. (Tradução de Rogério de Andrade Córdova).
- KONDER, L. **O que é dialética?** 25 Ed. São Paulo: Editora Basiliense, 1981.
- KUENZER, A. Z. Exclusão Incluyente e Exclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p.77-96.
- SANFELICE, J. L. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 28 ed. Livro 1, v.1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Tradução de Reginaldo Sant’anna).

- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 125-143, jan./mar de 2014.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.
- TAFFAREL, C. Z. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **Motrivência**, Florianópolis, Ano XXII, n. 35, p. 18-40, dez. 2010.
- TAFFAREL, C. Z. **A formação profissional em educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. 230f. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.

Notas:

¹ Graduada em Educação Física - Licenciatura (2011). Especialista em Educação Física Escolar (2013) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação Física (2015) pela UFSM. Atualmente é Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação e professora da rede municipal de Santa Maria. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas - KAIRÓS. Realiza estudos na área de Educação Física, com ênfase em Formação de Professores, Trabalho Pedagógico e Políticas Públicas Educacionais. Email: dallanoradaiane@gmail.com

² Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Educação Física pela UFSM. Atualmente professora da rede municipal de Santa Maria. Email: janainewelter@gmail.com

³ Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestra em Educação Física (UFSM). Atualmente é professora do Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil (Ijuí/RS) e da Escola de Ensino Fundamental Pinheiro Machado (Santa Maria/RS) Email: jaquelinewelter11@gmail.com

⁴ Licenciado em Educação Física, pela Universidade Federal de Santa Maria (1988); Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1993); Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2002); Pós-doutor pelo Institut Nacional d'Educatió Física de Catalunya (2009). Atualmente, é professor associado, do Departamento de Desportos Coletivos, do Centro de Educação Física, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atuando em cursos na graduação, especialização e no Programa de Pós-graduação em Educação Física desta instituição. É vice-líder do GPELF ? Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores, e líder do Grupo de Estudos Praxiológicos, GEP-Brasil, grupo que agrega pesquisadores deste tema no Brasil e Latino-América. É vogal da Associação Internacional de Praxiologia Motriz, AIPRAM. Pesquisa na área de Educação Física, com ênfase em praxiologia motriz, trabalho pedagógico, formação de professores, Pedagogia dos esportes. Integra o conselho editorial de periódicos nacionais e internacionais na área de Educação Física. Email: ribasjfm@hotmail.com

⁵ Licenciada em PEDAGOGIA (1985), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), licenciada em LETRAS (1992), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), ESPECIALIZAÇÃO EM LITERATURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA (1988), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), MESTRE EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS (1999), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e DOUTORA EM EDUCAÇÃO (2006), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora associada do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação, na Universidade Federal de Santa Maria - RS, atuando na graduação, especialização e no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO E DOUTORADO) e do MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. É líder do grupo KAIRÓS - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS. Pesquisa e realiza estudos na área de Educação, com ênfase em trabalho, trabalho pedagógico, Pedagogia, políticas públicas e escola, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho, trabalho pedagógico, Pedagogia, políticas públicas, escola, educação profissional. É avaliadora de cursos de graduação pelo INEP/MEC e integrante do conselho editorial de periódicos nacionais e internacionais sobre educação. BOLSISTA PRODUTIVIDADE CNPQ, ÁREA DE EDUCAÇÃO. Email: anaililferreira@yahoo.com.br

Recebido em: 03/01/2018

Publicado em: 23/02/2018