

A Pedagogia da Práxis como confluência e pressuposto na Formação de Professores

 Erasmo Baltazar Valadão¹,  Erlando da Silva Rêses²,  Janaina Santana da Costa³

¹ Universidade Federal do Tocantins - UFT. Câmpus de Arraias "Prof. Dr. Sérgio Jacintho Leonor". Avenida Juraildes de Sena Abreu, s/n°. Setor Buritizinho Arraias-TO. Brasil. ² Universidade de Brasília - UnB. ³ Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

Autor para correspondência/Author for correspondence: janaina.costa@ufmt.br

RESUMO. O presente artigo nasce dos diálogos e confluências na formação de professores a partir do grupo de pesquisa pós-populares. As confluências ocorreram com a presença de uma Pedagogia da Práxis enquanto função social-política na formação de professores. O objetivo desse artigo consiste em analisar os pressupostos que orientam ou deveriam orientar a formação docente. Partimos de uma problematização feita por uma estudante de pedagogia sobre a incompreensão da questão de classe nos cursos de formação de professores. Acreditamos que a superação da pedagogia da prática e a incorporação de uma educação omnilateral, centrada no trabalho como princípio educativo, poderá levar a uma experiência da pedagogia da práxis. Mesmo considerando que a escola ocupa uma função estratégica na sociedade capitalista de subordinar e excluir os filhos dos trabalhadores, é inegável as possibilidades contra hegemônicas geradas no seu interior.

Palavras-chave: pedagogia da práxis, educação omnilateral, trabalho como princípio educativo, emancipação humana.

The Pedagogy of Praxis as a confluence and presupposition in Teacher Training

ABSTRACT. This article stems from dialogues and convergences in teacher training within the post-popular research group. These convergences occurred with the presence of a Pedagogy of Praxis as a socio-political function in teacher training. The objective of this article is to analyze the assumptions that guide, or should guide, teacher training. We begin with a problematization made by a pedagogy student regarding the misunderstanding of the class issue in teacher training courses. We believe that overcoming the pedagogy of practice and incorporating an omnilateral education, centered on work as an educational principle, could lead to an experience of the pedagogy of praxis. Even considering that the school occupies a strategic function in capitalist society of subordinating and excluding the children of workers, the counter-hegemonic possibilities generated within it are undeniable.

Keywords: pedagogy of praxis, omnilateral education, work as an educational principle, human emancipation.

La Pedagogía de la Praxis como confluencia y presupuesto en la Formación Docente

RESUMEN. Este artículo surge de diálogos y convergencias en la formación docente dentro del grupo de investigación pos popular. Estas convergencias se dieron con la presencia de una Pedagogía de la Praxis como función sociopolítica en la formación docente. El objetivo de este artículo es analizar los supuestos que guían, o deberían guiar, la formación docente. Comenzamos con una problematización realizada por un estudiante de pedagogía sobre la incomprensión de la cuestión de clase en los cursos de formación docente. Creemos que superar la pedagogía de la práctica e incorporar una educación omnilateral, centrada en el trabajo como principio educativo, podría conducir a una experiencia de pedagogía de la praxis. Aun considerando que la escuela cumple una función estratégica en la sociedad capitalista de subordinar y excluir a los hijos de los trabajadores, las posibilidades contrahegemónicas que se generan en ella son innegables.

Palabras clave: pedagogía de la praxis, educación omnilateral, trabajo como principio educativo, emancipación humana.

Considerações iniciais

Numa aula de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins-UFT, campus de Arraias, uma estudante lançou a seguinte questão: *“considerando que a escola tem o papel de formar o sujeito, por que a classe dominante não se incomoda de ter os seus filhos formados por professores de outra classe social?”* A intervenção da estudante e a questão posta por ela serviu de tema transversal da disciplina e permanece de forma constante como provocação cheia de potencialidades para se pensar a formação de professores.

As considerações de outra estudante nutriram o debate ao afirmar que a classe dominante sabe que a escola tem muito de reprodução do que ocorre na sociedade, servindo como espaço de perpetuação e reprodução do pensamento dominante. Afirmou categoricamente que a prática pedagógica não causa preocupação aos pais da classe dominante, por estar em conformidade com os valores dessa classe.

A intervenção da estudante e os problemas expressos na pergunta quase não têm força no cotidiano da escola bem como dos cursos de formação de professores. Até mesmo as disciplinas voltadas a pensar o currículo e tudo o que a ele se refere pouco avança na questão da ontologia da formação superior. Por não ser problema posto com o rigor necessário, a formação de professores fica à mercê dos valores ditados pelo mercado, constituindo o que Freitas (2013) nomina de pedagogia da prática, antagônica da pedagogia da práxis.

Nesse sentido, a formação de professores não poderá abrir mão de uma discussão que considere a compreensão de classe, a luta de classe e a consciência de classe, constituindo no interior das universidades e centros de formação o papel contra hegemônico da formação de educadores. Formar educadores com consciência crítica e potencial teórico para compreender os modelos societários em disputa entre a classe trabalhadora e a sociedade capitalista é um imperativo às instituições que se lançam na aventura de formar educadores.

As considerações de Freitas (2013) reafirmando a existência da luta de classes possibilitam um olhar atento para não reproduzir na prática pedagógica a ideologia de uma sociedade sem conflito de classes. “Ao contrário do que alguns arautos da academia apregoam, a luta de classes não acabou. Estamos vivendo um momento de acirramento da luta de classes, com a iniciativa nas mãos da “nova direita” internacional.” (Freitas, 2013, p. 342).

Mesmo quando esta temática aparece em alguns debates em sala e assimilada por alguns estudantes, essas questões colocadas no debate sugerem uma ampla revisão dos pressupostos de formação presente no cotidiano escolar. A universidade forma sujeitos comprometidos com

a realidade sócio-histórica-cultural da sua cidade, região, país? A formação recebida possibilita compreender a vida dentro do seu contexto, com as contingências a que está submetida, e até perceber as influências macro com a produção de conjunturas que interferem na constituição da vida?

Avaliar os pressupostos de formação e investigar “as concepções de ser humano, de sociedade, de educação devem guiar um processo formativo para contribuir com uma tarefa de tal magnitude?” (Molina, 2014, p. 268). Essa tarefa deve fazer parte de uma ação sistêmica dos cursos de formação de educadores sob pena de se perder o enorme potencial emancipatório presente nos cursos de formação de educadores.

Por que tem sido tão difícil identificar no interior dos cursos de formação os pressupostos que orientam a ontologia dos cursos de formação? Como explicar a hegemonia reprodutivista e a dificuldade de se fazer contra hegemonia nos cursos de formação de professores? Por que mesmo as pessoas comprometidas com o pensamento crítico, emancipatório se perdem nas tarefas do cotidiano e pouco possibilita uma educação com potencial contra hegemônico? Por que uma universidade pública, situada em uma região cheia de conflitos e luta pela terra permanece alheia a essa questão central na vida dos estudantes e de suas comunidades? Por que os saberes tradicionais das comunidades quilombolas e remanescentes de quilombos que orientam o pensar e o viver dos estudantes do campus de Arraias são ignorados no cotidiano das práticas pedagógicas? Por que diagnosticamos e enalteçemos os limites dos estudantes sem construirmos de forma sistêmica e articulada alternativas que possibilitem o desenrolar de novas aprendizagens e descobertas. Por que o campo e a política institucional de esvaziamento do campo presente em Arraias e nas cidades circunvizinhas são tão distantes dos componentes curriculares dos cursos de formação de professores?

A concepção de cultura na qual a comunidade local experimenta é trabalhada a ponto de acolher os que vêm de outras regiões e culturas diferentes sem se inferiorizar, tampouco submeter-se cegamente aos preceitos de outras culturas. A formação intelectual construída nos cursos de formação ajuda a identificar a pobreza e a exclusão como fator histórico construído e não como uma determinação supra histórica.

A formação construída ajudará aos estudantes subsidiar uma práxis emancipadora nas escolas da região. Ela terá o potencial de romper com o ciclo de embrutecimento e subjetivação

das crianças empobrecidas moradoras das comunidades do campo ou de bairros com alta vulnerabilidade social.

Os mecanismos de participação política experimentado durante o processo formativo servirão de base para a participação futura em associações, cooperativas, organizações não governamentais, sindicatos, partidos políticos comprometidos com a luta social das comunidades onde trabalharão.

O trabalho como princípio educativo

Conceber a formação de professores tendo o trabalho como princípio educativo constitui imenso desafio. Primeiro, porque a concepção de trabalho compartilhada na trajetória educacional dos estudantes pauta-se na concepção ditada pela sociedade capitalista; segundo, existe pouca discussão aprofundada no interior das escolas sobre a ontologia do trabalho ancorada numa outra concepção de mundo fundada em outro modo de produção.

Nesse contexto de reprodução da escola como espaço credenciador da inserção ao mundo do trabalho na sociedade capitalista com ranço escravagista, associado à incompreensão dos professores por outras perspectivas de trabalho alternativas à sociedade capitalista, sobra pouco para se aprofundar no trabalho como parte essencial da vida dos sujeitos. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) asseguram a dificuldade de compreensão do trabalho como princípio educativo para quem vive da venda de sua força de trabalho, ou faz parte dos milhões de desempregados, subempregados ou com trabalho precário. Agrega-se a isso a historicidade do trabalho à vida dos trabalhadores brasileiros.

Primeiramente, o Brasil foi a última sociedade no continente a abolir a escravidão. Foram séculos de trabalho escravo, cujas marcas são ainda profundamente visíveis na sociedade. A mentalidade empresarial e das elites dominantes tem a marca cultural da relação escravocrata. O segundo aspecto é a visão moralizante do trabalho, trazida pela perspectiva de diferentes religiões. Trabalho como castigo, sofrimento e/ ou remissão do pecado. Ou, ainda, trabalho como forma de disciplinar e frear as paixões, os desejos ou os vícios da “carne”. Um dos critérios de contratação de trabalhadores, não raro, é a religião. Por fim, muito frequente é a perspectiva de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo. (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2012, pp. 21–22).

Possibilitar uma formação com potencial de identificar a forma como a sociedade foi constituída com tudo o que isso implica, além de recuperar o sistema de crenças que envolvem culturalmente a forma de se perceber as coisas, deveria fazer parte do cotidiano da práxis pedagógica. Recuperar a relação do sujeito com o trabalho a partir da ontologia marxiana

ajudaria a lutar por melhores condições de vida e a romper com os ciclos de alienação a que estamos submetidos. De acordo com Mészáros (2002), numa sociedade capitalista a educação tem duas funções: a primeira consiste em produzir as qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a segunda em formar quadros e elaborar métodos para o controle político.

A argumentação segue as análises de que as desigualdades de gênero, assim como o desenvolvimento e o subdesenvolvimento, o arcaico e o moderno, a concentração de capitais e a exploração/expropriação do trabalho são elementos constitutivos da lógica do capitalismo, e que é preciso travar a luta nos dois planos (Mészáros, 2002).

Inserir uma experiência de trabalho como princípio educativo num contexto ao qual estamos submetidos exigirá da universidade uma profunda revisão dos seus pressupostos educacionais, bem como da sua forma de estabelecer sua práxis, além da identificação dos elementos externos que ditam a forma de ser e fazer das instituições de ensino superior. Assim, uma profunda revisão do papel do Estado e da política educacional por ele proposta deve municiar as ações da comunidade educacional. Segundo Freitas (2013) as mudanças do sistema capitalista redefiniram o papel do Estado.

É esse caráter do Estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implantação, buscando responder a questões como: quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens (PCNs), como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos (Diretrizes e Referenciais), como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação dos ISEs) e, por último, como avaliar as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos nas tarefas educativas postas pela reforma (sistema de avaliação de estudantes – SAEB, ENEN e Provão) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – os atuais processos de certificação de professores e acreditação de cursos e instituições. (Freitas, 2013, p. 340).

Em uma conjuntura ainda mais desfavorável à classe trabalhadora faz-se necessário um estado de vigilância e mobilização para construir no cotidiano escolar mecanismos e canais de resistência para continuar os movimentos contra hegemônicos implicados na práxis de alguns educadores e estudantes.

A pedagogia da práxis pressupõe uma formação integral que possibilite o pleno desenvolvimento dos estudantes. Ela não se dá somente no plano cognitivo, base de formação das escolas associadas e servis ao sistema capitalista vigente. Ao contrário, nutre-se na perspectiva levantada por Frigotto de uma educação omnilateral (2012), termo originário do latim e significa: todos os lados e dimensões.

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento históricos. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos. Pois os mesmos não são dados pela natureza. (Frigotto, 2012, p. 267).

Esta compreensão do ser humano evidentemente se contrapõe a concepção burguesa que visualiza o ser humano como sem história, individualista e competitivo. Frigotto (2012, p. 266) ao falar sobre o trabalho afirma que “Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte”. Assim, na visão de Marx, para superar a sociedade capitalista, o trabalho deve acontecer na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo.

Existe uma sintonia entre a formação omnilateral e a relação que se espera para se viver de forma emancipada no *ethos*, casa comum humana. Com esses pressupostos é possível entender a importância que se pode dar ao trabalho como princípio educativo. Por meio do trabalho, entendido como movimento intrínseco da relação que o homem estabelece com a natureza ao ponto de modificar-se e ao mesmo tempo modificá-la para garantir a qualidade da vida do homem e de toda espécie de vida.

Por isso a dimensão ética concebida por Heráclito como morada, casa comum humana, constitui um imperativo a essa concepção de formação. Essa perspectiva ética do filósofo pré-socrático agrega o cuidado com a *physis* (natureza) concebendo-a como parte integrante da vida do homem. Assim, o trabalho como princípio educativo supera a visão distorcida de conceber a natureza como elemento externo ao sujeito, entendida como algo a ser dominado e controlado pela ação desvinculada do homem.

Essa concepção omnilateral Frigotto (2012) parte do princípio que não existe uma essência de homem, mas que o sujeito se forma no processo histórico e nas condições objetivas da vida marcada por contingências a que a vida fica submetida. Nesse aspecto, o trabalho tem papel fundamental por constituir como parte integrante da constituição da subjetividade humana feita a partir das relações que o homem estabelece com a natureza.

Assim, a formação tendo o trabalho como princípio educativo pressupõe uma perspectiva de educação coerente com essa proposta integral. Por meio da formação dos sujeitos poder-se-á estabelecer um projeto de nação. Daí a importância de uma formação crítica capaz de identificar na sociedade as correlações de forças disputando as políticas públicas, bem como

a direção do Estado e os pressupostos que orientam a concepção de homem, sociedade a ser construída.

Tal compreensão de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos de membros humanos. (Frigotto, 2012, p. 268).

Para fundamentar uma proposta pedagógica emancipatória e superar a pedagogia da prática é necessária uma revisão profunda dos pressupostos que sustentam a pedagogia da práxis. É inconcebível, no cotidiano escolar, a ausência de problematização e revisão do que se pretende executar. Por falta de entender o papel que a escola poderá exercer na vida dos estudantes se perde em tarefas corriqueiras e anulam o papel emancipador da educação na vida dos filhos dos trabalhadores.

Saviani e Duarte (2012, p. 20) afirmam que,

Nos Manuscritos, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é defendida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais.

Vale ressaltar a importância das políticas de ações afirmativas para o acesso à educação superior, como contradição histórica de uma sociedade fundada no beneficiamento das classes dominantes sobre as classes historicamente dominadas. Inserir nas universidades e centros de formação de professores uma educação omnilateral requer a compreensão de um projeto em disputa da sociedade hegemônica, conseqüentemente exige uma postura política para recuperar a ontologia da práxis de formação e desenvolvimento integral do ser humano. “Libertar o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista”. (Frigotto, 2012, p. 269).

Compreender a formação humana para além dos muros escolares ou inserir nos muros da escola uma proposta de formação integral com potencial de emancipar os jovens dando-lhes ferramentas para aprenderem a viver de forma proativa na sociedade.

Ao longo de séculos de capitalismo, a escola aprisionou o conteúdo estudado pelas ciências e autodeclarou-se a única credenciada para transmiti-los à juventude dentro de salas de aula. As classes dominantes necessitavam de uma instituição que monopolizasse e homogeneizasse a formação da juventude, colocando-a em sintonia com a sociedade que a cerca - como consumidores e como força de trabalho, submetida à lógica do capital. (Freitas, 2013, p. 341).

Compreender que a escola e os conteúdos estudados na escola são frutos de construções históricas advindos de disputas que interferiram no papel que a educação deve ocupar na sociedade. A experiência que os trabalhadores fazem da escola alinhada com a classe dominante vai desde a exclusão a recepção de uma educação de segunda categoria. Isso sem falar em uma formação fragmentada e sem sentido com os valores emancipatórios da classe trabalhadora.

Se em determinado momento histórico garantir acesso a esta escola representa um avanço para as classes trabalhadoras, expropriadas do conhecimento, isso não elimina ou redireciona as funções sociais historicamente constituídas para a escola atual. A maior prova disso, é que mesmo conseguindo estar dentro desta escola, boa parte da classe trabalhadora continua sem aprender, relegada a trilhas de progressão cuja função é produzir a não aprendizagem. Tais trilhas podem ser vistas no interior das salas de aula, entre salas de aula e entre escolas. Guetos são criados em todos estes espaços, destinados a acomodar (e sonegar) o anseio da classe trabalhadora pelo conhecimento. Enganadas, aguardam nestes espaços o dia de serem eliminadas do jogo, por decurso de prazo. (Freitas, 2013, p. 341).

Mesmo sabendo que a escola constitui em espaço de subordinação dos filhos dos trabalhadores aos valores vigentes da classe dominante, é inegável o espaço de convivência com forças contra hegemônicas ancoradas nesse espaço escolar. Inegável também é a constatação de outros espaços formativos presentes na sociedade e além da escola cumprindo de forma complementar a formação das crianças e jovens. Conforme assegura Freitas (2013, p. 349) “Ter o trabalho como princípio educativo, é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo”. Assim, o processo formativo não poderá ser reduzido à dimensão do trabalho, mesmo o trabalho entendido como politecnia.

Reduzir a vida dos estudantes aos valores da fábrica é simplificar a complexidade da vida aos valores da profissão, coisa que a escola servil ao modo de produção capitalista tem feito desde a sua constituição.

Partindo do princípio defendido por Freitas (2013) que a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa é de se pensar numa estrutura de escola que atenda a especificidade da vida inserida nos mais diferentes contextos sócio histórico cultural.

Por uma pedagogia da Práxis

Várias tentativas de se pensar uma educação emancipatória estiveram presente na história da educação. Os elementos que compõem essas tentativas precisam ser revisitados para, na atualização necessária, buscar inspiração no passado que auxiliem na elaboração de formas atualizadas de se fazer propostas educacionais contra hegemônicas. Dentre as possibilidades, destacamos o complexo de Pistrak por ver nessa perspectiva a superação da desarticulação entre teoria e prática.

“A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. Para Pistrak e também para Shulgin, o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato”. (Freitas, 2013, p. 349).

O que está em jogo nessa concepção de educação vai além de uma mera didática de ensino. Pretende-se com essa nova perspectiva de pensar e conceber a educação é a superação de uma escola fragmentada e excludente servil aos ditames do mercado e alienadora da emancipação humana. A partir dos pressupostos socialistas se estrutura no intuito de formar as crianças e jovens para a superação da sociedade capitalista.

Romper com um sistema implica mais que conhecer as categorias a ser superadas, mas exige também a experiência e a incorporação dos valores novos do sistema a ser implementado. Por isso, uma escola pautada no trabalho socialmente útil e na construção de espaços que

priorizem o coletivo é a base desse novo modo de conceber a educação. Por meio da educação é possível pensar um projeto de sociedade.

Esse espaço tem sido disputado de forma sutil e, muitas vezes, dependendo da correlação de forças tem evidenciado conflitos. Por isso é fundamental que a formação de professores parta dessa constatação que a escola faz parte de uma estrutura de poder e poderá trabalhar na sociedade dividida em classes a favor da emancipação humana ou da alienação dos trabalhadores.

Na concepção de Pistrak a essência dos complexos de estudo é a formação de “um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais”. (Pistrak, 2003, p. 31).

Possibilitar a crianças e jovens a compreensão da forma como a sociedade é organizada, as relações de poder, os conflitos, a organização e definição das políticas públicas as prioridades na definição de como organizar os recursos públicos deveria fazer parte integrante da formação dos estudantes, bem como para aqueles que se dispõem a formar estudantes.

Complementarmente a essa capacidade de fazer diagnóstico da realidade, deveria também experimentar mecanismos contra hegemônicos que pudessem apontar formas alternativas de organização social coerente com a superação das injustiças e, conforme salienta Pistrak, “por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais” (2003, p. 31). Trabalhar para uma educação que supere a luta de classe deveria ser uma possibilidade concreta para professores emancipados e sujeitos de suas ações na sociedade.

Considerações Finais

A atual conjuntura exige uma profunda revisão das concepções de Educação trabalhada nos cursos de formação de professores. Por ignorância ou negligência deixamos de problematizar, na grande maioria, com a profundidade que isso necessita os pressupostos da formação de professores. Dessa atitude perpetuamos uma escola fragmentada, alienante e excludente. Reproduzimos nos cursos de formação a perpetuação dessa escola. Transformamos professores com forte potencial em trabalhadores alienados, servis ao sistema excludente dos trabalhadores.

Mesmo com esse cenário adverso, nos últimos anos, grupos contra hegemônicos tem se organizado e exigido políticas públicas de formação alicerçada em princípios emancipatórios da classe trabalhadora. O exemplo do que afirma Caldart, (2012) referindo-se aos fundamentos da educação do Campo expressos no dicionário de Educação do Campo no qual aponta que a essência da Educação do campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, “implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo” (p.14).

Ao compreender que os sujeitos do campo necessitam de uma formação que contemple sua especificidade e os prepare para enfrentar os desafios nos quais estão submetidos sugerem outra perspectiva de formação ancorada em outros pressupostos diferentes dos experimentados nas escolas convencionais.

Temos afirmado que a especificidade da Educação do Campo está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação, mas essa compreensão já supõe uma determinada concepção de educação: a que considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida. A realidade do campo constitui-se, pois, na particularidade dada pela vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada dos processos educativos. Todavia, seu horizonte não se fixa na particularidade, mas busca uma universalidade histórica socialmente possível. (Caldart, 2012. p.14).

Compreender que uma concepção de Educação precisa estar presente nas instituições e na prática do cotidiano deveria ser algo muito mais explicitado por quem se lança na tarefa de formar professores. Explicitar os elementos que sustentam uma concepção de Educação deveria fazer parte constantemente de debates e encontros de formação de professores.

Quando a prática pedagógica é executada sem problematizar o que se espera da ação corre-se o risco de uma educação que atenda interesses de outrem ou a afirmação daquilo que se espera superar. Como afirma Caldart, “há uma disputa de projetos educativos e pedagógicos que se radica no confronto de projetos de sociedade e de humanidade, e se especifica nos embates desses projetos no pensar e fazer a educação dos camponeses”. (2012, p. 15).

Por fim, Marx (2003) solicitava que a formação contribuísse para a emancipação humana, uma formação que viabilizasse ao indivíduo desenvolver todas as suas relações e mediações humanas com o mundo. Mas, para tal, isto só seria possível com a supressão da propriedade privada, que significava a emancipação total de todos os sentidos da vida humana. Enquanto isso não acontece, seguimos com o trabalho pedagógico ancorado epistemologicamente na pedagogia da práxis, produzindo fissuras de esperança. As

problematizações realizadas pelos estudantes do curso de pedagogia sinalizam, que estamos ampliando cada vez mais fissuras, provocando o diálogo, a reflexão e ação no decorrer da formação docente.

Referências

Freitas, L. C. (2013). A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In R. S. Caldart (Org.). Sem título. Editora.

Molina, M. C., Oliveira, L. L. N. A., & Montenegro, J. L. (2009). *Das desigualdades aos direitos: A exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo*. CDES/Sedes.

Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). (2012). *Dicionário da educação do campo*. Expressão Popular; EPSJV.

Caldart, R. S., et al. (Orgs.). (2013). *Dicionário de educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Pistrak, M. M. (Org.). (2003). *A escola-comuna* (pp. 7–108). Expressão Popular.

Frigotto, G. (2012). Educação omnilateral. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Frigotto, G. (2010). Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma. In A. Munarim et al. (Orgs.). *Educação do campo: Reflexões e perspectivas* (pp. 19–46). Insular.

Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: Um debate no contexto controverso da democracia restrita. In *Ensino médio integrado: Concepções e contradições* (3ª ed., pp. 21–56). Cortez.

Mészáros, I. (2002). *Para além do capital*. Boitempo; Editora da Unicamp.

Marx, K. (2003). *Manuscritos econômico-filosóficos: Terceiro manuscrito* (A. Martins, Trad.). Martin Claret.

Saviani, D., & Duarte, N. (Orgs.). (2012). *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar* (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). Autores Associados.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 18/02/2026

Aprovado em: 05/03/2026

Publicado em: 17/03/2026

Received on February 18th, 2026

Accepted on March 05th, 2026

Published on March, 17th, 2026

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Valadão, E. B., Rêses, E. S., & Costa, J. S. (2026). A Pedagogia da Práxis como confluência e pressuposto na Formação de Professores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e20500.

ABNT

VALADÃO, E. B.; RÊSES, E. S.; COSTA, J. S. A Pedagogia da Práxis como confluência e pressuposto na Formação de Professores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 11, e20500, 2026.