

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**THALIA ESTEVAM**

**PRÁTICA E TEORIA NA EDUCAÇÃO: DAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS**  
**AO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE (CBTC)**

**CRICIÚMA**

**2024**

**THALIA ESTEVAM**

**PRÁTICA E TEORIA NA EDUCAÇÃO: DAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS  
AO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE (CBTC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva.

**CRICIÚMA**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E79p Estevam, Thalia.

Prática e teoria na educação : das concepções epistemológicas ao Currículo Base do Território Catarinense (CBTC)/ Thalia Estevam. - 2024.

99 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Currículo Base do Território Catarinense.  
2. Reforma do ensino. 3. Prática. 4. Teoria. 5. Educação - Santa Catarina. I. Título.

CDD. 22. ed. 375

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**THALIA ESTEVAM**

**PRÁTICA E TEORIA NA EDUCAÇÃO: DAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS  
AO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE (CBTC)**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 29 de abril de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Alex Sander da Silva - Doutor - (UNESC) - Orientador

Prof. William Casagrande Candiotto - Doutor - (UNIBAVE)

Prof. Matheus Bernardo Silva - Doutor - (UNESC)

Prof. Vidalcir Ortigara - Doutor – Suplente (UNESC)

Thalia Estevam

Mestranda

À educação, para qual segui sem rumo e não quis mais voltar.

## **AGRADECIMENTOS**

Durante o percurso do mestrado, me afastei mais que o aceitável de diversas obrigações. Dentre elas, a de cuidar da vida pessoal foi a mais afetada. Neste tempo, abdiquei dos afazeres domésticos quase que completamente, já que combinei os estudos com o trabalho de professora, ao longo de quase dois anos. Como no ambiente de trabalho se torna difícil deixar de lado quaisquer obrigações, visto que é um trabalho remunerado e instável a nível de contratação, as relações familiares ficaram em segundo plano.

Meu esposo e companheiro de vida cuidou completamente da casa e de demais afazeres diários ao longo deste tempo, pois sempre acreditou nos meus sonhos como se dele fossem. Por este motivo, agradeço em primeiro lugar a ele, pelo empenho, pela paciência e, principalmente, por sua compreensão, que foi, sem dúvidas, decisiva para a finalização desta pesquisa.

Aos meus pais e demais membros da família, agradeço por entender os muitos momentos em que precisei me afastar e não comparecer em eventos e datas especiais. Agradeço a eles também por ter sido a base de todas as fases que fizeram parte da minha educação, o que permitiu a chegada até o Mestrado. Pois durante toda minha vida, fizeram questão de explicitar a importância da educação.

Agradeço aos professores da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) que, de alguma maneira, passaram por estes dois anos de Mestrado. E principalmente àqueles que estiveram diretamente relacionados à presente pesquisa, como o Prof. Dr. Alex Sander da Silva, orientador que acreditou desde o início no potencial da pesquisa.

Agradeço também aos professores das bancas de qualificação e defesa, o Prof. Dr. Matheus Bernardo Silva e o Prof. Dr. William Casagrande Candioto que, desde a licenciatura inspirou a temática e encorajou a inscrição no PPGE. E, a todos os demais professores que de alguma forma passaram pela minha formação, seja nas escolas em que cursei a Educação Básica ou no Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE), instituição na qual cursei a Licenciatura em Pedagogia.

Por último, agradeço à Deus por me dar a fé e a força necessárias. E ao

Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU)<sup>1</sup>, que com recursos do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), possibilitou financeiramente o desenvolvimento da pesquisa.

“Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha, é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.”

Karl Marx



## RESUMO

Esta pesquisa tratou de investigar sobre as categorias filosóficas prática e teoria no âmbito da educação. Buscou entender algumas concepções sobre prática e teoria que se apresentam no âmbito epistemológico e as concepções sobre essas categorias que aparecem no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC). Para chegar a isso, estudou-se concepções de estudiosos que contribuem de modo geral com o objetivo, como também dos que estudam especificamente a Pedagogia Histórico-Crítica e a Dialética Materialista, sendo exemplo dos demais, Dermeval Saviani, Newton Duarte e Adolfo Sánchez Vásquez. Além disso, procurou refletir se os modos de conceber as categorias prática e teoria podem influenciar na crescente tendência neoliberal na educação brasileira dos últimos tempos. Teve como objetivos específicos: estudar os principais conceitos existentes sobre prática e teoria, desde os dicionários linguísticos e outros, para depois chegar ao que diz a educação e a Filosofia da Práxis; caracterizar o vigente âmbito político das perspectivas de educação imediata e exclusivamente para o trabalho contidas nas últimas reformas; e compreender possíveis concepções sobre prática e teoria, que se apresentem nos documentos do CBTC. Posto isso, se trata de uma pesquisa documental e exploratória. Como resultados, encontrou-se certa diversificação de concepções, tanto nos autores da fundamentação, quanto nas definições linguísticas e no CBTC. Também percebeu-se que em meio à variedade, há o crescimento de concepções que pressupõem a negação da teoria nos âmbitos educacionais, sendo esta, mais uma característica da educação como mercadoria, adquirida pela ascensão do neoliberalismo na pauta.

**Palavras-chave:** Prática. Teoria. Educação. Reformas educacionais. Currículo Base do Território Catarinense (CBTC).

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the philosophical categories of practice and theory within the scope of education. It sought to understand some conceptions about practice and theory that are presented in the epistemological scope and the conceptions about these categories that appear in the Base Curriculum for the Santa Catarina Territory (BCSCT). To achieve this, we studied the conceptions of scholars who contribute in general to the objective, as well as those who specifically study Historical-Critical Pedagogy and Materialist Dialectics, such as Dermeval Saviani, Newton Duarte and Adolfo Sánchez Vásquez. . Furthermore, it sought to reflect on whether the ways of conceiving the categories of practice and theory can influence the growing neoliberal trend in Brazilian education in recent times. Its specific objectives were: to study the main existing concepts about practice and theory, from linguistic dictionaries and others, to then arrive at what education and the philosophy of praxis say; characterize the current political scope of the perspectives of immediate and exclusive education for work contained in the latest reforms; and understand possible conceptions about practice and theory, which are presented in the BCSCT documents. That said, this is a theoretical and exploratory research that is also based on documentary analysis. As a result, a certain diversification of conceptions was found, both in the authors of the rationale, in the linguistic definitions, and in the BCSCT. It was also noticed that amidst the variety, there is a growth in conceptions that presuppose the denial of theory in educational areas, this being yet another characteristic of education as a commodity, acquired by the rise of neoliberalism on the agenda.

**Keywords:** Practice. Theory. Education. Educational reforms. Base Curriculum for the Santa Catarina Territory (BCSCT).

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBTC - Currículo Base do Território Catarinense

Dicionário cinco - Dicionário de Filosofia

Dicionário dois - Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa

Dicionário quatro - Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa

Dicionário seis - Dicionário Crítico de Sociologia

Dicionário sete - Dicionário do Pensamento Marxista

Dicionário três - Michaelis Dicionário Prático - Língua Portuguesa

Dicionário um - Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa

PECIM - Programa de Escolas Cívico-Militares

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 CONSIDERAÇÕES ONTO-METODOLÓGICAS .....	17
1.2 DOS ANTECEDENTES DE PESQUISA .....	20
<b>2 CONCEPÇÕES DE PRÁTICA E TEORIA</b> .....	25
2.1 CONCEPÇÕES ETIMOLÓGICAS, SEMÂNTICAS E FILOSÓFICAS SOBRE PRÁTICA, TEORIA E PRÁXIS .....	26
<b>2.1.1 Prática</b> .....	26
<b>2.1.2 Teoria</b> .....	29
<b>2.1.3 Práxis</b> .....	33
2.2 PRÁTICA E TEORIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO .....	36
2.3 PRÁTICA E TEORIA NA FILOSOFIA DA PRÁXIS .....	48
<b>3 PRÁTICA E TEORIA NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	58
3.1 O QUE DIZ A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	59
3.2 O PAPEL DAS ÚLTIMAS REFORMAS.....	67
3.3 CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE (CBTC): DO RECUO DA TEORIA À FILOSOFIA DA PRÁXIS .....	78
<b>3.3.1 Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense</b> .....	79
<b>3.3.2 Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos</b> .....	83
<b>3.3.3 Currículo Base do Ensino Fundamental do Território Catarinense: Caderno 1 - Disposições Gerais</b> .....	84
<b>3.3.4 Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 2 – Formação Geral Básica</b> .....	86
<b>3.3.5 Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3 - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento</b> .....	87
<b>3.3.6 CBTC: Considerações Gerais</b> .....	88
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo as categorias prática e teoria no âmbito da educação, tratando mais ao final, das relações destas com o atual contexto neoliberal de reformas da educação no Brasil, que em parte tem se voltado à uma formação tecnicista, principalmente se nos referirmos à formatação e aos objetivos aparentes das escolas públicas. Portanto, a emergência do tema se justificou inicialmente em angústias marcadas pela experiência pessoal como discente ao longo da Educação Básica, período que traz recordações de aulas pautadas em procedimentos de reprodução técnica com fins de utilização imediata. Os conteúdos ali presentes se findavam em memorizações mecânicas que sequer sanavam questionamentos iniciais, principalmente, no que se referia à disciplina de Matemática, na qual o saber fazer não parecia suficiente.

Na época citada, surgiram respostas como: "porque sim" ou "porque é assim que se faz". Então as regras e as metodologias não pareciam ter uma intenção elucidada, e a busca por conhecimento, bastante presente, sobretudo, nos primeiros anos da vida escolar, começavam a se automatizar em forma de respostas prontas. Lembro-me de estudar para avaliações, com "questionários padrão" entregues pelas professoras com as respostas "perfeitas" pré-definidas, as quais memorizava por completo assim como as perguntas, para que na data marcada as escrevesse com os mesmos detalhes; visto que uma palavra diferente resultaria em resposta errada, ainda que não alterasse o sentido. É importante ressaltar que estes tipos de informações se esvaíam da mente em questão de dias, e que se as mesmas perguntas fossem reformuladas com outros exemplos ou contextos, não se saberia o que responder.

Em um segundo momento, a temática se justifica nas experiências e pesquisas proporcionados em aulas do Curso de Pedagogia, que trouxeram mais angústias ao pensar a educação; mas desta vez como forma de uma indagação possível, quando percebeu-se que o problema não era restrito à tal disciplina, nem mesmo às experiências pessoais. Não se tratava de um caso restrito.

Após primeiras aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica no processo de Iniciação Científica, surgiu a compreensão da significância em propor uma pesquisa na área, especialmente no que tange a origem e a motivação dos padrões pragmatistas; objetivo que não se completou na forma de um resumo

publicado ou em um breve Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O TCC em questão teve como título “PRÁTICA E TEORIA: IMPLICAÇÕES FILOSÓFICAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA”, e objetivou “compreender as relações entre a Filosofia da Matemática e as categorias prática e teoria a partir da Dialética Materialista”. Isso trouxe à pauta uma possível pesquisa de mestrado, quando nesta etapa se notou que questões vinculadas às concepções de prática e teoria poderiam ser substanciais ao entendimento do problema em questão, visto que essas concepções parecem envolver os exemplos anteriormente colocados.

Posteriormente, em uma nova etapa de formação, quando passei a atuar como professora alfabetizadora, acrescentei à temática não as respostas para questionamentos ainda abertos, mas uma percepção de que o foco da Educação, de certo modo, ainda parecia permanecer naquilo que se aparenta saber e que por ora se sabe fazer, preservando o interesse atual da pesquisa. Em exemplo, metodologias de repetição exaustiva para camuflar problemas reais ainda são esperadas, como, fazer recitar o alfabeto de A à Z e de Z à A todos os dias, sem haver a mínima consciência fonológica envolvida.

Depois de ingressar na Pós-Graduação em Educação outros pontos se mostraram relevantes nas primeiras aulas e reuniões de orientação. O problema com relação a prática e teoria se acentuou nos últimos anos. E isso viria junto das atuais reformas na área, na onda crescente de defesas pela privatização da educação e, sobretudo, na implementação do Novo Ensino Médio, que bem demonstra a extrema preocupação com o saber fazer e o ingresso no mundo do trabalho.

Um exemplo que destaca tal problemática foi o rechaço da comunidade escolar baseado na não aceitação às mudanças do Novo Ensino Médio, intencionado para uma possível revogação da lei, especialmente nos anos de 2022 e 2023, após sua implementação. Quando jovens estudantes, professores e demais membros participantes, por meio de atos de repúdio, levaram os gestores públicos a apresentar uma nova versão da reforma. Esta que, entretanto, pouco alterou as características discutidas, apresentou-se como “Novo Ensino Médio 2.0”.

Assim, no intuito de buscar além dos estudiosos da área e de investigar os movimentos citados e seus papéis na temática abordada, decidiu-se por pesquisar possíveis concepções, mesmo que intrínsecas, das categorias prática e teoria também no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC). Para isso, se fez necessário buscar primeiramente nos teóricos. E considerando que este documento,

em partes, parece se aproximar de vertentes que compõem a problemática, será possível uma análise objetiva do problema, a fim de compreendê-lo em um âmbito mais próximo das condições de pesquisa.

Dentre as mais variadas concepções de prática e teoria, se fazem presentes com frequência em ambientes nos quais aparecem assuntos relacionados ao ensino e à aprendizagem, discursos que defendem a necessidade de “aprender fazendo” ou “aprender na prática” e de “aprender para fazer” ou “aprender para a prática”.

Não exclusiva, mas principalmente no Brasil dos últimos tempos, “preconiza-se como ambiente próprio a uma escola dinâmica e adequada ao século XXI a reprodução da dispersão em diferentes atividades simultâneas que só se podem realizar de forma superficial e imediatista” (Saviani; Duarte, 2015). Portanto, a questão que se discutiu a seguir, é se esse tipo de discurso parece carregar consigo não só a necessidade do “saber fazer”, como também uma certa exclusividade deste.

Com base nas colocações anteriores, e levando em consideração as tendências e os percursos pessoais, a pesquisa se fundamentou a partir dos pressupostos da Dialética Materialista considerando como perspectiva educacional a Pedagogia Histórico-Crítica. Pontuou-se que, para analisar prática e teoria a partir da concepção tomada, precisa-se pensar em práxis, pois aqui ela é entendida como unidade dialética das categorias em questão. No entanto, isso não significa dizer que a teoria é uma atividade para meras soluções ou aplicações momentâneas, visto que o mundo está em constante movimento, e que esta se trata de uma das críticas presentes nesta pesquisa.

Ao tentar compreender as concepções de prática e teoria, se tornou fundamental investigar: quais concepções sobre prática e teoria se apresentam no âmbito epistemológico e quais concepções sobre essas categorias aparecem no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC)? Para aprofundarmos neste documento em específico, fez-se necessário buscar respostas também em documentos de âmbito nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

Desdobrando-se posteriormente em problemáticas que envolvem tais concepções, buscou-se por exemplo, consequências de pensar o aprender imediata e unicamente para a prática, e também as de recair em uma presumível negação da teoria nos processos de construção do conhecimento. Questionando também outros

subtópicos que adentram o tema, como, os objetivos da educação formal, os sujeitos que as ocupam, aquilo em que estas características resultam, do que derivam e as possibilidades para pensar um devir de prática e teoria na educação formal.

O objetivo geral da pesquisa tratou de analisar as concepções sobre prática e teoria que se apresentam no âmbito epistemológico e as concepções sobre tais categorias que aparecem no CBTC. Mas, sobretudo, se refere à possibilidade de alguma influência do modo de concebê-las, no vigente contexto neoliberal de cunho mercadológico da educação brasileira, que se apresenta voltado objetivamente para a inserção imediata dos estudantes no mercado de trabalho e os forma para isso.

Entendemos por inserção imediata no mercado de trabalho, todo e qualquer emprego, adquirido apressadamente logo ao fim da fase de Educação Básica, ou antes de terminá-la, com promessas de trazer uma melhora relevante e rápida às suas condições de vida. A inserção nessas configurações, precisa suprir uma função que beneficia o lucro de outro e de quebra assegura no máximo a sobrevivência de si mesmo e da família, por meio da obtenção de uma renda que o permite se manter, tirando de jogo outras possibilidades.

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa, os objetivos específicos se apresentaram da seguinte forma:

- a) Estudar os principais conceitos e concepções existentes sobre as categorias prática e teoria, desde as definições mais genéricas existentes em dicionários linguísticos e outros. Para de início se chegar ao que diz a educação e a Filosofia da Práxis, tomando como base epistemológica de análise a Dialética Materialista.
- b) Caracterizar o vigente âmbito político das perspectivas de educação imediata e exclusivamente para o trabalho, o situando nas últimas reformas educacionais. Para buscar uma possível relação com as categorias estudadas, tendo como perspectiva educacional a Pedagogia Histórico-Crítica;
- c) Compreender possíveis concepções sobre prática e teoria, que se apresentem nos documentos do CBTC, com o intuito de relacionar e rematar os âmbitos estudados anteriormente. Cabendo passar brevemente por outros documentos da educação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

Ao fazer correlações entre os objetivos acima, evidenciaram-se os debates sobre as motivações ligadas à divisão de classes sociais. Entretanto, a pesquisa trouxe uma inclinação para estas duas categorias que, apesar de muito citadas, têm suas composições e características intrínsecas pouco estudadas no âmbito acadêmico da educação, inclusive nos últimos cinco anos. E uma vez que a formação



básica e tecnicista dos estudantes da classe trabalhadora, cuja maioria é composta por estudantes do sistema público de ensino, é parte fundamental na estruturação e manutenção do sistema de produção e reprodução da vida humana na forma capitalista, essa premissa norteou a pesquisa do início ao fim.

Apesar disso, vale ressaltar que não é objeto desta pesquisa o debate sobre o modo de produção capitalista e sua possível superação, já que este trabalho se entende como uma contribuição para a transformação social, por meio de sutis e consideráveis detalhes apontados na educação formal. Mas, para marcar a posição científica e social da proposta, é imprescindível levar em consideração que, para pensar uma educação que vá além da mera aplicabilidade pragmática, é primordial pensar a educação para além do capital. Já que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. [...] (Mészáros, 2008, p. 24).

Assim sendo, na direção de afastar-se de uma visão superficial de prática e teoria, que as entende em constante cooperação, porém separadas em sua concepção, é preciso levar em conta o entendimento conceitual dessas categorias, que permanece em grande parte na construção dada cotidianamente, de maneira circunstancial.

Apesar desta pesquisa parecer elementar, devido à banalização do seu objeto possui ainda um limitado campo de pesquisa, sobretudo no que tange às pesquisas atuais e regionais, que apresentam visões dialogadas com seu âmbito político.

## 1.1 CONSIDERAÇÕES ONTO-METODOLÓGICAS

Almejando alcançar os objetivos citados, chegou-se ao entendimento de que a escrita se deu por uma pesquisa documental e exploratória, com revisão bibliográfica. Isso se fez essencial para que ocorresse um desenrolar de conceitos e

classificações durante todo o percurso, sendo necessária uma busca ampla na literatura concernente à temática e não cabendo em primeiro momento uma pesquisa aplicada que visaria entender comportamentos contextuais específicos.

Com isso, se desenvolveu uma pesquisa de abordagem qualitativa, consonante ao conteúdo e a concepção de base da pesquisa, por entendermos que vai além de dados estritos que não permitiriam as reflexões necessárias. A pretensão foi trazer um olhar mais detalhado à problemática, por meio de análises concepcionais e conceituais, com articulação entre os objetos, utilizando do método de abordagem dialético para constituir-se, já que:

O enfoque materialista dialético da hipótese difere essencialmente e é até francamente oposto tanto ao enfoque da filosofia naturalista com sua especulação pura quanto ao do positivismo, que limita o conhecimento apenas com a descrição "pura" dos dados da experiência. A dialética materialista dá continuidade e desenvolve na doutrina da hipótese a linha traçada e definida espontaneamente pelos maiores cientistas dos séculos XVIII-XIX.[...] (Kopnin, 1978, p. 239)

Partindo desta base onto-metodológica, os levantamentos de dados para o referencial bibliográfico ocorreram primeiramente por meio da literatura acumulada em áreas como, Educação, Filosofia e Sociologia, em livros que possuem contribuição com construções e informações conceituais e históricas das categorias envolvidas. As primeiras buscas nessa parte, ocorreram preferencialmente nos clássicos, apesar de que se permitiu recorrer aos comentadores, que contribuíram muito devido à sua localização temporal.

No primeiro capítulo, se apresentou um breve aparato dos termos, definições e conceitos de prática e teoria em dicionários de Filosofia, Sociologia e nos mais voltados à Língua Portuguesa (Aurélio, Houaiss e Michaelis). Seguido da próxima seção que tratou das categorias prática e teoria na educação, esta que não se limitou aos autores das concepções escolhidas, a fim de inicialmente entendê-las de maneira mais abrangente. Isso se fez possível nas leituras acerca de, por exemplo, Dalbosco (2007) que trata de relações entre pedagogia e filosofia, Kosík (1976) que discute a dialética do concreto e Shiroma (2003) que apresenta o surgimento de uma docência baseada na imediaticidade.

A última seção deste capítulo apresenta as categorias em questão estritamente na Filosofia da Práxis, categoria essencial na temática escolhida, por

autores que se aproximam da base epistemológica em questão, tal qual, Karl Marx<sup>2</sup> (1996), fazendo-nos pensar conceitos específicos da Filosofia da Práxis. Esse tópico está acompanhado de Vásquez (2007) com práxis e filosofia, Lukács (2012) acerca da categoria trabalho, Moacir Gadotti (1998) definindo uma Pedagogia da Práxis, Triviños (2006) relacionando a Dialética Materialista com a prática social e Bornheim (1983) que disserta acerca das categorias dialética, teoria e práxis sempre relacionando-as com outras categorias essenciais ao entendimento destas.

Com críticas à educação como mercadoria, por exemplo, Mészáros (2008) ajudou na alusão a uma educação que ultrapasse os intuitos do capital. Vásquez (2007), contrapondo prática e teoria por meio de reflexões sobre categorias como a realidade e a utopia, contribuiu com ensaios políticos. Além de outros autores como Gramsci (1978) e Moraes (2003, 2009), visto que suas categorias da pesquisa contribuíram para a compreensão de prática e teoria e a análise da pesquisa se deu por perspectivas correlatas às destes.

O segundo capítulo objetivou caracterizar o vigente contexto neoliberal da educação no país, quando iniciou-se buscando posicionamentos da Pedagogia Histórico-Crítica sobre as categorias prática e teoria. A partir de Saviani (2015), nos aproximamos da atualidade da educação brasileira e visualizamos uma análise de categorias como currículo e conteúdo, educação e trabalho, trabalho não-material e liberdade; ao lado de Duarte (1998, 2001a) que agregou com críticas contundentes acerca da Pedagogia das Competências e do aprender a aprender. Importantes categorias que nos direcionaram para entender a relação prática e teoria, junto de outros autores.

Deste tópico segue uma segunda seção, que objetivou focar nas leis e reformas educacionais que ocorrem atualmente no Brasil, como por exemplo, a reforma do Novo Ensino Médio, o último projeto de lei sobre a Educação Domiciliar (*homeschooling*) e a precedente militarização de escolas públicas. Sendo necessário nestes casos tanto a pesquisa nos documentos de oficialização, podendo ocorrer em leis, projetos e decretos publicados pelos órgãos responsáveis, como também em textos e publicações que versem sobre as temáticas, tal como a obra de Laval (2019).

Quanto à análise documental, finalizando o segundo capítulo em uma terceira seção, se manteve o intuito mencionado, pesquisando de modo principal nos

---

<sup>2</sup> Karl Marx foi um filósofo alemão (1818-1883).

documentos que compõem o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC). Buscou-se de modo secundário em documentos de amplitude nacional, como dito anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), dentre outros que se fizeram necessários para o entendimento daquilo que discorre o CBTC. Isso ocorreu na intenção de encontrar diferentes maneiras de conceber as categorias estudadas, em características que puderam se mostrar relevantes na discussão dos resultados.

Para isso, o levantamento se deu além das obras principais, em pesquisas científicas nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como o Portal de Periódicos e o Catálogo de Teses e Dissertações, que de modo principal, fundamentou os antecedentes da pesquisa. Inicialmente, foram selecionados textos de relevância ao tema, e, em seguida, por meio de uma análise mais criteriosa, elegeram-se aqueles que proporcionaram um direcionamento maior para a pesquisa, permitindo conceber os objetivos propostos em dois principais capítulos: 1) Sobre as concepções de prática e teoria nas etapas mencionadas acima; 2) Sobre prática e teoria no atual contexto político da educação e possíveis relações gerais entre os âmbitos de análise. Desse modo, os procedimentos permitiram fazer as mediações necessárias, para que se comece a pensar a dialeticidade de prática e teoria por meio das perspectivas citadas, posto que a pesquisa não tem a intenção de findar as discussões, e sim de movimentá-las.

## 1.2 DOS ANTECEDENTES DE PESQUISA

De acordo com uma breve busca feita em meados do ano de 2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, para entender e relatar os antecedentes de pesquisas referentes ao tema, percebeu-se que o ano mais recente que se apresentou (2018), com os termos "teoria" e "prática", resultou em seiscentos e setenta e oito pesquisas do tipo Mestrado (dissertação) na área de conhecimento "Educação". De modo que, em especial, deparou-se com dissertações de Mestrado que utilizaram de prática e teoria como categorias mediadoras de outras temáticas centrais, diferenciando-se do que pretendemos aqui.

Em momento posterior, buscando por outro conteúdo, desta vez utilizando como termos de busca palavras que pudessem remeter ao CBTC, se constatou que os resultados obtidos em todas as tentativas não se referiam de fato a pesquisas que

versavam sobre o CBTC. Visto que, este documento foi publicado e implementado após 2018, ano das publicações mais recentes contidas na Base de dados utilizada. Dentre as tentativas realizadas, com os mesmos refinamentos de busca anteriores, se exemplificam os termos: 1) "CBTC" sem resultados para a área da educação; 2) "Currículo Base do Território Catarinense" sem registro; 3) "Currículo" e "Base" e "Território" e "Catarinense" sem resultados posteriores ao ano de 2012; e 4) "Currículo" e "Catarinense" com oitocentos e quatro resultados que não se referiam ao CBTC.

Além disso, na base de dados utilizada para as buscas da presente seção, não houve correspondências de pesquisas que estudassem prática e teoria também especificamente nos documentos do CBTC, unindo as palavras-chave “prática e teoria” com “Currículo Base do Território Catarinense” ou “CBTC”. Isso ocorreu devido ao problema exemplificado no parágrafo anterior, quando não houve nem mesmo pesquisas que tratavam especificamente dos documentos do CBTC, assim não havendo a possibilidade de junção deste com o principal objeto aqui pesquisado, prática e teoria. Isso demonstrou não só uma restrição do tema da presente pesquisa, como dos objetivos pretendidos, em unidade.

Dito isso, uma questão relevante e que também demonstrou um certo grau de especificidade do contexto da presente pesquisa, é que em contraposição ao nosso pressuposto inicial, a maioria dos estudos desse tipo e nesse período não versa sobre as concepções de prática e teoria como objeto de pesquisa. Assim sendo, para demonstrar os antecedentes que se apresentam nessa área da pesquisa, relatou-se nos parágrafos seguintes cinco exemplos que demonstraram a situação da temática no âmbito científico, dando preferência aos trabalhos que têm as palavras teoria e/ou prática, ou sinônimos, logo de início, no título.

O primeiro texto a se mencionar, tem como título: "GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA: da teoria à prática pedagógica", e exemplifica o que se falou no início da presente seção. O texto carrega o objetivo geral de "[...] compreender como os professores da rede pública de ensino trabalham com os gêneros discursivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental" (ALVES, 2018, p. 13). Isso demonstra que, apesar de citar as categorias prática e teoria, inclusive no título, como o próprio nome diz, para categorizar outro objeto, que neste caso, os gêneros discursivos, não tem a intenção de compreender prática e teoria, por si. Vale ainda colocar que as mesmas não se apresentaram também nos objetivos específicos,

entretanto foram mencionadas ao longo dos textos como critérios de análise dos verdadeiros objetos de pesquisa.

Em alguns casos, pudemos nos deparar com textos que versam sobre alguma teoria específica, e que por este motivo se referem a essa categoria e aparecem nas buscas acerca de prática e teoria na bases de dados; como é o caso da pesquisa que fala sobre: "A APROPRIAÇÃO DA TEORIA DE VIGOTSKI NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA". Congruente com o título, esse exemplo de Rezende, A. (2018, p. 14), tem o objetivo de "[...] investigar a incidência, na prática pedagógico-didática de professores, de princípios teóricos e metodológicos e orientações curriculares baseados nas ideias de Vigotski [...]". Assim, mesmo que os resultados com as palavras-chave mencionadas tenham sido numerosos, por fim não apresentaram-nas unicamente com a intenção de aprofundá-las.

Em outros exemplos, encontrou-se pesquisas que estudaram especificamente um tipo de prática, causando as mesmas ocorrências das do parágrafo acima, mas se tratando agora da categoria prática. Como acontece no texto "GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES", que em vez de buscar as concepções de uma prática qualquer, tem como objetivo principal "[...] debater questões ligadas à aplicação de metodologias ativas e da gamificação em sala de aula sob a ótica dos professores" (Rezende, B., 2018, p. 22). Sendo que, cita novas tecnologias educacionais e propõe um papel ativo do aluno por meio dos jogos (objeto central). Desse modo, analisar prática e teoria isoladamente e em suas próprias concepções, conceitos, etimologias ou afins, não se tornou uma frequente intenção.

Outra pesquisa teve mais inclinação em pesquisar os padrões de prática e teoria descritos no início da introdução, e tem como título "A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA: uma análise sobre as representações de professoras acerca do estágio e dos estagiários de um curso de Pedagogia". Essa pesquisa, cujo objetivo visa entender a maneira como algumas professoras que participaram da pesquisa definem o estágio em questão e os estagiários, para reestruturar e pensar esta etapa da formação (Martins, 2018), já nos direciona a refletir visões acerca de prática e teoria.

Esse último faz lembrar que durante a análise deste primeiro mapeamento, reforçou-se uma constante em alguns textos, de discursos que se aproximam de

concepções dicotômicas acerca de prática e teoria. E estas, ao defender como citado no trabalho acima que "a teoria na prática é outra", remetem a demais situações rotineiras, como a intenção de "sair da teoria e ir para a prática", a declaração de que "somente na prática se fixará o conteúdo" ou a famosa frase frequentemente advinda dos discentes: "nunca usarei isso".

O quinto e último texto a se deparar, trata de "REFLEXÕES ACERCA DA DESARTICULAÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR", e tem como objetivo geral aquilo que o próprio título aponta, "[...] discutir a relação teoria e prática na formação docente" (Sousa, 2018, p. 11). Esse exemplo tem um referencial teórico que se aproxima ao da presente pesquisa, baseando-se na Teoria Histórico-Cultural e na concepção dialético-materialista. E como no caso do parágrafo acima, tenta quebrar com o padrão antes explicado e exemplificado, tendo como objeto da pesquisa as categorias prática e teoria. Entretanto, ambos apresentaram o foco de estudá-las de modo específico na formação de professores, não as pesquisaram no CBTC e sobretudo não destrincharam detalhadamente as mais variadas formas de concebê-las.

A intenção de trazer aqui as duas últimas pesquisas citadas, foi a de demonstrar que apesar das condições colocadas anteriormente, existem pesquisas dos últimos anos que de algum modo estudaram prática e teoria em sua essência e concepção. Mas que estas não se tratam de casos comuns ou majoritários, e nem mesmo de composições completamente semelhantes às da presente pesquisa.

Por ora, os exemplos demonstrados nestes antecedentes, bem como na busca realizada, evidenciaram ações que podem reforçar a dualidade e a banalização de que se fala aqui, já que por vezes usamos estes conceitos sem que haja um entendimento específico sobre aquilo que os concebe, os envolve e lhes é inerente. Entretanto, é relevante informar que esta pesquisa não se trata de um estudo linguístico, nem mesmo de um meio para abolir as palavras prática e teoria do vocabulário do dia a dia; mas sim de um repensar sobre as concepções, e os entornos, de duas categorias que se fazem presentes cotidianamente no âmbito pedagógico, e que podem trazer resultados tão intensos quanto suas perpetuações.

Este tópico visou mencionar resumidamente as condições mais comuns do objeto da pesquisa no meio científico. Mas vale esboçar, que em parte considerável, as discussões atuais em torno do presente objeto podem carregar também uma visão unilateral da relação de prática e teoria, na qual a preocupação com as experiências

imediatas prevalece logo após um período inicial de abstração. Fazendo com que a prática perca em tese, seu sentido de existência primordial e com que a construção do conhecimento perca sua necessidade teórica de abstração intermediária, as quais, de acordo com as concepções aqui exploradas, consideram-se indispensáveis. Tonet (2006) menciona essa segregação e fala sobre as possibilidades de transgredi-la, de modo que:

Poder-se-ia alegar que é preciso superar a separação imposta pelo movimento do capital às categorias da teoria e da prática. Ora, não há dúvida de que esta separação existe e de que precisa ser superada. Contudo, a superação não passa, de forma alguma, pelo imediatismo. Especialmente no caso dos intelectuais, passa, entre outras coisas, pela produção de uma teoria efetivamente iluminadora. E, para nós, teoria iluminadora é aquela que captura a trama do processo real e permite buscar as mediações adequadas para atingir determinado fim. Ora, esta teoria iluminadora exige um enorme investimento de tempo e trabalho para ser produzida. (Tonet, 2006, p. 131)

Para finalizar, isso nos direcionou ao fato de que não resta, geralmente, um bom espaço de tempo para a formação integral ou para qualquer possibilidade de visão de mundo crítica e adaptável, bem como para o que ele chama de “teoria iluminadora”, assim como no exemplo pessoal colocado nos primeiros parágrafos desta introdução. E visto que os padrões de ensino até aqui abordados tendem a utilizar basicamente de técnicas, fórmulas e memorizações mecanicistas do conteúdo, ficou presumível a existência da separação entre ciência e trabalho e conseqüentemente de prática e teoria, o que aprofundaremos a seguir.



## 2 CONCEPÇÕES DE PRÁTICA E TEORIA

Este capítulo explora os conceitos e definições das categorias prática e teoria, permitindo preparar ou situar a outra metade da pesquisa, tratando de iniciá-la do todo para as partes, do genérico para o específico, quando trata da construção que se têm hoje em âmbitos considerados essenciais para o início desta pesquisa.

A princípio intentamos colocar ou diferenciar o que se tem por prática e teoria em dicionários de alguns tipos, sendo eles os mais tradicionais de Língua Portuguesa, que puderam trazer construções objetivas no campo das definições; os de Filosofia e Sociologia que apresentaram epistemologicamente estas categorias; e por último o dicionário do pensamento marxista trazendo alguns conceitos que puderam ajudar na construção das concepções seguintes.

A partir daí fica mais acessível elucidar o que entende a educação na segunda seção, de modo geral neste caso, sobre as categorias prática e teoria, pois é possível entender se existe ou não um imbricamento do que a sociedade como um todo vê destas concepções naquilo que a educação vem considerando em torno da temática. Fazendo assim o contrário daquilo que Dalbosco (2007) entende como um erro do percurso pedagógico, quando:

[...] a pedagogia é localizada no interior das ciências, passando a ser considerada, basicamente, como uma ciência empírica, tendendo a orientar-se só por métodos experimentais. Com isso, ela pode terminar por ser uma ciência empírica mesmo para aqueles autores que atribuem um peso importante à teoria (reflexão), mas que, ao começarem pela prática e pela experiência pedagógicas, acabam não mais saindo dela. Uma crítica a esse conceito de pedagogia aproxima-a de um conceito de filosofia entendida como reflexão racional construída por conceitos. Aqui se localiza a tentativa dos pedagogos que buscam enfatizar o caráter reflexivo do saber pedagógico, submetendo a ação e a relação pedagógicas à crítica conceitual. (Dalbosco, 2007, p. 32)

Partindo disso, percebeu-se que a práxis, é outra categoria que precisa também permear as buscas dos termos e significados nos dicionários, já que se faz indispensável ao entendimento e à construção do objeto, de maneira que esta e as categorias principais, são analisadas e comparadas uma a uma, em todas as obras. Por fim, na terceira seção buscou-se especificamente na Filosofia da Práxis, desta vez não restringindo aos dicionários, as concepções de prática e teoria em definições

subjacentes a esta categoria. Assim seguimos ao segundo capítulo com algum entendimento baseado na concepção escolhida, e conseguimos entender o âmbito educacional atual e local nos documentos citados.

## 2.1 CONCEPÇÕES ETIMOLÓGICAS, SEMÂNTICAS E FILOSÓFICAS SOBRE PRÁTICA, TEORIA E PRÁXIS

### 2.1.1 Prática

De início, as concepções de prática nos dicionários estudados acabaram por se repetir em algumas partes e em alguns dicionários, ainda que parte das obras se diferenciaram por trazer outras definições. Da mesma forma também se percebeu que um dos intuitos das obras nestes casos é trazer diferentes concepções acerca do mesmo termo, se assim existirem; por isso as variações não trouxeram problemas e na verdade contribuíram com a pesquisa.

Inicialmente se percebeu um entendimento bastante comum nos dicionários um, dois, três e cinco; respectivamente “Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa”, “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa”, “Michaelis Dicionário Prático - Língua Portuguesa” e “Dicionário de Filosofia”. Esses casos definem prática como o ato de praticar, executar, realizar, ou de colocar em ação, sendo aquilo que leva a agir ou que comanda uma ação (Ferreira, 2010; Houaiss, 2009; Prática, 2009, Abbagnano, 2007).

Ainda neste sentido, o dicionário cinco inclui uma característica que chama atenção, quando define o prático, já que a obra não apresenta o termo prática, como aquilo que é racional na ação, o que não o resumiria mais ao ato somente, mas a um ato que precisa ser classificado como racional. A palavra racional, no mesmo dicionário, se define resumidamente como aquilo que diz respeito à razão ou aquele que pode usar a razão. Sendo assim, o prático seria um tipo de ação em que se usa a razão, uma ação calculada e refletida (Abbagnano, 2007).

De acordo com o parágrafo anterior, a prática seria uma ação teorizada? Sobre isso, o dicionário cinco apresenta uma segunda definição de prático, onde esta se encontra ainda no lugar de reflexão ou de planejamento, desta perspectiva:

[...] P. é tudo aquilo que é fácil ou imediatamente traduzível em ação, no sentido, p. ex., de produzir sucesso ou proporcionar vantagem. Neste sentido, uma ideia é chamada de "P." porque pode ser concretizada e levará ao sucesso. Homem P. é o que tem idéias P., que são realizáveis com facilidade ou com probabilidades de vantagem ou sucesso. (Abbagnano, 2007, p. 785-786)

O autor ainda ressalta que esta concepção de prático se trata de um entendimento diferente do que caberia à Filosofia e se classifica em um lugar mais popular, não pertencendo à ciência em questão. Ainda aqui, prático se traduz naquilo que é fácil de executar, não cabendo ao lugar de complexo e nem ao de ação propriamente dita.

Outra definição bastante presente é aquela relacionada ao uso ou ao experimento, essa que também vem vinculada ao dia a dia, ao hábito ou à rotina. Essa experiência segundo o dicionário três pode se dar a partir de métodos de repetição, o que reforçaria o padrão citado nos relatos pessoais da introdução, onde o conhecimento supostamente viria desse tipo de comportamento. Além disso, no dicionário dois a prática pode ser sinônimo de aprendizado ou estudo, se traduzindo naquilo que chamam de "[...] ciência prática, não especulativa [...]" (Prática, 2009, p. 692). Aqui a ciência ou a teoria tem o seu lugar na prática, podendo ser considerada um tipo de prática, ou uma das configurações dessa.

Já em alguns exemplos, a prática pode ser explicada a partir da teoria, sendo caracterizada por Ferreira (2010, p. 1692) como "aplicação da teoria" e por Houaiss (2009, p. 1536) como o ato de "passar da teoria à prática" ou "o que é real, não é teórico; realidade". Estas considerações parecem desconectar a teoria da realidade, podendo ter o mesmo sentido de algumas das definições de teoria vistas anteriormente. Dito isso, vale dizer que na mesma obra, a prática é vista como o antônimo de trapalhice, embaraço e bisonhice. Então se a teoria é igualmente um antônimo de prática, ela poderia, desse modo, ser considerada sinônimo dos termos citados?

O dicionário quatro, nomeado "Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa" apresenta a etimologia da palavra prática partindo de *pláttea* ou *plātea* que derivam do grego *praktike* e significa estar em público ou na praça, origem mesma que também é citada no dicionário cinco ao conceber o que é prático (Cunha, 2010; Abbagnano, 2007). A ação de estar em público, ao mesmo tempo que cabe em uma

compreensão de fazer acontecer e não estar mais no nível de pensamento, pode também se aproximar de algumas definições da teoria que são relacionadas às aulas e aos discursos. É o exemplo daquelas falas presentes no âmbito educacional, onde se é questionado o uso da teoria, que é entendida como o processo da própria aula e aquilo que ali se fala.

Uma compreensão que vai no mesmo sentido das definições etimológicas citadas, é aquela que neste caso ao definir prática cita termos como "Discurso rápido; conversação; conferência" (Ferreira, 2010, p. 1692) ou "período preparatório; estágio 9 palestra [...], fala" (Houaiss, 2009, p. 1536). Esse entendimento exemplifica a definição etimológica de prática como estar em público, mas também a aproxima com o que compreende-se hoje da teoria, sobretudo nas concepções cotidianas e rotineiras do meio educacional. Assim, do mesmo modo que as obras mencionadas fazem uma separação contundente de prática e teoria, explicitam sua dialeticidade e sua coexistência.

Dos significados presentes no dicionário cinco, o primeiro é definido como o mais tradicional na Filosofia, e remete às distinções feitas desde Platão que perpassam por outros nomes importantes da Filosofia, como Aristóteles e São Tomás de Aquino. As diferenciações feitas inicialmente por Platão se destacam, pois falam acerca de uma ciência prática e de uma ciência cognitiva. Resumidamente, por essa perspectiva, a ciência prática diz respeito ao termo prático mencionado no dicionário de Filosofia, pertencendo naturalmente às ações; já a ciência cognitiva, como é de se deduzir, diz respeito à teoria e de acordo com o autor não se relaciona com a ação (Abbagnano, 2007).

O terceiro significado do mesmo dicionário se diferencia dos outros por apresentar uma concepção pouco citada. Se trata de uma definição empregada restritamente por Kant (2004), e entende o prático como aquilo que se dá pela liberdade. Tal liberdade não diz respeito a atitudes impulsivas e não depende de incentivos sensoriais, podendo se tratar de motivações advindas exclusivamente da razão (*ibidem*). Práxis foi outro termo escasso nas pesquisas acerca da temática, pois Ferreira (2010) foi o único autor que o relacionou à compreensão de prática, e neste caso citou-a como uma concepção da filosofia sobre a prática. Desse modo, cabe às próximas partes estudá-lo com mais atenção.

Além disso, nos dois primeiros dicionários se encontrou uma definição da palavra prática que se distingue completamente do sentido buscado, estando como

“permissão dada aos navegantes para que se comuniquem com um porto ou uma cidade” (*ibidem*). Sendo assim, não interessa ao objetivo da pesquisa estudá-la neste momento, mas fica citada a título de integridade.

### 2.1.2 Teoria

Assim como no caso da prática, são variadas as definições encontradas acerca da categoria teoria, das quais encontram-se diferenças até mesmo em uma mesma referência. Uma leitura geral e inicial aparenta também que cada dicionário traz conteúdos de acordo com sua finalidade, visto que cada obra tem uma intenção, e para isso um modo de colocá-los.

Iniciando as buscas pela categoria teoria no dicionário um, se percebe uma definição singular e que o destaca das outras obras, visto que do grego *theoría* relaciona a categoria em questão ao ato de estudar, ainda que em um sentido mais contemplativo. Isso se reforça também em um dos trechos seguintes, que ao colocar a visão filosófica do termo, cita que este propõe explicar, elucidar e interpretar algum fenômeno, o que em uma interpretação mais superficial também remete ao ato de estudar (Ferreira, 2010).

Ainda no dicionário um, apresenta-se um conceito que também apareceu nos demais dicionários estudados, este conceito iguala a teoria a um tipo de "conhecimento especulativo e meramente racional" (*ibidem*, p. 2025). Assim, a palavra meramente, talvez já comece a apontar as barreiras de que se falou brevemente nas partes anteriores desta pesquisa, e que tendem a uma cisão de prática e teoria. A mesma tendência no dicionário dois, vem descrevendo-a também no nível de especulação, porém agora adicionando método e organização. Ainda nessa parte, a obra traz o "caráter hipotético e sintético" (Houaiss, 2009, p. 1830) e passa a colocar o conceito de teoria próximo daquilo que chamamos de método científico e que se elucidou melhor ao explorarmos o dicionário cinco.

O caráter hipotético, em alguns casos, apareceu entrelaçado em um entendimento particularmente preocupante, que coloca a teoria em um lugar de suposições, unicamente. Esta compreensão, no dicionário um, destaca também as palavras utopia e quimera (Ferreira, 2010). Já o dicionário dois, no mesmo sentido descreve-a com os termos construção imaginária, sonho e fantasia; finalizando com a frase "vive de t., não enfrenta a realidade" (Houaiss, 2009, p. 1830). Estes argumentos

já começaram a nos trazer elucidações sobre aquilo que citamos ainda na introdução, os comportamentos antes exemplificados com frases estereotipadas que questionam apressadamente sobre o uso/aplicação dos conhecimentos obtidos por meio de reflexão e estudo.

O dicionário dois, em dado momento, cita um entendimento advindo da filosofia grega, que compreende o conhecimento teórico além das definições também citadas no dicionário um, como "desinteressado e abstrato, voltado para a contemplação da realidade, em oposição à prática e a qualquer saber técnico ou aplicado". E logo em seguida classifica a teoria como um conhecimento que tem base em investigações empíricas que objetivam a transformação dos fatos da natureza (*ibidem*).

Como os dicionários de Língua Portuguesa aparentemente buscam coletar e apresentar todas as definições e conceitos possíveis de uma mesma palavra neste idioma, não se pode dizer que a obra tem conclusões confusas, mas sim diversas. Nisso poderíamos acrescentar, que a humanidade na sua corrente compreensão e construção de mundo acaba por trazer a um mesmo termo os mais variados significados.

Por sua vez, o dicionário três em se tratar de uma versão ao que tudo indica para uso rotineiro, autodenominando-se prático, traz na definição de teoria um resumo daquilo que aparece nos outros dicionários citados, destacando os pontos principais. Vale citá-la na íntegra:

te.o.ri.a (gr theoría) sf 1 Princípios básicos e elementares de uma arte ou ciência. 2 Sistema ou doutrina que trata desses princípios. 3 Conhecimento que se limita à exposição, sem passar à ação, sendo, portanto, o contrário da prática. 4 Conjetura, hipótese. 5 Utopia. 6 Opiniões sistematizadas. (Teoria, 2009).

Esta definição voltou a contrapor prática e teoria, dessa vez de modo ainda mais acentuado. Ao mesmo tempo que repete termos já citados, fica expresso que para o conhecimento ser considerado teoria é preciso se limitar somente à exposição e não passar à ação. Essa consideração nos faz pensar, que nesse caso a teoria só pode existir até quando o que se chama de prática inicia, se tratando então de duas etapas de um mesmo processo. É teoria até quando passa a ser prática e é prática

quando deixa de ser teoria, sendo esses além de dois estágios, duas formas do conhecimento, não cabendo a teoria ser um tipo de prática ou de agir.

Além disso, o sexto tópico da mesma citação define teoria de uma maneira ainda não tão mencionada nas definições até aqui estudadas, entendendo a teoria como um aglomerado de opiniões ou conclusões sobre um determinado tema. Essa classificação ficará exemplificada no final desta subseção, e vê-se empregada comum e cotidianamente, até os dias atuais, no meio científico.

O dicionário quatro, em um formato de definições mais breves relaciona a palavra teoria à teo•se e depois sofia, onde te(o) do grego *theós* significa deus e sofia do grego *sophía*, sabedoria (Cunha, 2010). Assim, poderíamos definir teoria nos termos etimológicos desse dicionário como o(a) deus(a) da sabedoria? Qual o sentido de deus neste caso? A teoria seria assim a supremacia da sabedoria? O caminho para o conhecimento? Como uma pesquisa bibliográfica e documental em educação, assim esperamos.

Chegando ao quinto dicionário, o Dicionário de Filosofia ao citar a etimologia da palavra teoria, se diferencia do dicionário quatro, sendo do grego θεωρία (*theoría*) algo como "Especulação ou vida contemplativa" (Abbagnano, 2007, p. 952). Se aproxima ainda de definições já antes encontradas nos dicionários um, dois e três e fala também da oposição em relação à prática. Sobre isso, cita também um exemplo de jargão, tal qual o dicionário dois; neste sentido "teoricamente, deveria ser assim, mas na prática é outra coisa" (*ibidem*).

Ainda no quinto dicionário, se fez uma relação mais contundente da teoria com a ciência, o que a tornaria aquilo que se intitula ciência pura, um tipo de ciência em que não há aplicação, técnica ou produção. Esse conceito direciona ao que a obra coloca como teoria científica, que pelo autor é definida resumidamente como hipótese e posteriormente evolui para um tipo de hipótese empírica, que seria uma antecipação daquilo que a natureza mostraria depois; dando outra cara à definição inicial de ciência pura, que logo depois retorna (*ibidem*).

Em seguida, o autor ainda define melhor essa relação da teoria com a ciência e cita passos que se aproximam daquilo que chamamos antes de método científico, onde a teoria se faz por meio de critérios, normas e regras para obter um resultado que é pautado inicialmente por meio de hipóteses com caráter de previsão. Desse modo, "uma T. científica não é um acréscimo interpretativo ao corpo da ciência, mas é o esqueleto desse corpo. Em outros termos, a T. condiciona tanto a observação

dos fenômenos quanto o uso mesmo dos instrumentos de observação" (Abbagnano, 2007, p. 952-953). Partindo disso, a teoria deixa de ser um ato especulativo e desinteressado e começa a ter um caráter objetivado, ligado à realidade dos fatos, se aproximando aqui do que alguns dos próprios dicionários definem como prática. Como pudemos ver na subseção anterior.

O dicionário seis, por sua vez, é o Dicionário Crítico de Sociologia, que intenta formular críticas sobre alguns conceitos com base nos conhecimentos da Sociologia. Ele começa citando o que talvez caiba também aos dicionários anteriores, pois entende que "a noção de teoria em sociologia tem sentidos múltiplos e talvez (ainda que se possam levantar dúvidas a esse respeito) mais diversos que nas ciências da natureza" (Boudon; Bourricad, 2000, p. 558). Os autores, logo em seguida, apontam uma definição parecida com aquelas já vistas nas outras obras, quando para os sociólogos a teoria aparece como sinônimo de métodos, ideias, análises, interpretações empíricas e classificações (*ibidem*). Definição essa que parece generalizar as concepções dos sociólogos em uma só Sociologia.

O texto resume também a teoria em dois aspectos: a teoria *stricto sensu*, entendida por eles como "um conjunto de proposições encadeadas umas às outras que permite deduzir conseqüências que, em princípio, é possível confrontar com a realidade"; e o paradigma, que se trata aqui de "um conjunto de proposições ou enunciados metateóricos baseados menos na realidade social do que na linguagem a ser empregada para tratar dessa realidade" (Boudon; Bourricad, 2000, p. 558). Esses aspectos funcionam mais como duas classificações da teoria como um todo, pertencendo a ela, e toda a seção sobre teoria deste dicionário gira em torno dessas duas disposições.

Para fechar este início que tratou das concepções acerca das definições de teoria em alguns dicionários, é importante destacar que, assim como nas pesquisas de antecedentes, quatro, dos seis dicionários citados até aqui, exemplificam tipos de teoria específicas no final das definições iniciais em torno do termo. Tais teorias não cabem ser explicadas aqui pois se distanciam do intuito da pesquisa, mas vale citá-las para uma compreensão inicial, sendo alguns exemplos: teoria da comunicação no dicionário um, teoria da acumulação no dicionário dois, teoria física no dicionário cinco e teoria parsoniana no dicionário seis.

Outros significados apareceram no primeiro e no segundo dicionário, e compreendem teoria como "deputação solene que as cidades gregas mandavam às



festas dos deuses'; 'festa solene', 'pompa', 'procissão', pelo lat. tard. *Theoria* [...]" (Ferreira, 2010, p. 2025). Posteriormente, ainda nos dicionários um e dois houveram significados comuns, onde teoria na Grécia antiga poderia ser uma embaixada que o estado enviava para os grandes jogos, e um grupo de pessoas que marcham em procissão (Ferreira, 2010; Houaiss, 2009). Sendo assim, como ocorreu também no tópico acerca da prática, foi importante apresentá-los como outras definições de prática que por hora não se relacionam com a pesquisa.

### 2.1.3 Práxis

Ainda que já a tenhamos citado brevemente na parte em que exploramos o termo prática, cabe a esse tópico buscar definições de práxis nos dicionários estudados, mesmo que de certo modo nos aproximemos novamente do entendimento de prática, em alguns casos. Vale lembrar também que nas próximas seções haverá uma pesquisa mais específica na Filosofia da Práxis acerca das aparições das categorias prática e teoria nesse âmbito. Por este motivo, o presente tópico buscou somente citar concepções da palavra em questão, e não estudá-la na literatura que a concerne como filosofia.

Optando iniciar pela etimologia da palavra, pudemos observar que quatro de cinco dicionários citaram essa parte da concepção. Ferreira (2010) a mencionou partindo do grego *práxis*, enquanto Houaiss (2009) do também grego, *prâksis, eões*, sendo que ambos significam ação, acrescentando no segundo caso também o significado de conduta. Já no terceiro caso, o dicionário cinco somente reafirma a origem de uma palavra grega que significa ação. E o dicionário sete expande um pouco mais a reflexão acerca da etimologia do termo e menciona a informação de que após o grego a palavra passou também pelo Latim, não dando mais detalhes. Em seguida explica que a palavra "antes de ingressar na filosofia, era usada na mitologia grega como o nome de uma deusa bastante obscura e em vários outros sentidos" (Bottomore, 2001, p. 292).

Partindo disso, é importante mencionar que em grande parte, as menções acerca de práxis se aproximam ou até mesmo se igualam as concepções de prática obtidas anteriormente, como é o caso dos principais significados encontrados em quatro dos cinco casos, são esses: "atividade prática; ação, exercício, uso" no dicionário um (Ferreira, 2010, p. 1692) e ação concreta no dicionário dois,

acrescentando até mesmo a palavra prática como um sinônimo ou uma variante para práxis (Houaiss, 2009).

No dicionário três, no mesmo sentido e em outras palavras encontrou-se “o que habitualmente se pratica; uso estabelecido”, sendo essa a definição quase que completa de praxe, visto que o mesmo não possuía o termo práxis (Praxe, 2010, p. 692). Por fim, o dicionário sete também reafirma os significados advindos de ação e menciona agora isoladamente a palavra atividade, que não foi vista nos outros casos (Bottomore, 2001).

É interessante perceber que em quase todos os textos, exceto no dicionário sete, os significados de práxis nos dicionários costumam ser mais curtos ou resumidos. Além disso, em um primeiro momento parecem ter um lugar de reafirmar o que entendemos por prática, ou até mesmo de complementá-la, como se esse termo fosse uma extensão de prática, e não somente um sinônimo da mesma, como os mesmos dicionários afirmam.

A partir daí as concepções de práxis começam a ter explicações mais rebuscadas, e passam a definir esse termo com base nas concepções de autores importantes que o tenham citado ou estudado; ainda que o próximo exemplo nos lembre da característica da prática em oposição à teoria. É o caso do dicionário um, que ao citar o entendimento da palavra na filosofia coloca o exemplo do aristotelismo, e a compreende como um “conjunto de atividades humanas autotélicas, cuja manifestação mais representativa é a política, caracterizadas esp. por sua natureza concreta, em oposição à reflexão teórica” (Houaiss, 2009, p. 1536). Ainda nesse sentido, o dicionário apresenta outra definição que entende a práxis como uma parte do processo de conhecimento que é focada mais especificamente em pensar a Política, a Economia, a Moral ou a Ética em alguns casos.

Em seguida, o dicionário sete relembra novamente o seu uso na Filosofia grega antiga, muito presente em Platão, e explica que práxis tenha sido usada em um sentido mais abrangente, significando as atividades para a vida tanto da natureza como dos animais, mas passa novamente por Aristóteles, que logo acabou por restringir seu uso somente ao homem. Em seguida explica também que práxis já tinha desde então a definição de ação e foi considerada uma das três principais atividades humanas de conhecimento, junto de *theoria* e de *poiesis* que se trata do âmbito produtivo (Bottomore, 2001).

Outra referência supramencionada nessa parte da pesquisa foi a obra de Marx, por este se tratar de um dos percursores para o uso do termo práxis. Sendo assim, o dicionário um, afirma que, no marxismo, a práxis pode ser entendida como um conjunto de atividades humanas, que criam as condições essenciais para a vida em sociedade; sendo essenciais sobretudo para a atividade material e para a produção (Ferreira, 2010). Essa compreensão não se restringe ao dicionário em questão, e coloca a práxis em um lugar mais específico, o que leva a concepção do termo para além do sinônimo literal de prática.

O dicionário cinco dá a entender que a práxis pode se tratar de uma ação transformadora, quando destaca nas compreensões de Marx sobre práxis nas relações de trabalho e de produção. Abbagnano (2007) ainda cita que a revolução esperada de tais relações só pode se dar por meio de uma ação transformadora, que deve vir por meio de inversões dadas nesses aspectos, de produção e de trabalho. Em síntese, a práxis poderia ser a chave para repensar o modo de vida em sociedade, incluindo a percepção que temos da construção do conhecimento, e, talvez, de prática e teoria.

Para finalizar a exposição sobre as concepções de práxis nesse âmbito, desta vez no dicionário sete, percebeu-se um sentido atribuído por Marx. Segundo Bottomore (2001), esse entendimento trata a práxis como:

[...] atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo: atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a "filosofia" (ou melhor, o "pensamento") da práxis. (Bottomore, 2001, p. 292),

Se pode perceber, por este e por outros exemplos, que a práxis pode ser entendida por mais de um significado, mas que quase todos têm relação entre si e alguns acabam se direcionando à definição marxista e à conexão entre prática e teoria. Por fim, uma palavra citada no dicionário três se distancia das compreensões mencionadas e define práxis como "etiqueta", sem mais aprofundamentos.

Dentre todos os casos estudados, a prática, pode ser, na maioria das vezes, a ação ou o ato de executar; pode ter caráter racional, em alguns casos

pertencendo ao lugar de planejamento; esse planejamento em outros casos precisa ter vantagens a curto prazo e ser consideravelmente estudado. Isso a relacionaria com uma possível etapa da ciência, que pode se dar pela liberdade. Em outros autores, a prática pode ser aquilo que se usa habitualmente, que é real ou precisa estar completamente alheio à teoria; sendo que toda essa concepção pode se dar pelo ato de estar em público ou de discursar.

Já a teoria, apareceu como pesquisa ou análise organizada que pode ser entendida como especulação ou fantasia em oposição à prática; podendo ser uma etapa do conhecimento que não passa para a ação mas pode ter investigações empíricas e respostas para questões da natureza. Além disso, veio explicada como um aglomerado de informações, opiniões ou previsões sobre um tema, que podem ser considerados o que chamamos de ciência e nos levar ao que entendemos por sabedoria.

Um detalhe relevante a se considerar, é que em todas as concepções de teoria, os fatos relatados anteriormente quando citamos um método de ensino presente nos relatos pessoais, em que o aprender se resume nos atos de memorizar e depois mostrar, não cabe nem nas definições de teoria como utopia ou pensamento, nem nas definições de teoria como percepções empíricas.

Ainda se pode considerar que esse “mostrar” relatado como um momento avaliativo, não se relaciona com as definições acerca de prática entendida como um tipo de ação, mas talvez se aproxime da definição no sentido de discurso ou de preparação. Inclusive, por trazer "resultados" e decorebas a curto prazo pode se aproximar do entendimento de prática como aquilo que traz vantagens imediatas, ainda que questionáveis.

## 2.2 PRÁTICA E TEORIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Algumas tendências educacionais em parte ainda presentes na atualidade, preponderantemente, se inclinam para solicitações e sugestões de viés profissionalizante, ocupadas quase exclusivamente por técnicas. E ainda que se conduzam por justificativas acerca de "formar para a vida", não trazem esse resultado; já que resumem a educação em prol do trabalho irrefletido em configurações industriais e neoliberais. É o caso das Tendências Pedagógicas Liberais.

Resumidamente cabem entre as principais Tendências a serem citadas aqui: a Tecnícista por se tratar de uma tendência que foca demasiadamente nas técnicas e sobretudo no saber fazer; a Escola Nova por dar mais importância à instrumentalização e às formas do que aos objetos de estudo; e a Tradicional por preconizar pela pura memorização mecânica, o “mostrar que sabe”, sem exigir o verdadeiro “saber”. Todas deixam em segundo plano o questionamento e a reflexão.

O olhar dos educadores para a teoria e para a prática que vem se mostrando nessa pesquisa, pode ter relação com essas características da educação, o que por fim parece chegar aos conteúdos trabalhados em sala de aula, e, sobretudo às metodologias usadas e aos objetivos daquilo que entendemos como escola. Mas isso não permanece na escola, já que ela visa, ou deveria, formar o indivíduo ao longo de seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Inicialmente, interessa saber sobre o surgimento destas concepções de mundo. Diante disso, se sabe, que a corrente que busca pesquisas para rápidas soluções de problemas vindos da prática, acontece e é estimulada por ter nascido e ter trazido retorno ao âmbito produtivo que deposita constantes esforços para inovação e consumo. Essa disposição migrou do setor produtivo e caracterizou um modelo educacional majoritariamente profissionalizante (Shiroma, 2003).

Poderíamos nos perguntar: por que o investimento em competências para inovações, tecnologias e produções em grande escala poderiam trazer problemas aos indivíduos formados e pertencentes a esse sistema? A questão é que, além deste comportamento trazer resultados privados sobretudo para as próprias indústrias, há outros pontos que envolvem a questão. Se fazem presentes no meio escolar as habilidades necessárias para que isso aconteça, enquanto outros aspectos da formação e da vida dos estudantes em questão são deixados de lado. Duarte (2001b) explica a questão da seguinte forma:

[...] para que as condições de miserabilidade que atingem enormes contingentes da população mundial não produzam reações violentas da parte desses contingentes, seja na forma de insurreições organizadas, seja na forma de gigantesco aumento da criminalidade, comprometendo assim a relativa estabilidade política e econômica necessária à reprodução do capital, são acionados vários tipos de agências sociais voltadas para a difusão de conhecimentos elementares que produzam determinadas atitudes imediatas no cotidiano dos indivíduos, atitudes essas que se traduzam em amenização, a baixo custo, de problemas sociais gerados pela miséria. (Duarte, 2001b, p. 26)

Podemos ver a partir daí que a prática, em sua forma exclusiva e desvinculada, começa a se sobressair e, principalmente, a se sobrepor em relação à teoria na forma que entendemos. Diante dos discursos de tal perspectiva, a teoria começa a tomar um lugar desnecessário e em alguns casos até de vilã; quando se entende que ela poderia atrapalhar o processo formativo, podendo "tomar o lugar" desse conhecimento desesperadamente "aplicável".

Lembramo-nos das definições de teoria na seção precedente, onde a teoria pode ser entendida como imaginação, sonho e fantasia, de modo que isso, pela perspectiva em questão, resultaria em “não enfrentar a realidade”. Sendo assim, ao teorizar, se excluiria a possibilidade de encarar a vida praticamente, de maneira que prática e teoria não se encontrariam vinculadas, tampouco com um mesmo objetivo.

O que se percebeu a seguir é que, ao tomarmos essa formatação, as intenções nem sempre condizem com os discursos, visto que não são todos os indivíduos estudantes que precisam se submeter a ela; e também que a mesma acaba por reforçar padrões já existentes enquanto sociedade. A partir daí, se percebeu que:

[...] nesse projeto, a ideia de que alguns, em termos de escolarização, irão acender até o ensino superior, enquanto outros se limitarão ao ensino médio profissionalizante, apresenta-se naturalizada, incorporada à própria lógica da formação educacional, além de fragmentar ainda mais uma estrutura educacional já fragilizada historicamente. (Cechinel; Mueller, 2022, p. 91)

Por isso, esse esquema não tem suas intenções tão esclarecidas aos estudantes, por exemplo, da classe trabalhadora, que por vezes acreditam na oportunidade de melhorar suas condições de vida. Isso acontece ao mesmo tempo que as aniquilam, firmando-se em um sistema que lhes dá recompensas imediatas, rasas e aparentemente milagrosas; enquanto lhes tira oportunidades reais de reflexão, compreensão de mundo e de sua própria situação enquanto ser humano. Ao mencionar os aparelhos ideológicos do estado, Saviani (2008) entende que “o AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses”.

Ao manter a mente, o corpo e o tempo completamente tomados por técnicas e pelos mais variados tipos de saber fazer, o estudante não repensa o porquê está fazendo, não sabe da própria intenção, do surgimento e dos conceitos que

envolvem aquelas regras. Em alguns casos não sabe nem o que está fazendo, ou porquê daquela maneira.

Ainda, pode ocorrer que suas ações estejam distintas de suas concepções de mundo, desse modo, enquanto pensa e verbaliza uma coisa, faz outra. Assim, ele tem um entendimento explícito em suas atitudes, enquanto tem outro nas suas construções teóricas. Diante disso, podemos considerar que o homem ativo de massa atua praticamente, ainda que não tenha uma clara compreensão teórica sobre sua própria prática (Gramsci, 1978).

Na concepção tomada e considerada como perspectiva pela presente pesquisa, entendemos que a relação do ser humano com e enquanto natureza e a busca da transformação de nós mesmos enquanto seres sociais, nos diferencia dos seres não humanos. Isso nos coloca em um lugar de vantagem para sobrevivência e desenvolvimento, ainda que a busca pelo desenvolvimento material a todo custo esteja trazendo reações adversas àquelas que buscamos.

Entretanto, no âmbito da educação, quando focamos demasiadamente no que os sentidos nos dizem de imediato, tomando como ponto principal aquilo que percebemos a priori, podemos acabar nos prendendo à prática no seu estado inicial; não saindo deste lugar até mesmo nos momentos em que deveriam haver construções teóricas independentes. Acabamos, desse modo, tornando a teoria refém das conclusões práticas que já nos convencemos de ter alcançado inicialmente, não conseguindo assim abstrair de fato para repensar os conteúdos por eles mesmos. Nesses moldes, Dalbosco (2007) destaca que:

Adota-se a experiência prática cotidiana como causa primeira para definir o "agir pedagógico" e, na sequência, busca-se nas teorias uma forma de legitimação do conceito encontrado. A consciência espontânea não consegue, desse modo, ultrapassar o modo tradicional de pensar a relação entre empírico e teórico, tornando-se prisioneira, em última instância, da primazia do fato experienciado em relação à sua elaboração conceitual. (Dalbosco, 2007, p. 53-54)

Então, no caso citado acima, não buscamos na teoria novas respostas e perspectivas para enxergar e entender o mundo, mas sim, tentamos a todo custo confirmar o que já sabemos, ou pior ainda, aquilo que pensamos conhecer afundo, mas apenas observamos inicialmente. Nesse sentido, sobre aquilo que percebemos inicialmente e aquilo que podemos formular por meio da teoria, sobretudo nos modelos

científicos e escolares, há de se considerar duas características do conhecimento, estas em que o elemento popular sente, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual sabe, mas nem sempre compreende e, muito menos, sente. (Gramsci, 1978, p. 138-139). Essa citação parece explicar, ainda que indiretamente, um específico entendimento sobre a relação de prática e teoria na educação e ainda a importante diferenciação com que se complementam. Vale dizer que sentir também é um tipo de saber, ainda que não necessária e cientificamente verificado.

Nesse ponto, ainda que existam práticas essenciais e inerentes à educação escolar, vale começarmos a adentrar a temática do papel da escola, que nessa pesquisa pode estar diretamente enviesado pelas concepções que temos, ou deixamos de ter, acerca das categorias aqui supracitadas. E principalmente entender o papel que a teoria nas suas características conceituais, e em alguns momentos aparentemente descontextualizada, pode ter ainda hoje para a educação escolar.

Antes de mais nada, tratando da educação como um processo contínuo da construção de si em diálogo com os outros, a partir do conhecimento dos outros, agregados aos seus; não faz sentido passar a tratá-la como um curso técnico profissionalizante com início, meio e fim último no trabalho; ao menos não no trabalho conforme citado anteriormente.

Como estamos tratando do conceito de educação, importa citar aquilo que definimos por educação formal e informal; dois tipos de educação que apesar de pertencerem ao âmbito da formação humana, tem diferentes características. Nas palavras de Tonet (2016, p. 141) “sabemos que a educação escolar é apenas uma forma da educação. A educação, em sentido amplo, se efetiva em todos os espaços da vida social”. A partir daí, entendeu-se como educação formal a educação escolar, que se dá em ambiente pensado exclusivamente para ela, sendo sistematizada e planejada essencialmente para a formação humana dos membros da sociedade, nessas condições específicas. Já a educação informal, ocorre de outras formas e nos demais espaços extraescolares.

Entretanto, vale lembrar, como o próprio autor afirma, que tanto a educação formal quanto a informal se pautam nos interesses do mercado e do capital (*ibidem*). Além disso, a não ser que os objetivos da educação, sobretudo a pública, tenham mudado, encontra-se nos problemas relatados anteriormente um perigo; pois ainda consideramos relevante o tratamento teórico reflexivo presente em todo o percurso formativo nas escolas, concepção essa que vem sendo relegada.



Isso porque, a educação formal, diferentemente das formas de educação espontânea das vivências pessoais, é uma atividade intencional e dirigida por fins específicos a esse ambiente, cabendo à ela unicamente produzir a humanidade nos indivíduos. E ainda que a educação ocorrida em outras atividades também tenha algum objetivo, não tem um fim em si mesma, ou seja, educar não é o foco primordial como ocorre na escola (Duarte, 1998).

Ao nos deixarmos levar, sem questionamento, por esse rumo que a educação parece estar tomando, seja pelo aumento de formações técnicas, seja pelo uso exacerbado de tecnologias que trazem uma falsa sensação de rápido aprofundamento teórico; podemos estar perdendo um dos sentidos que a educação tem desde o princípio, nos trazer o acesso ao conhecimento sistematizado por meio da interação histórica e social. Dalbosco (2007), ao pensar o processo do qual estamos falando, afirma que:

Esta instrumentalização, levada adiante pela pressa ansiosa de "aplicação" de conceitos na resolução imediatista de questões oriundas da experiência prática não problematizada, resulta em tornar a teoria subserviente à prática. Pensada nestes termos, a relação entre prática e teoria vem a ser uma relação vertical, na qual a primeira, uma vez tomada como ponto de partida intacto, determina soberanamente o que deve ser "utilmente" aceitável da teoria. Tem-se com isso uma noção pragmática de teoria, cujo critério de validade mede-se pelo seu grau de utilidade. (Dalbosco, 2007, p. 55)

Posto isso, nos questionamos se: a contínua evolução das tecnologias digitais pode estar influenciando nessa superficialidade imediatista e "prática" do conhecimento? Há atualmente muitas informações e respostas práticas disponíveis, e ao mesmo tempo que pouca abstração, temos cada vez mais acesso a dispositivos de buscas rápidas e possivelmente superficiais.

Tem-se o exemplo da disseminação do *ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer)*, um *chatbot* que traz conclusões imediatas sobre qualquer tema pesquisado. A ferramenta vem sendo utilizada, sobretudo por estudantes, para poupar tempo em trabalhos escolares, por exemplo, de forma que por muitas vezes os poupa até mesmo de ler o conteúdo pesquisado, já que o *chat* edita respostas diferentes para cada busca. Essas diferentes respostas obtidas não configuram plágio literal, mas, sim, conceitual, pois têm embasamento em teorias já publicadas na internet.

Desse modo, passamos a nos perguntar, se os dados e informações tem sido então confundidos com o conhecimento teórico pensado e construído por meio da pesquisa e de relações conceituais com base em conteúdos aprofundados.

É importante salientar que as tecnologias digitais não são o foco do problema, visto que têm facilitado diversos meios, e inclusive o trabalho e a pesquisa teórica na ciência; bem como a comunicação e a educação. O problema se dá quando tentamos passar toda a responsabilidade intelectual para esses recursos, o que por fim, nem é possível. Desse modo, percebemos apenas um possível sintoma do recuo da teoria.

Ao confiar nessas informações prontamente disponíveis, resumidas, e até mesmo plagiadas, corremos o risco de nos deixar levar por informações incorretas, visto que os resultados também dependem de como e onde buscamos tais informações. Outra questão importante e que se faz muito presente nas mídias digitais, por exemplo, é o acesso facilitado às fontes que podem não ser confiáveis quanto ao conteúdo entregue, conteúdo esse que depende de diversas variantes, dentre elas interesses pessoais, políticos e financeiros. Dito isso, vale lembrar que:

Como a essência - ao contrário dos fenômenos - não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis. (Marx, 1959 *apud* Kosík, 1976, p. 13)

Por esse motivo existe a ciência, bem como, pessoas que estudam cada área de pesquisa, e para difundi-la, juntamente de outros fatores pertencentes ao ambiente educativo, a escola na forma que conhecemos. Assim, os conteúdos e os conhecimentos necessários para não se deixar levar em primeiro momento pela aparência das coisas, se encontram na teoria, teoria essa que precisa de tempo, abstração e em certo momento até de desassociação da prática. Temer ao processo reflexivo pode levar os estudantes e os educadores a se paralisar, permanecer onde e como estão.

Outro pensamento debatido em algumas leituras realizadas, diz respeito aos casos em que por tanto receio de adquirir um conhecimento que não será “usado” ou que não caberá para determinadas situações, locais e pessoas, os indivíduos

acabam por se manter com poucos temas específicos e conteúdos escassamente selecionados. Disfarçadas de adaptação, essas ideias afirmam que os conhecimentos são relativos e são tidos sempre de pontos de vistas individuais, parecendo caber somente a determinados grupos e culturas.

Desse modo, os conhecimentos nunca podem ser factuais. Usando da retórica de que são sociais, históricos, contextualizados e culturais, nos prendemos, como exemplificado anteriormente, na nossa própria perspectiva, na primazia da prática individual. E ainda que saibamos que esses pontos influenciam no próprio processo educativo, ao acreditar que ideias e teorias opostas não podem ser comparadas e relacionadas, por exemplo, perdemos a oportunidade da crítica baseada nas mais variadas correntes de pensamento, porque mesmo reconhecendo o real, não podemos fazer considerações a seu respeito (Moraes, 2009).

Além disso, nos pautando por esse entendimento, corremos o risco de extinguir possibilidades dos estudantes que vivem em determinado local e em determinado tempo de ter acesso a teorias e conteúdos que ainda não lhe parecem familiares, mas que podem vir a ser no futuro. É quase como se traçássemos uma linha de até onde podem ir e o que podem conhecer. Não estaríamos assim reproduzindo a humanidade nesse indivíduo, mas reafirmando seu estado atual.

Não podemos negar a importância que têm os conhecimentos acerca da própria cultura, tradições e da identidade enquanto ser pertencente a uma determinada sociedade. Entretanto, ao falarmos da educação básica formal, cabe apresentar aos estudantes além das aproximações culturais específicas, a totalidade teórica e científica pertencente ao Currículo. Se aceitarmos nos restringir enquanto escola aos mais aleatórios conhecimentos de mundo, nos igualaremos a tal, perdendo assim o objetivo central de existência. Sobre isso, Loureiro (2007) afirma:

As pessoas tranquilizam-se e até se orgulham do aparente enriquecimento cultural. Contudo, não desconfiam que, em verdade, pouco ou quase nada sabem daquilo que consomem. O que impera no indivíduo semiformado é o pensamento vazio sobre a capacidade de julgamento crítico. Esse império produz um recorrente incentivo a não reflexão. (Loureiro, 2007, p. 529)

Quando nos preocupamos primeiro com a forma, com o saber fazer e com a utilização para só em seguida nos preocupar com a compreensão e as

características dos conteúdos estudados, fazemos o caminho contrário à construção do conhecimento educacional. Estamos assim aplicando alguma teoria da qual ainda não nos foi apresentada e não a estudamos de fato.

Podemos até mesmo utilizar os conceitos intrínsecos à alguma teoria na vida cotidiana e no trabalho sem mesmo sabermos de qual teoria se trata. Entretanto, ao sabermos usá-las, mas não poder falar sobre elas, por exemplo, fazemos um uso ingênuo de algo que, se fizéssemos as relações necessárias, poderíamos compreender em um grau mais profundo. “Por isso, a praxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” (Kosík, 1976, p. 10).

O que parece estar acontecendo a partir desse ponto é aquilo que Moraes (2003) e outros autores chamam de “a recusa da teoria”, um processo no qual as construções e reflexões teóricas vêm perdendo quase que totalmente os seus lugares para as técnicas e informações apressadas e imediatistas, que se inclinam para o puro pragmatismo.

Corre-se o risco de estarmos entrando em um período de extinção até mesmo da filosofia e da ciência da educação na forma que vimos pretendendo ter, como uma ciência que trata da construção teórica em todos os níveis enquanto pesquisa, estudo e disseminação do conhecimento, e de como o conhecimento é adquirido na educação formal. Isso se restringe às pesquisas da área da educação que priorizam a construção teórica e crítica do conhecimento, já que construções do tipo pragmática parecem crescer. Além do mais, a ciência do conhecimento acaba afetando todos os outros meios, que a partir da educação técnica tentam construir suas bases. Dito isso, sabe-se que:

[...] com preocupante frequência, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área. A celebração do "fim da teoria" - movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata - se faz acompanhar [...] da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o know-how e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (Moraes, 2003, p. 153-154)

Como falamos anteriormente, essas características estão diretamente relacionadas às demandas do âmbito trabalhista de produção, de modo que os trabalhadores, ou futuros trabalhadores, precisam adquirir apressadamente as técnicas e o saber fazer. Isso ocorre tanto para suprir rapidamente as vagas que surgem cada vez mais em grandes quantidades, quanto para que no meio do caminho não venham a inserir-se em ambientes de pesquisas reflexivo-teóricos que por vezes podem afastá-los das mazelas industriais, de resultados ao mesmo tempo escassos e imediatos.

Por isso, precisamos lembrar que promessas advindas de propagandas, vendem esse tipo de formação quase que como produtos e bens materiais que rapidamente podem ser adquiridos, por meio de compra ou até mesmo por programas governamentais. Esses “produtos” trazem consigo a promessa de um tipo de autonomia onde o estudante rapidamente iria adquirir pela aprendizagem de técnicas, formas de se inserir no mercado de trabalho e de construir a garantia de um futuro melhor.

O que não fica explicado é que educar exclusivamente para o trabalho na forma de sociedade que Cechinel e Mueller (2022, p. 36-37) definem como “espetacular” não garante a realização do devaneio social da emancipação humana. No lugar disso, realiza-se, segundo os autores, um pesadelo caracterizado pela distopia que treina e arma todos os membros da sociedade, sobretudo os mais desfavorecidos pelas desigualdades sociais, com competências e habilidades, bem exemplificadas na BNCC, para uma espécie de “guerra de todos contra todos” marcada pela competição.

Essa perspectiva demonstra características específicas de algumas compreensões sobre prática e teoria, e nos encaminha para outro debate relevante que permeia a educação atual e o presente objeto de estudo, a meritocracia.

Quando percebemos uma exacerbada prioridade do saber fazer em todos os âmbitos da educação formal, podemos tender a influenciar os estudantes não só para a competição, como fazê-los acreditar que a culpa do seu possível fracasso ou sucesso, é exclusivamente sua, como um resultado da sua força de vontade ou da falta dela. Segundo a crítica de Gentili (2000), na problemática perspectiva baseada pela meritocracia:

A desordem neoliberal faz da violência do mercado uma das armas mais certeiras contra o bem-estar das maiorias. Isto impõe as regras de um implacável processo de “seleção natural” que, em sua macrovisão reacionária, expressa o grau mais perfeito de desenvolvimento da espécie humana. (Gentili, 2000, p. 244),

Assim, aquele que aprende rapidamente a fazer é entendido como o único vencedor, ainda que não saiba o que faz, e que os resultados dependam de outras variantes; pois seu saber fazer se torna um produto imediato, mas pouco valorizado. Opondo-se a isso, entendemos o culto ao mérito como um problema da educação neoliberal, e defendemos o ponto de vista da educação pautada na equidade<sup>3</sup>.

Os resultados que partem das concepções neoliberais, pragmatistas e meritocráticas se caracterizam em uma espécie de pessimismo teórico. Este pessimismo ao mesmo tempo nos faz desacreditar da importância pertencente ao processo de abstração intermediário escolar e também exagera nos discursos que garantem “frutos a serem colhidos” por meio da educação tecnicista.

Sobre o devaneio social pela emancipação humana, Tonet (2006) considera refletir dois problemas que comumente se apresentam na pedagogia progressista que costuma permear essa busca: o primeiro seria um tipo de caráter idealista e completamente abstrato, que segundo suas palavras se baseia somente no apelo contra a educação conservadora, e não supera o nível da superficialidade deixando de pensar uma possível base de caráter histórico-ontológico; já o segundo problema se aproxima de uma questão já citada no presente texto e se pauta no imediatismo.

Segundo Tonet (2006, p. 130) o imediatismo é um sério problema “que afeta a atividade de muitos educadores preocupados com a transformação da sociedade” e demanda uma longa discussão das noções acerca das categorias prática e teoria. Considerações essas que nos levam a relacionar diretamente o objeto desta pesquisa com a problemática da emancipação humana, ainda que não consigamos aprofundá-la.

Além disso, como decorrência das condições citadas nos parágrafos anteriores, “nessa perspectiva cética e relativista, o mundo social é esvaziado de qualquer dimensão estrutural duradoura que apenas o esforço teórico pode alcançar”

---

<sup>3</sup> Adaptação da regra a um caso específico, pautando-se em critérios de justiça, a fim de garantir que todos indivíduos obtenham as mesmas oportunidades de acesso.

(Moraes, 2009, p. 588). Caímos no conto de que os conhecimentos aprofundados podem tirar nossas chances de prosperar, e em meio a uma sociedade fracassada pela pressa, acreditamos no discurso de que conhecimentos técnicos e tendenciosos atuarão como milagres alcançáveis a curto prazo.

Agora, como possibilidades mais viáveis acerca de prática e teoria por meio daquilo que entendemos sobre o processo do conhecimento, listamos alguns tópicos relevantes para se pensar daqui em diante.

Primeiro, precisamos manter o costume de pensar e repensar a cada tempo o objetivo da escola como um ambiente educacional pensado para um fim, que só ela mesma consegue alcançar. Nesse repensar constante, vale levar em consideração o como vimos a relação da educação com o trabalho, e por trás disso, da prática com a teoria. Desse modo, “ao adotar a referência da formação do indivíduo como membro da espécie humana (ou gênero humano), esse conceito de trabalho educativo está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação, o do desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho” (Duarte, 1998, p. 88).

Segundo, pensar os conceitos de prática e teoria na educação nos levou primeiro a analisar como entendemos tais categorias, e o que essas concepções podem dizer sobre aquilo que nos influencia; para só depois conseguirmos pensar na conclusão que temos sobre a relação de prática e teoria e como ela se dá, ou poderia se dar, nas relações de professor e aluno em sala de aula. Relações estas que costumam se pautar sempre como ponto de partida em outros contextos e diálogos acerca do tema.

Diante disso, podemos começar a pensar nos dois principais desafios que se colocam a partir dessas concepções: 1) Formular um conceito de agir pedagógico que venha desdogmatizar a prática, ou seja, passar a permitir que certas afirmações perante ao que entendemos por prática sejam discutidas. 2) Buscar nessa mesma reformulação conceitual do agir pedagógico desinstrumentalizar a teoria, ou seja, passar a tê-la, mesmo que só em princípio, com o fim em si mesma, deixando de ser integralmente refém da prática. (Dalbosco, 2007, p. 55)

Por fim, podemos pensar em como entendemos o próprio processo de conhecimento, sobretudo nas perspectivas aqui abordadas como uma possibilidade para a educação. Sobre isso, vale considerar a percepção que temos a respeito da compreensão dos conceitos nesse caminho, conforme afirma Kosík (1976):

O conhecimento dialético da realidade não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer; não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização essa fundada sobre uma base imutável e encontrada uma vez por todas: é um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva. (Kosík , 1976, p. 42)

Esse modo de entender a construção conceitual não aparece como um método em si, mas arremata aquilo que dissertamos aqui em torno da temática prática e teoria na educação. Visto que, ao “não deixar intactos os conceitos no caminho do conhecer” distanciamo-nos da compreensão que toma a teoria como um rápido e resumido treinamento para uma prática ulterior e irrefletida, e ainda a aproximamos de um processo contínuo de interação, entendendo-a como essencial à nossa formação.

### 2.3 PRÁTICA E TEORIA NA FILOSOFIA DA PRÁXIS

A presente seção visou expor como as categorias prática e teoria se caracterizam e se relacionam especialmente nos estudos da Filosofia da Práxis<sup>4</sup> e para tal, precisamos entender sobre as concepções desta categoria em seu sentido lato, como também ocorreu nas seções anteriores, bem como também citar outras categorias envolvidas. Vale lembrar que as categorias prática e teoria não necessariamente se apresentaram de modo direto, e que ainda assim estivemos estudando acerca delas e das suas implicações no modo de entender a educação.

Foi conveniente iniciar tratando das categorias matéria e consciência que se relacionam e influenciam diretamente sobre as concepções que temos acerca da construção do conhecimento e também da Filosofia da Práxis, especialmente na Dialética Materialista. Esses conceitos se apresentam nos estudos das categorias e leis da dialética, nos fazem pensar naquilo que são o concreto e o abstrato e por consequência prática e teoria. Cheptulin (1982) reforça essa percepção, quando diz que:

---

<sup>4</sup> Categoria filosófica fundamentada na Dialética Materialista.



[...] em toda filosofia, incluindo o materialismo dialético, há uma questão fundamental — a questão da relação do pensamento com o ser, cuja solução deixa sua impressão na resolução de todos os outros problemas filosóficos e, em última análise, determina o caráter da Filosofia, sua essência. É por isso que as categorias ligadas a essa questão e, em particular, as categorias de matéria e consciência devem necessariamente ser relacionadas com as categorias fundamentais e determinantes e a análise deve começar por elas. (Cheptulin, 1982, p. 55)

Partindo disso, uma breve concepção da matéria pela Dialética Materialista pode ser reunida à realidade objetiva, ao mundo. A consciência, por sua vez, se trata da psique dos seres humanos, entendidos como animais superiores, que quando obtiveram um alto grau de desenvolvimento do cérebro, transformaram-na em outra forma qualitativa do reflexo acerca da realidade (*ibidem*). Lembrando que, com base na nossa fundamentação, a abstração é uma forma de existência do concreto, e que a teoria é uma forma de existência da prática.

Sendo assim, é possível ligar, ainda que ligeiramente, a matéria à concretude da prática, a consciência àquela que pode fazer do reflexo um processo de abstração, entendendo-a como um meio pelo qual ocorre a teoria. Já a relação dialética na correlação dessas categorias, pode ser considerada um modo de entender a práxis.

As formas de existência da matéria segundo Ovtchinnikov (1955) se caracterizam da seguinte maneira: o movimento é a sua forma de existência fundamental, sendo que ele é uma propriedade inerente à matéria, isso quer dizer que a matéria sempre e só existe em movimento; esse movimento só pode ocorrer no tempo e no espaço, que são outras formas de existência da matéria. O movimento, sendo fundamento da matéria, é o que caracteriza sua dialeticidade e também os processos de práxis, que ocorrem na relação entre prática e teoria, pela mediação da abstração.

Dito isso, dando mais enfoque agora à Filosofia da Práxis, continuamos o debate tratando daquilo que a categoria práxis pode parecer ser, a princípio, por conta da sua vertente etimológica, mas não é. Podemos confundir totalmente o seu sentido em uma percepção aligeirada, quando colocando-a em uma direção contrária daquilo que falam seus estudiosos, resulta-se em nos equivocarmos sobre o entendimento acerca de como se dá, a partir das suas perspectivas, o processo do conhecimento. Isso ocorre porque:

Práxis, em grego, significa literalmente ação. Assim, pedagogia da práxis poderia ser confundida com pedagogia da ação, defendida pelo movimento da escola nova. Poderia ser considerada como uma nova versão da pedagogia pragmática que entende a práxis como prática estritamente utilitária, reduzindo o verdadeiro ao útil. Contudo, [...] a pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo. (Gadotti, 1998, p. 30)

Por isso, quando apontamos as críticas a uma educação que busca colocar a prática antes até mesmo do processo teórico, minando as possibilidades de aulas baseadas, por exemplo, em leitura, diálogo e discussões, estamos nos inclinndo para uma Pedagogia que toma a práxis como perspectiva. E ainda que o conceito de práxis considere a prática como uma categoria atrelada à teoria, essa relação se torna um pouco mais complexa do que estudar exclusivamente por meio da ação imediata, como ficou melhor explicado no decorrer do texto.

Ainda neste sentido, precisamos entender que as características recém discutidas não pertencem à uma pedagogia da práxis mas se encaixam inteiramente em outras tendências pedagógicas e teorias do conhecimento. Como exemplo disso, Triviños (2006, p. 124) coloca que “entender a prática como uma experiência individual, subjetiva, de natureza sensorial, é característica do empirismo e do positivismo”. E “uma das correntes do positivismo, o pragmatismo, fez da prática individual sua dimensão mais característica” (*ibidem*). Esses tópicos não se resumem às teorias em questão e nem mesmo são exclusividade das pautas educacionais, mas ainda aparecem nas tendências pedagógicas do tecnicismo e da escola nova, por exemplo.

Já as características de memorização compulsória e repetição citadas no início deste trabalho também aparecem na Pedagogia Tradicional. E, por isso, vale lembrar que a presente pesquisa tem base em concepções de mundo e em tendências educacionais específicas, o que não faz das concepções adotadas critérios de verdade absoluta; mas uma perspectiva baseada em estudos acerca do tema, tomando como referência os autores em questão.

Agora, quando voltamos a pensar no percurso em que a assimilação e a apreensão dos conteúdos segue, logo surge um debate que nos faz refletir, se, como muito ouvimos, a aprendizagem “vai da teoria para a prática” ou “vai da prática para a

teoria”. Esse é um ponto crucial para entendermos o conceito de práxis e sobretudo os conceitos de prática e teoria apresentados na própria práxis. Podemos dizer que a Pedagogia da Práxis não entende esse processo assim como exemplificado, em uma direção e de maneira que ou a teoria ou a prática, uma das duas, sempre acaba se destacando ou como ponto de partida ou como ponto de chegada. Pensamos que:

[...] não faz nenhum sentido dizer que o pensamento decorre das mãos do homem e que nelas encontra o seu critério; mas é igualmente absurdo pretender que as mãos derivam do pensamento humano. O pensamento é propriamente humano porque tem mãos, e as mãos são propriamente humanas porque são dotadas de pensamento. Na relação entre mãos e pensamento reside a humanidade do homem. Mas a mão não é pensamento, e o pensamento não é mão: em nenhum momento pode ser admitido o processo de redutibilidade metafísica de um termo ao outro. (Bornheim, 1983, p. 81)

A partir daí, percebemos que na Filosofia da Práxis e em uma análise do viés pedagógico, nem a prática e nem a teoria podem ser entendidas completa e isoladamente perante o desenvolvimento da aprendizagem. Ou seja, fazer ou aprender “praticando” não resolve os problemas da educação, assim como não é possível viver só pelo pensamento ou teoria sem entendermos que “as mãos” ou a prática faz parte daquilo que nos torna humanos.

Entretanto, isso não quer dizer que em todo os momentos do processo de ensino-aprendizagem, precisamos direcionar e sem ressalvas a teoria à prática. Do mesmo modo, não podemos afirmar que a teoria é puramente prática ou que a prática somente existe em função da teoria; porque na práxis elas se mantêm em uma relação dialética que as tornam unidade. Ao existir essa confusão, corremos o risco de não conseguir entendê-las isoladamente e acabar não tendo, no ambiente escolar, nem uma e nem outra.

Essas afirmações começaram a ficar mais compreensíveis, quando percebemos a necessidade de entender a escola como um ambiente que precisa tomar a teoria como um processo essencial, para alcançar o desenvolvimento do indivíduo, no nível que se propõe. Lembrando que por esta concepção, a educação é principalmente um meio de acesso ao conhecimento sistematizado dos conteúdos acumulados durante a história da humanidade, e não somente um compilado de técnicas ou habilidades. Considerando isso, Magalhães-Vilhena e Vásquez (1980) afirmam que:

A prática mantém o seu primado em relação à teoria, sem que este primado dissolva a teoria na prática nem a prática na teoria. Por manterem uma e outra relações de unidade e não de identidade, a teoria pode dispor de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas uma autonomia relativa pois que, como temos vindo a insistir, o papel determinante é desempenhado pela prática, como fundamento, critério de verdade e fim da teoria. (Magalhães-Vilhena e Vásquez, 1980, p. 43-44)

Outra categoria que muito se apresenta na Filosofia da Práxis é o trabalho. Trabalho que aqui não se entende somente como um objetivo final de vida para os estudantes fora do ambiente escolar, e nem mesmo se posiciona como um conteúdo ou habilidade escolar, como podemos ver acontecer atualmente. Alguns autores entendem o trabalho como um sinônimo ou uma explicação daquilo que é a própria práxis, significando ele a dialeticidade do homem com a natureza e também sua transformação.

Partindo disso, podemos dizer que a práxis, e até mesmo a prática, estão inteiramente relacionadas com o conhecimento, e que por isso o trabalho é o princípio e o que temos de mais genérico na atividade teórica humana. Mas essas compreensões começam a apresentar mal-entendidos quando surge na pauta a categoria da imediaticidade (Lukács, 2012). Pois até aí a categoria trabalho não representaria um problema para a educação, e sobretudo para a escola, já que a escola é lugar de práxis.

A categoria da imediaticidade se torna uma problemática para a compreensão de prática e teoria, quando na educação, por exemplo, passa-se a preconizar técnicas, habilidades, manuseios e fórmulas sem antes sequer ter havido a compreensão dos conceitos, das características e de tudo que envolve os conteúdos estudados. As técnicas, nesses moldes, podem até estar completamente esvaziadas de conteúdo, o que torna o ambiente educacional um tipo de adestramento operacional que não vem atrelado à reflexão e à interação com os indivíduos ou com os objetos de estudo. A teoria, com base nisso, se resume à prática e a educação ao saber fazer. Sendo assim:

O trabalho produtivo não dá o elemento principal ou único estruturando o meu saber; neste sentido, a minha concepção do mundo é igual à minha práxis. A minha concepção do mundo, com efeito, é função da minha práxis e, sobretudo, função do meu trabalho. Ela não se acha ligada ao mundo em si mesmo. Por outras palavras, sempre que eu

conheço o mundo em ação, a minha visão ultrapassa o trabalho, as ações e os atos que neles intervêm. Ela contém sobretudo as condições materiais do desenvolvimento do trabalho, que são independentes do eu e das minhas capacidades criadoras. Assim, a significação da palavra «saber» é mais lata do que as diferentes formas do trabalho produtivo. (Magalhães-Vilhena; Jaroszewski, 1980, p. 14)

Isso quer dizer que, ao entendermos melhor o mundo, nossa formação enquanto ser pertencente a esse mundo vai ultrapassar a visão do trabalho apenas em sua forma produtiva. Não dizemos que produzir não faz parte da vida e da práxis, mas eu, enquanto ser em formação e enquanto indivíduo continuamente educado, não posso pautar estritamente meus conhecimentos a isso, pois o saber organizado pelo meio educacional ultrapassa esse objetivo. Focando sobretudo no objeto e na vida do estudante integralmente, da qual também faz parte o trabalho.

Sendo assim, compreender a práxis como uma atividade humana, antes de mais nada, produtiva, nos traz um saldo negativo; pois precede o estranhamento do homem com os produtos do seu trabalho, com a sua produção e também em relação aos demais homens envolvidos. Podemos entender que é sobretudo uma relação de estranhamento entre sujeito e objeto, e também entre sujeito e sujeito (Vásquez, 2007). Por isso, quando priorizamos antes de mais nada o saber fazer, deixamos de ter como resultado aquilo que se coloca em pauta, como necessidade nos mesmos discursos pragmatistas, a emancipação humana, e passamos a ter o seu extremo inverso.

Dando resquícios escassos de alguma autonomia para breves condições imediatas de sobrevivência, perdemos a opção de contato com o conhecimento nas suas formas dialéticas e podemos até acreditar estar caminhando em direção à emancipação. Enquanto isso, na verdade, se perde o tempo que para algumas pessoas pode ser o único destinado para o acesso à educação.

No mesmo caso, “se se faz da eficácia o critério da teoria, adota-se um critério pragmatista e subordina-se a teoria à práxis. A relação entre os dois termos se resolve como subordinação, e a rigor não chega a haver teoria” (Bornheim, 1983, p. 84). Desse modo, com a pressa por executar o conteúdo abordado, se deixa de lado o processo teórico; o que não surpreende, visto que em alguns casos a teoria já vem sendo colocada nos discursos extraescolares como um problema a se extinguir.

Nesse caso, o conhecimento caminha diretamente da prática à prática; é como se não saíssemos do “lugar”.

Vale lembrar que a educação, e, sobretudo, o conhecimento na Filosofia da Práxis, não se tratam de etapas com início, meio e fim; ou com direções exatas e imutáveis a se percorrer, pois entendemo-los dialeticamente. Por conta disso, acrescentamos o seguinte.

A teoria, porém, não responde apenas às exigências e necessidades de uma prática já existente. Se assim fosse, não poderia ultrapassá-la e, em consequência, influir - por vezes decisivamente - no seu desenvolvimento. Isto obriga-nos a considerar as relações entre teoria e prática num novo plano: como relação entre uma teoria já elaborada e uma prática que ainda não existe. (Magalhães-Vilhena; Vásquez, 1980, p. 39)

Visto isso, compreendemos que a teoria pode estar em destaque desde o princípio, ainda que em fase de desenvolvimento, estudo e abstração. Isso não só é educação, como é escola, e também um exemplo do que podemos entender por ciência. E ainda que a ciência seja no e para o mundo, não necessita deixar de ser teoria e de aparecer nesse formato inicial inteiramente teórico.

Isso não quer dizer que a prática não tem lugar em uma Pedagogia da Práxis, só não é necessário reduzir a todo momento o ensino e a aprendizagem à execução dela. Além disso, pelo contrário, Vásquez (2007) coloca que é por conta da práxis que a filosofia, ou a teoria, acontece e passa a existir enquanto prática; ao mesmo tempo se nega como uma reflexão pura e também torna teórica a própria realidade, pois a realidade se deixa preencher de filosofia e de pensamento. Prática e teoria são mediadas enquanto práxis.

A prática, como citamos anteriormente, não exige e não cria direta e necessariamente todas as teorias que virão a surgir, principalmente se considerando aquela necessária autonomia teórica sobre a prática. Mas apesar disso, a Pedagogia da Práxis em algumas passagens e de acordo com alguns autores, nos descreve que:

[...] é na prática que encontraremos a necessidade de recorrer a análises teóricas para compreendê-las melhor. E não faltarão apelos à teoria, apelos ao aprofundamento das questões que a vida nos suscita a cada momento. Caberá ao educador, sobretudo, não deixar que a escola mate essa capacidade de se espantar diante do mundo

e buscar compreendê-lo cada vez melhor, que nasce com os primeiros passos das crianças. (Gadotti, 1998, p. 89)

Em relação a essa capacidade de se impressionar diante do mundo, no sentido da vontade de compreendê-lo e transformá-lo, cabe lembrar que ainda na infância a busca por teoria é algo presente. Essa busca se dá também por meio das perguntas aparentemente incessáveis que normalmente recebemos das crianças, perguntas essas que se não respondidas detalhadamente, podem causar um certo desânimo em relação à escola. Acreditamos ainda que aprender técnicas e métodos imediatamente aplicáveis não é capaz de responder aos questionamentos citados, ainda que resolva questões de produtividade em relação às cobranças do sistema escolar. Na Pedagogia da Práxis as respostas podem se dar por meio da teoria na forma mais pura o possível, sobretudo com diálogos, ainda que não exclusivamente.

Ao citarmos as cobranças vindas do sistema escolar que afetam diretamente o trabalho do professor e a aprendizagem do estudante, falamos das inúmeras questões e trâmites demasiadamente técnicos que envolvem a escola e a educação formal. Para dar conta de suprir todas as “habilidades” requisitadas pelas bases atuais, podemos cair, ainda que involuntariamente, em metodologias imediatamente tecnicistas, correndo o risco de nos adaptar àquilo que criticamos, para nos encaixar em uma educação produtiva e conseqüentemente acrítica.

Por meio disso, percebemos que “com a tecnoburocracia escolar, a autoridade do sistema torna-se onipresente e difusa, freando o élan e a criatividade” (*ibidem*, p. 25). Enquanto também “[...] A razão técnica adormece o entusiasmo e a espontaneidade” (*ibidem*). Sabemos que os currículos exigem conhecimentos acumulados, principalmente se tratando da Pedagogia Histórico-Crítica, e por isso, com “criatividade e espontaneidade” não queremos dizer que os conteúdos serão aleatórios, inventados, relativos ou subjetivos. Mas, pelo contrário, entendemos que o foco da pesquisa seria o objeto e não de imediato a sua aplicação; encontrando aí o entusiasmo; um entusiasmo que se dá ao sanar a necessidade de saber.

Caminhando para o final da presente seção, passamos a questionar como podemos entender essa relação de prática e teoria que tanto falamos, e o que entendemos decisivamente por uma Pedagogia da Práxis. Um resultado inicial que podemos considerar neste ponto é o fato de que, estamos sempre lidando com a educação em algum extremo. Por conta disso, Vásquez (2007) alerta que:

A intervenção da práxis no processo de conhecimento leva à superação da antítese entre idealismo e materialismo, entre a concepção do conhecimento como conhecimento de objetos produzidos ou criados pela consciência, e a concepção que vê nele uma mera reprodução ideal de objetos em si. Isto é, ao converter-se a prática no fundamento, critério de sua verdade e fim do conhecimento, as duas posições têm de ser transcendidas; e da mesma maneira que não é possível permanecer, uma vez admitido o papel decisivo da práxis, em uma teoria idealista do conhecimento, tampouco é possível continuar se atendo a uma teoria realista como a do materialismo tradicional, que não é nada mais do que um desenvolvimento do ponto de vista do realismo ingênuo. (Vásquez, 2007, p. 141)

Entendendo a necessidade de superar o extremismo que se fixa ou no idealismo ou no materialismo tradicional, há de se iniciar os caminhos a seguir nessa temática, se pautando de antemão naquilo que precisamos transcender. Já que, se ainda não temos os detalhes de como seguir, podemos buscar ao menos por onde seguir; um rumo, um norte, uma expectativa causada pelo incômodo causador da pesquisa.

Temos a intenção de evitar nos pender para o idealismo, e ao construir críticas contundentes ao pragmatismo, podemos aparentar estar tomando o caminho contrário daquilo que defendemos. Para isso, se faz importante citar, ainda que muito brevemente, sobre as formas de existência da matéria, já que falando em materialismo:

A unidade do mundo está, pois, em sua materialidade e, por sua vez, há uma indissolubilidade entre movimento, tempo e espaço. O reconhecimento dessas categorias como realidade objetiva é um fundamento da concepção materialista de mundo e do combate de todo tipo de idealismo. (Candiotto, 2016, p. 69)

Isso remete à relação de prática e teoria explicada na Filosofia da Práxis e lembra-nos de preconizar a dialética quando tratamos do materialismo, algo que se faz importante em nossa concepção. Bem como também, “é justamente com o materialismo dialético que são superadas as concepções idealistas que negam o movimento e a sua objetividade” (ibidem, p. 73), o que nos afasta do extremismo citado nos parágrafos anteriores.

Nesse sentido, se não passarmos a entender prática e teoria como uma relação dialética por meio da práxis, o que continuará ocorrendo é a ausência da



capacidade de compreensão acerca destas categorias. Assim, ambas só serão justificadas, como viemos percebendo, pelo empirismo ou pelo pragmatismo. De outro modo, poderíamos passar a entender a posição do ser humano como um sujeito concomitantemente constituído de pensamento e ação (Bornheim, 1983).

Por fim, para concluirmos essa apresentação de prática e teoria entendidas a partir da Filosofia da Práxis, o que nos leva novamente à Pedagogia Histórico-Crítica e à Dialética Materialista, podemos considerar de início que: 1) é essencial, que no lugar de vermos a prática como uma ação aleatória, mecânica e subjetiva, passemos a pensá-la como uma atividade planejada que modifica o mundo, mesmo que não a curto prazo, enquanto natureza e sociedade; e 2) precisamos frequentemente lembrar em nossos discursos e em nossas atitudes, que a teoria é essencial para culminar o que colocamos na primeira questão, ainda que em certo grau, isoladamente.

### 3 PRÁTICA E TEORIA NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo, analisa as concepções das categorias prática e teoria que se apresentam no contexto da educação brasileira, de modo mais específico nos últimos acontecimentos políticos da educação no país. A partir da análise, se pode entender, complementando a primeira parte, as implicações que as concepções dessas categorias têm na educação, sobretudo, brasileira, e também se as configurações da educação atual e seus pressupostos podem influenciar nas suas compreensões.

A primeira seção buscou analisar o que diz a Pedagogia Histórico-Crítica sobre as categorias prática e teoria, a fim de dialogar com o objetivo da segunda seção. Já que esta se trata de uma perspectiva brasileira, que conta com a construção de educadores brasileiros, que também se mostraram incomodados com a problemática. É o caso da crítica de Duarte (2001b) à perspectiva do “aprender a aprender” que, segundo ele:

[...] consiste em supervalorizar o método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto, articula-se também à idéia de que uma educação democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica, política etc. Uma educação democrática seria uma educação relativista. (Duarte, 2001b, p. 60)

A segunda seção, de maneira mais genérica, analisa sob perspectiva do objeto estudado o papel das reformas educacionais no Brasil, especialmente nos últimos tempos, trazendo também publicações e acontecimentos anteriores para integrar o entendimento. Essa análise, teve como objetivo final, perceber nesse contexto os imbricamentos das categorias prática e teoria, tanto por meio do estudo de documentos, legislações e outros textos governamentais, como pelos textos daqueles que os discutem.

Por sua vez, a terceira seção é o último âmbito de análise das categorias, sendo por ora nosso ponto de chegada, e estudou-as especificamente no CBTC, relacionando-o com os tópicos anteriores. Para isso, buscamos estudar o que os autores do documento entendem sobre prática e teoria, de acordo com o que o texto apresenta em todas as suas partes, detalhadamente.

### 3.1 O QUE DIZ A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma concepção pedagógica surgida a partir de estudos acerca do Materialismo Histórico-Dialético e da Perspectiva Histórico-Cultural, tendo sido nomeada pelo escritor brasileiro Dermeval Saviani e estudada por outros nomes importantes para a educação brasileira, como Newton Duarte. Esta Pedagogia entende o ser humano como um ser social, formado historicamente por meio da dialética com os outros seres humanos e com o mundo material.

Esta etapa da pesquisa, se deu no intuito de analisar especificamente a compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica acerca das categorias prática e teoria na educação, ainda que tenham sido poucas as suas obras que mencionam estas duas categorias diretamente. Para embasar essas compreensões objetivamente no âmbito educacional, precisamos iniciar considerando que, segundo a concepção que a orienta:

[...] o homem, ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação. Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (neste caso entendidas como os produtos da atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação). (Duarte, 2001a, p. 23)

Assim sendo, o ser humano, diferentemente dos animais, produz as suas condições de existência a partir da sua relação com a natureza e se apropria do que já havia sido produzido anteriormente pelos outros seres humanos, por meio daquilo que chamamos de ensino-aprendizagem e também do trabalho. Essa apropriação faz surgir novas necessidades e a construção do conhecimento acompanha tais necessidades, sem deixar de lado os saberes acumulados até então.

Apesar disso, no início da hominização por meio do trabalho, essa construção do conhecimento, dada pela educação, acontecia como uma resposta imediata da produção material e da distribuição coletiva dos meios para existência. Nesta etapa, antes da atual divisão social do trabalho, a reprodução da vida social acontecia de maneira tão pouco elaborada, que não eram necessárias formas de

educação escolar sistematizadas, como as que temos atualmente. Isso porque, no período citado, a educação por meio do convívio cotidiano era capaz de suprir as necessidades existentes (Duarte, 2012).

Nesse período, a apropriação do saber fazer era dominada pelos meios de reprodução da vida que, conseqüentemente, eram também os de conhecimento. As pessoas mais jovens se apropriavam das técnicas e das ferramentas desenvolvidas pelos mais velhos e no mesmo ambiente em que as assimilavam, as usavam, visto que se inseriam mais cedo no suprimento das próprias necessidades de sobrevivência. No momento falado não existiam escolas no formato atual, nem mesmo pessoas destinadas unicamente para as funções citadas. A disseminação do saber não tinha sistematização e nem regras objetivas.

Em seguida, “com o surgimento da divisão social do trabalho, no modo de produção escravista, surge a escola, para a classe que não se dedicava à atividade de produção das condições materiais de existência social” (Duarte, 2012, p. 42). É interessante destacar que, nessa etapa, a educação objetiva e sistematizada não tinha relação direta com os meios de produção da vida, não havendo relação com o trabalho. Por isso, somente as pessoas que não participavam diretamente da produção material eram aquelas que frequentavam a escola, visto que estes ambientes existiam para o usufruto de uma pequena parcela da sociedade, e tinham objetivos diferentes dos atuais. Para a parcela que se formava no ambiente de trabalho, a aprendizagem de suas funções também era considerada um tipo de educação, sendo essa ainda a forma principal de educação na sociedade antiga e no período feudal.

Ainda nessa altura do processo de desenvolvimento da escolarização, percebeu-se uma característica da divisão educacional, que de certo modo, se apresenta até os dias atuais, tendo destaque com o desenvolvimento das últimas reformas citadas na seção que sucede esta. Segundo Duarte (2001b), estamos falando de:

[...] um tipo de educação para as elites, voltado para o desenvolvimento da cognição, da criatividade, da agilidade na utilização das diversas tecnologias de acesso à informação, no desenvolvimento de múltiplas habilidades em diversos campos da cultura humana, na capacidade de desenvolver trabalho de equipe altamente qualificado etc., e outro tipo de educação, destinada à grande maioria da população, caracterizado pela aquisição do

instrumental cognitivo mínimo e do conhecimento mínimo (alfabetização na língua materna e na matemática), indispensáveis ao constante processo de adaptação às mudanças nos padrões de exploração do trabalho e à assimilação das expectativas de consumo produzidas pela propaganda. (Duarte, 2001b, p. 95)

A educação para as elites, citada acima, pode ser relacionada atualmente com as escolas particulares, que ao que se sabe, não se limitaram ao declínio instituído pela supracitada recusa da teoria, a qual criticamos nas outras partes da pesquisa. Já o outro tipo de educação, destinado a maioria da população, faz jus ao esvaziamento dos conteúdos no sistema de educação pública, causado pelo compilado de atitudes neoliberais surgidas, principalmente, na Educação Básica brasileira dos últimos anos. Este esvaziamento do conteúdo, como exemplifica a citação acima, em um tipo de anunciação daquilo que se agravaria nos anos seguintes à publicação, é pautado na instrumentalização e nas técnicas dadas pelo mínimo possível de um conhecimento imediatista e estritamente prático, limitado às disciplinas consideradas “mais importantes”. Conhecimento este, que se caracteriza mais como um meio de rápida adaptação às formas atuais de consumo e da divisão do trabalho.

Apesar disso, não podemos confundir a crítica que tecemos em relação à essa educação aligeirada e esvaziada com um tipo de negação ao trabalho como um processo necessário e essencialmente humano. Como dissemos anteriormente, o trabalho é o modo com o qual nós produzimos e reproduzimos a vida, é a categoria que sustenta nossa característica histórico-social, e por isso é uma categoria que está na escola. Não no formato último de produção da existência, mas na forma de produção e reprodução do conhecimento, que reflete em nossa existência. Sendo assim:

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em razão das exigências da vida social. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade. (Saviani, 2012, p. 179)

Queremos dizer que a educação escolar, ao trazer conhecimentos sistematizados de cada área do conhecimento, já dialoga, indiretamente, com a categoria trabalho. Por isso, mencionamos a necessidade de formar um indivíduo que saiba o necessário de Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Filosofia, Sociologia, Geografia, Arte e Educação Física. Também, para que isso possa ocorrer, não há a necessidade e nem como traduzir as áreas de conhecimento na aprendizagem de funções diretas, como técnicas e habilidades. Já que, para dedicar-se à aplicação de técnicas, a escola precisaria abdicar dos conteúdos e da teoria propriamente dita, como vem ocorrendo.

Abdicar dos conteúdos em função do foco voltado ao saber fazer, à prática imediata, é uma das críticas construídas pela Pedagogia Histórico-Crítica, e está relacionada e caminhando na mesma direção das críticas ao lema “aprender a aprender”, já mencionado. O lema foi descrito por Saviani e autores aproximados, também sendo comentado no âmbito acadêmico para descrever os demasiados aspectos da adaptação irrefletida nos discursos neoliberais da educação brasileira.

Segundo Silva (2023), as vertentes do lema “aprender a aprender” se ancoram no aspecto psicológico do estudante. Isso quer dizer que no lugar de se preocupar com a exposição e a assimilação dos objetos de estudo, esse discurso tenta resolver os problemas da educação e desenvolvê-la a partir de como o estudante percebe as coisas, e se posiciona. Por isso, algumas características modificam os objetivos da educação, sendo que: “1) passa a vigorar mais os métodos do que os conteúdos escolares; 2) destaca mais o aluno, o professor fica em segundo plano; 3) enfatiza mais o interesse do aluno pelo seu próprio esforço; 4) há a ênfase na espontaneidade em detrimento da disciplina” (*ibidem*, p. 9).

Partindo desse ponto, que causa um determinado incômodo nos estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica, começamos a nos situar sobre sua posição. Entretanto, precisamos entender para onde se inclinam seus pressupostos, sem nos limitar ao lado para o qual se nega.

Se por um lado, o lema “aprender a aprender” e as formas neoliberais da educação brasileira inclinam a responsabilidade da educação sobre o estudante, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que a compreensão do indivíduo sobre determinado objeto se dá na relação com o meio social em que está inserido. Se ancorando sobretudo naquilo que os indivíduos assimilaram do mundo e das áreas de estudo a partir da construção humana no geral. Tal construção se dá pela dialética

entre matéria, estudante e outros membros da sociedade, e precisa se dar, no âmbito escolar, para a Pedagogia Histórico-Crítica, por meio do processo teórico.

Dito isso, nos estudos da pedagogia e pelas palavras de Saviani (2019) percebeu-se que

[...] as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela, sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. (Saviani, 2019, p. 89)

O autor ainda detalha que na tendência que prioriza a teoria, subordinando e dissolvendo a prática, encontramos a Pedagogia Tradicional; já na tendência completamente inversa está a pedagogia nova (*ibidem*). Assim, de um lado temos uma compreensão que assume a existência da prática como um conceito restrito à vida cotidiana, mas a educação se dá na forma e sentido “teoria - teoria - teoria” processo dado pelo professor; e do outro lado tem-se uma compreensão que entende a existência da teoria como uma forma ultrapassada, que não cabe mais à escola, e a educação se dá no sentido “prática - prática - prática”, processo dado pelo aluno. Já a Pedagogia Histórico-Crítica, como falamos anteriormente, nessa análise pode se expressar como: “mundo material e sociedade (prática primeira) - professor e estudante (teoria) - mundo material e sociedade (prática segunda)”, resumindo-se em “prática - teoria - prática” o que sintetiza-se dialeticamente na práxis.

Vale lembrar, que a categoria teoria precisa ter conteúdos e objetivos. Desse modo, entendemos que a prática segunda, já não é a mesma prática primeira, e nesse movimento os indivíduos do processo são modificados, assim como o mundo material. Por isso a existência de uma prática primeira e de uma prática segunda. O estudante, tende a não saber inicialmente sobre as coisas necessárias para este processo, pois ele e o mundo não mantêm-se com as mesmas características durante seu processo histórico e social. Por esse motivo, a mediação dos professores e a disseminação do conhecimento sobre os diferentes objetos do conhecimento não deve ser, para a Pedagogia Histórico-Crítica, um ato espontâneo e de interesse do próprio indivíduo. Vale lembrar que o professor também está se movimentando no seu

processo de desenvolvimento, entretanto, este já havia se interferido pela teoria. Desse modo:

O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (Saviani, 2012, p. 80)

A passagem acima lembra-nos dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, apresentados na próxima seção e reforça nossa relutância em não admitir uma formação que permita, por “escolha” do próprio estudante, distinguir os conteúdos aos quais terá acesso. Colocando, no lugar daqueles que ficaram excluídos, aulas que funcionam mais como ferramentas de treinamento para mantê-los e acostamá-los com a ideia de semiformação, já instaurada.

O sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica dá ao movimento que há sobre as categorias filosóficas prática e teoria, se sintetizam naquilo que chamamos de práxis. A parte da Filosofia da Práxis que abordamos anteriormente, não foi capaz de suscitar essa dialética especificamente no âmbito educacional, que reflete sobre como se dá o ensino e a aprendizagem com base nestes pressupostos, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani (2011), reconhece que a teoria sem relacionar-se com a prática, é um tipo de pura observação que não leva à transformação, chamada de idealismo, essa concepção condiciona o primado na teoria. Do mesmo modo, percebe que a prática sem vinculação com a teoria e com os processos que ela requer, é espontaneísmo, um tipo de agir impulsivo e irrefletido. Intitulada pragmatismo, essa corrente compreende o primado na prática, e nela permanece. O autor ainda especifica o entendimento da categoria práxis como um tipo de prática, só que essa fundamentada pela teoria, compreendendo a Filosofia da Práxis como a teoria que se empenha na unificação das categorias prática e teoria. A expressa também como um



movimento que tem prioridade na prática, mas que para desenvolvê-la se fundamenta na teoria, ou seja, a prática origina a teoria e a teoria modifica a prática. Além disso, a prática é também o “critério de verdade e finalidade da teoria” (*ibidem*, p. 120).

Sendo assim, quando estamos em determinada situação cotidiana, e encontramos problemas relacionados aos mais variados temas, se nos mantermos no mesmo lugar, sem buscar entendê-los a partir de um estudo mais detalhado, dificilmente conseguiríamos sair da mesma posição em que estávamos. Esse “estudo mais detalhado” deve se dar com base no conhecimento de indivíduos que já chegaram a algum resultado. Por isso, quando esse sistema de desenvolvimento sócio-cultural se sucedeu, o problema passou a não partir imediatamente do indivíduo em formação, visto que a acumulação de conhecimentos já estava disposta naquilo que chamamos de educação, mais especificamente no ambiente escolar. Sobre esse processo dialético entre percepção, apropriação e conhecimento, podemos dizer que:

Para apreender o concreto nós precisamos identificar os seus elementos e, para isso, nós destacamo-los, isolamo-los, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado de análise. Uma vez feito isso, nós precisamos percorrer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte, de modo a perceber suas relações. Com isso nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta. [...] Assim, se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento. (Saviani, 2019, p. 94)

Percebemos aqui que a concepção adotada pela presente pesquisa, traz um ponto de vista que não separa de modo excludente o concreto do abstrato, discordando de todo discurso que entende o concreto e o abstrato como dois caminhos distintos, dos quais se escolhe apenas um para percorrer até o final, ou dos quais se percorre em etapas distintas. A dialética materialista compreende a coexistência dessas duas categorias, não no intuito de torná-las a mesma coisa, mas compreendendo que ambas existem, se articulam, e os seus movimentos são necessários para a construção e apreensão do conhecimento.

No mesmo sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe à tarefa de uma nova reformulação teórica, que tenta superar o dilema de oposição excludente

entre prática e teoria, e articular as duas categorias. Para esta perspectiva pedagógica, os dois polos citados se contrapõem entre si, mas essa contraposição articula-os, resultando na dinamização e no movimento do trabalho pedagógico. Pensando desse modo, a prática social é o ponto de partida e de chegada também da prática educativa, e a educação sendo considerada uma mediação, se centra e ocorre nela, na prática social (Saviani, 2019, p. 95-96).

Desse modo, o conhecimento pertencente à escola é aquele da acumulação científica básica de todas as áreas do conhecimento, já que falamos principalmente da educação básica. Esse conhecimento é sistematizado e permite o acesso do estudante aos mais variados conteúdos. Habilidades, competências, manuseios e saber fazer são aptidões adquiridas sobretudo na vida cotidiana. Por isso, qualquer tendência educacional que busca dispensar a teoria, em detrimento da prática direta, das habilidades e das competências, parece nos levar ao fim da escola, e não à sua mudança. Isso porquê, segundo Saviani (2011):

[...] a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: "mais vale a prática do que a gramática" e "as crianças aprendem apesar da escola". É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. Saviani, 2011, p. 14)

Ou seja, é importante entender que a experiência de vida difere da educação escolar no nível dos seus objetivos, no nível dos seus pressupostos, e nos níveis de sistematização envolvidos. A educação desenvolvida no interior da socialização cotidiana dá-se com mais espontaneidade, e apesar de ter objetivos, não tem um fim para o qual se destina exclusivamente no ensino-aprendizagem.

A escola, e o processo teórico que exige, ainda que surgidos a partir da prática social e tendo-a também como finalidade, existe e se articula preocupando-se especificamente com o acesso do qual falamos anteriormente. Ela é uma parte da prática social guiada pela abstração. Vale ressaltar que "o processo de apropriação não se apresenta como um processo educativo apenas no âmbito da educação escolar" (Duarte, 2003, p. 33), e ainda assim "o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar,

diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana” (*ibidem*).

Finalizamos esta parte reiterando o apelo da Pedagogia Histórico-Crítica com a articulação e a convivência não excludente das categorias prática e teoria. E nos colocamos como pesquisadores e disseminadores desta perspectiva, a partir da percepção de que a relação das categorias estudadas pode ser atualmente o problema que sustenta as atualidades destacadas durante a pesquisa. Sabemos que o texto até aqui apresentado, assim como a fundamentação teórica de base, não são capazes de, a curto prazo, mudar o curso em que a educação brasileira está seguindo, mas entendemos que, sem isso, tampouco estaríamos atentos à situação.

### 3.2 O PAPEL DAS ÚLTIMAS REFORMAS

O Brasil, nos últimos anos, demonstrou uma crescente onda de alterações, tanto em propostas apresentadas quanto em consumadas leis, no surgimento de novos documentos, entre outras coisas que levaram às mais diversas reformas da educação. Apesar de que ajustes e legislações vêm ocorrendo desde o surgimento da educação formal no país, os últimos dez anos foram os mais movimentados no âmbito educacional, sendo assim, o foco do tópico se voltará para esse período.

Podemos iniciar o debate que precede esses acontecimentos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada no ano de 1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. De acordo com o texto apresentado no parágrafo primeiro “§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Brasil, 1996). Desde este documento, sancionado há mais de vinte e sete anos, o trabalho já era mencionado como um dos objetivos da educação formal, pois, segundo o documento “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (*ibidem*).

O trabalho de que fala a lei, já não parece estar vinculado ao trabalho como práxis, explicado na seção anterior, visto que a mesma coloca o “trabalho” e a “prática social” como duas coisas distintas. E ainda que ambos sejam preconizados pelo texto, aparecem como dois tópicos a serem vinculados à educação e não como unidade.

A partir disso, entendemos que a educação brasileira, desde o século passado, concebe o trabalho como um objetivo da educação no sentido de

empregabilidade, e não como um processo humano de transformação, entendido como parte daquilo que compreendemos por práxis. Assim, o parágrafo segundo coloca o trabalho como sendo um processo alheio a prática social, dando a entender que a prática social se refere somente a vida pessoal do indivíduo, no ambiente familiar e nos outros meios sociais, que não o trabalho. Isso nos leva novamente a perceber o trabalho nos moldes apresentados no primeiro capítulo, como um conteúdo curricular, que por meio de uma teoria precedente, que vale lembrar, nem sempre ocorre, destinará esse indivíduo à prática imediata no ambiente de trabalho.

Sobre isso, Saviani (1975) ainda no Brasil do ano da década de 70, período que precede de modo relevante a LDB, já trazia uma reflexão acerca da temática, ao afirmar que o pragmatismo não é necessariamente uma teoria educacional errônea, mas se torna bastante ambígua, pois acaba reduzindo tudo ao útil, não diferenciando os vários níveis de vida (Saviani, 1975). Vale lembrar que por esta obra ter sido publicada na década de 70, os discursos do próprio autor já se atualizaram, principalmente se considerando a sua aceitação em relação ao pragmatismo; entretanto, para a época que se passava, ele já tinha visões alinhadas às defendidas atualmente pela sua perspectiva.

A partir daí, percebeu-se a relevância que a preconização exaustiva da prática no ambiente escolar e os vieses mais tecnicistas da educação estariam tomando. Se não é de hoje que essa preferência surge na educação, portanto não foi o Novo Ensino Médio que apresentou essa possibilidade à educação pública. Assim, destacamos que:

No campo educacional, esse movimento teórico-prático tem sugerido aos governos dos países periféricos reformas para adequação ao slogan sociedade do conhecimento. As reformas teriam no ancoradouro tecnológico os instrumentos inovadores e renovadores dos processos educacionais, deslocando a formação às tendências conferidas pelo novo ideário. Isso permite concluir que o conhecimento, na acepção pós-industrial e informacional, afirma-se na dimensão produtiva de mercado. Nesse sentido, o slogan rompe conceitualmente e, de fato, com a tradição de conhecimento como formação omnilateral, situa-o no campo técnico, materializado em expectativas produtoras e reprodutoras de um mercado de serviços educacionais. (Mari, 2014, p. 87)

O “slogan sociedade do conhecimento” citado pela autora, é o meio pelo qual mostra-se uma sociedade em que o conhecimento toma uma característica

mercadológica. O que faz lembrar que, apesar de o conhecimento ser vendido e propagado mais facilmente, o conhecimento que se tem aqui é produtivo e torna o estudante mais capaz de reproduzir modelos, mas não o coloca em contato com o conteúdo. O estudante é comprado pelas propagandas de uma suposta inovação que renova a educação e a sua vida, mas que o priva da teoria. Contrariamente, o conhecimento é estagnado pela inovação que o supervaloriza nesse modelo.

A reforma do Novo Ensino Médio é um claro exemplo do slogan citado e das características apresentadas na educação brasileira de que falamos. As propagandas exibidas em rede nacional de televisão no surgimento do Novo Ensino Médio são bem características desse evento, e ficaram marcadas pelo caráter publicitário que tiveram e têm até os dias atuais. Quando assistida nas primeiras vezes, era possível cogitar estar vendo o anúncio para a compra de algum curso. Tais conteúdos focaram bastante nos jovens estudantes vestidos para futuras profissões e na opção de escolha pelo itinerário a ser estudado. Isso porque, de acordo com a lei Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sancionada pelo então presidente do Brasil, Michel Temer:

[...] O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (Brasil, 2017)

É interessante perceber que esse modelo educacional possibilitaria ao estudante escolher o itinerário formativo a qual irá direcionar o estudo, sendo as seguintes opções: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional (Brasil, 2017). Um dos principais argumentos trazidos pelos críticos da reforma se refere ao fato de o Novo Ensino Médio alegar que o aluno escolheria seu itinerário, o que nem sempre é possível, pois o próprio documento diz que suas ofertas dependem da possibilidade de cada sistema de ensino.

Outro ponto relevante, é que os três primeiros itinerários parecem focar mais nos objetos de estudo pertencentes às ciências que compõem o currículo, se tratando de linguagens, Matemática e as outras duas ciências citadas. Esses casos específicos nos remetem mais às disciplinas sempre presentes na Educação Básica,

o que nos faria relacioná-las àquilo que entende-se por teoria. Entretanto, o aluno não terá o ensino voltado à todas elas, nos levando novamente a um certo nível de recusa da teoria.

O último itinerário, por sua vez, denominado formação técnica e profissional, objetiva a formação para o trabalho, mas não tem os objetos de estudo esclarecidos, colocando mais uma vez a formação profissional como um tipo de conteúdo em que não há conteúdo. Por este motivo, se assemelha à crítica anteriormente citada da preferência pela prática imediata, que também acaba acontecendo nos três primeiros itinerários; pois ao focar em uma única parte dos objetos de estudo, tem a intenção de estudar aquilo que o estudante preferir e que de acordo com isso seria útil.

As propostas desse sistema tem dois aspectos principais, sendo a flexibilização curricular já mencionada e a oferta de cursos de tempo integral, com sete horas diárias. O que não se elucidou, é que já havia nas escolas brasileiras desde a década de 1980, uma flexibilização praticada e aceita, da qual sempre permitiu nas matrizes curriculares uma parte comum e uma parte diversificada, baseada nas demandas locais e na diversidade cultural do país. Entretanto, isso não privava os estudantes do acesso ao conjunto de conhecimentos historicamente produzidos pelos diversos campos do conhecimento (Ferretti, 2018).

A partir disso, podemos perceber que a obrigatoriedade de formar os indivíduos para a práxis social, em todos os sentidos, fica limitada no sistema do Novo Ensino Médio. Essa característica vai na contramão do que a LDB institui, e também esquece da tão mencionada educação integral, que apesar de ser citada nos documentos das últimas reformas, passa a ser esquecida e dá outro sentido aos objetivos da educação.

Outra questão que parece estar esquecida por essa parte principal da reforma, é algo importante para a dialética materialista, e leva em consideração, apesar de entender a materialidade do mundo, a constante transformação do mesmo. Se as formas do mundo se transformam, isso também faz a nossa práxis. O Novo Ensino Médio, apesar de ter surgido com a BNCC, parece não levar em conta que, segundo a Base:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com

problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. (Brasil, 2018, p. 69)

Se o Novo Ensino Médio busca, em certo grau, ensinar técnicas, focar na formação profissional do estudante e deixá-lo escolher em qual ciência focar, essas características farão sentido no futuro deste indivíduo? Esse estudante já tem convicção do que fará pelo resto da sua vida? Os componentes que foram deixados de lado no currículo não poderão fazer falta adiante? A própria BNCC demonstra incoerência nos argumentos acima, já que, no mesmo parágrafo fala que uma parte considerável dos jovens vai exercer profissões que ainda nem existem, e também que habilidades, ferramentas e experiências práticas seriam favoráveis.

Cabe aqui uma analogia para entender o que acabou de ser dito: a datilografia, foi uma técnica que começou a cair em desuso no Brasil em meados dos anos 1980, quando novos aparelhos tecnológicos pessoais passaram a ser adquiridos. Algum tempo depois, o profissional datilógrafo, que era responsável por digitar com precisão e rapidez em máquinas de escrever, já não existia mais. Imaginemos que uma criança nascida na década de 1960 estudasse na escola somente as ferramentas e as técnicas da datilografia, deixando de lado a aprendizagem da língua portuguesa em si. Essa criança quando adulta, após a migração para o computador entre outras tecnologias, saberia escrever um e-mail, por exemplo? Agora, se a mesma criança tivesse aprendido tudo que envolve a ciência da linguagem e da língua escrita, possivelmente conseguiria se expressar no e-mail, e aprenderia a empregar seu conhecimento sobre a língua portuguesa em qualquer nova ferramenta de comunicação que surgisse, assim como em outras situações.

Pensando nisso, a única coisa que nos parece favorável para quaisquer possibilidades futuras, é o acesso ao conhecimento sistematizado e acumulado ao longo da história humana pelo processo teórico. Esses conhecimentos se disseminam em todas as diferentes áreas do conhecimento e no conjunto das mais variadas ciências e não no imediato domínio de ferramentas específicas, principalmente focadas em uma única área de estudo, o que hoje chamam de “habilidades” e “competências”.

A partir daí, podemos notar que os interesses da educação no Brasil podem estar de fato mudando; e que tais características cada vez mais presentes, não

parecem se tratar meramente de um erro ideológico, de discursos mal colocados ou de uma confusão com os meios e os fins para que se trata. Isso porque, as pesquisas mais recentes em educação, daqueles que de algum modo se aproximam do nosso referencial, demonstram uma relevante preocupação com o crescimento dos discursos e atitudes neoliberais na educação brasileira.

Esta tendência está sendo marcada não só pelo constante interesse demonstrado pelos setores privados com o âmbito da educação, sobretudo a pública, como também pela relevância dos ideários meritocráticos nas escolas; pautados por documentos importantes, como os que acabamos de citar. Diferentes órgãos como a OCDE, a UNESCO, o Banco Mundial, e o Instituto Ayrton Senna, entre outros, têm buscado a direta vinculação com os ambientes de educação formal, por meio de participação na criação e implementação de políticas públicas. Esse movimento tem ocorrido não exclusivamente no Brasil, mas se tornou bastante aparente no país com o surgimento das últimas reformas da educação. De acordo com o que aponta Debiasi (2023):

Nesse aspecto, a formação em pauta precisa dar conta de atender as demandas flexíveis tendo em vista a polivalência de funções necessária ao trabalhador. Essa vinculação explícita entre educação e trabalho assumia agora, uma nova configuração e mutação da teoria do capital humano para a lógica da satisfação dos interesses privados em substituição das demandas coletivas. (Debiasi, 2023, p. 26)

Apesar de esses acontecimentos educacionais envolverem todas as camadas da sociedade, é interessante lembrar que os interesses envolvidos costumam ser colocados sempre em um âmbito pessoal e exclusivo. Em algum momento passamos da preocupação com as necessidades coletivas, como o bem estar nacional, para uma lógica completamente privada, que pelo foco nas competências individuais, se preocupa exclusivamente com a melhor posição de cada pessoa no mercado de trabalho. Isso acontece principalmente pela promessa do emprego garantido, a partir de suas próprias escolhas, conquistado com base na competitividade (Gentili, 2005).

Pautando-se nessa lógica, notamos no atual modelo educacional, a urgência de, de alguma maneira, atrelar a teoria à prática, ainda que esses termos não sejam citados constantemente e de forma tão direta. Ao mesmo tempo, por essa



incessante busca de fazer uma espécie de atalho, o imediatismo educacional assume entender essas duas categorias como âmbitos completamente distintos. Se precisamos incessantemente aproximá-las, então elas têm aparecido desvinculadas.

Dissemos que os interesses deixaram de ser coletivos e passaram a se apoiar no âmbito individual. Isso não quer dizer que a preocupação desse novo modelo se volta para a situação particular de cada estudante. Pelo contrário, os resultados alcançados favorecem os setores privados que acabamos de citar e talvez até os interesses políticos que também podem ser particulares, mas não parecem favorecer a longo prazo os indivíduos que precisam do sistema educacional. Isso ocorre porque:

Na nova perspectiva, cabe à escola, através do professor, ajudar os alunos a formarem valores individuais que lhes permitirão competir em um mundo marcado pelas desigualdades. Nessa perspectiva, não se trata mais de possibilitar aos alunos e alunas, através da apropriação de conteúdos, conceitos, linguagens e instrumentos, o entendimento do mundo, com vista à superação de suas principais contradições, através de ações individuais e coletivas. Ao contrário, o objetivo é fazer com que os estudantes desenvolvam certos valores que interessam aos agentes do mercado de trabalho, fomentando a competição e ampliando a responsabilização dos sujeitos pelos seus sucessos e fracassos. As crises deixam de ser, nessa perspectiva, construções históricas, modificáveis, e passam a ser dados imutáveis da realidade. (Giotto, 2018, p. 170)

Caracterizando os novos objetivos da educação formal, é possível perceber outros detalhes na problemática. Temos o exemplo dos ideários baseados nas demandas regionais citadas no Novo Ensino Médio, que nos preocupa pois desobriga o ensino como entendimento de mundo enquanto um todo. O atual modelo reafirma a supervalorização da prática como uma aplicação direta e individual, como falou-se na seção sobre a Filosofia da Práxis e, da mesma maneira, diminui a importância do acesso à teoria, colocando em segundo plano os objetos do conhecimento.

Segundo Moraes e Duayer (1998), estamos vivendo uma época ao mesmo tempo cética e pragmática, onde se tem textos e interpretações que não possuem mais a intenção de expressar a realidade, assim como também não nos é permitido. Fazendo isso, o processo teórico é formado por relatos ou narrativas simplificadas, que ficam limitadas naquilo que uma cultura determina. Desse modo, tudo que envolve o processo do conhecimento acaba por se sustentar na prática imediata e se voltar à

ela. Os autores ainda falam que o próprio movimento crítico na tentativa de ir ao extremo e superar os limites do materialismo tradicional liquidou o próprio real, proclamou o seu completo colapso e decretou a partir daí sua inexistência.

É interessante perceber, como mencionado na citação acima, que o ceticismo pode e costuma andar lado a lado com o pragmatismo, diferente do que mencionam os defensores das reformas educacionais. O que ocorre é que se pautar unicamente na aplicação de técnicas a curto prazo, ao invés do aprofundamento teórico e do processo reflexivo, remete a certo grau de ingenuidade no processo educacional. Parece ambíguo dizer, mas trata-se de uma ingenuidade cética e pautada na produtividade. Perguntamo-nos, produtividade do quê?

Se a escola é um ambiente primordialmente produtivo, para onde os estudantes vão reproduzir técnicas, métodos e ferramentas, assumimos que ela deixou de ser lugar de pensamento, abstração e reflexão. A teoria, que normalmente era base da educação formal, foi reduzida a um tipo de prática direta que não parece mais permitir esse processo necessário tanto para a construção do conhecimento como para sua disseminação, que ocorria sobretudo na Educação Básica e no ambiente escolar. Sobre isso, salientamos que, de acordo com Saviani (1975):

[...] Re-flexão significa desdobramento (flexão dobramento, ato de dobrar). Sua origem está no verbo latino "reflectere"<sup>41</sup> que quer dizer "voltar atrás". Assim como o espelho tem a propriedade de captar a luz e projetá-la numa determinada direção (reflexão da luz), assim também o homem tem a capacidade de captar (através da consciência) os dados da realidade e imprimir-lhes determinado sentido. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revistar, vasculhar numa busca constante de significado. (Saviani, 1975, p. 67)

Isso quer dizer que a educação, ao possuir o objetivo de retomar os dados disponíveis ou o conhecimento acumulado, como chamamos, precisa ser ambiente de reflexão. Ambiente de imprimir significado às coisas do mundo, de construir conhecimento na medida que dissemina os anteriores. A escola seria assim, lugar de pensamento e de transformação da realidade, mas não a transformação imediata por meio do fazer ingênuo, e sim pela compreensão do mundo em que vivemos. Essa transformação é lenta, e aprofundada a partir da abstração, dada pela sistematização dos conhecimentos teóricos e dos conceitos.

Na BNCC, estão muito presentes as definições de competências e habilidades, e esses dois termos constituem parte da problemática acerca de prática e teoria, pois reforçam na educação a preconização da prática imediata como objetivo. Isso porque, a competência na base curricular, é entendida como a mobilização de coisas como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2018). Entretanto, a “mobilização” ao longo da leitura completa do documento, passa a dar o entendimento daquela ação imediata que colocou-se anteriormente, como diretamente o saber fazer, tomando a aplicação cotidiana como ponto inicial.

Além disso, os críticos da BNCC parecem concordar que, além da definição de competência trazida no documento aumentar esse tipo de instrumentalização tecnicista no currículo, ela também deixa a desejar uma maior aproximação com o entendimento de educação integral. Pois a própria BNCC cita de maneira incessante a defesa por uma educação integral, mas sequer a conceitua, o que a torna sem sentido no texto (Cechinel; Mueller, 2022).

Apesar disso, o que de modo implícito o documento deu a entender sobre a educação integral, é que a tenha usado para justificar a própria característica de educação tecnicista defendida. Pois assim, teria-se um argumento para alegar que a educação baseada em habilidades e competências levaria os estudantes a empregar os conhecimentos na vida cotidiana e no trabalho. Porém, para Ferretti (2018):

Contrariamente à formação integral que tais setores alardeiam no discurso, o que a Lei oferece é um processo de semiformação de caráter pragmático que encontra eco e pode se manifestar abertamente sob a forma de política pública em virtude do momento político e econômico que vivemos no país desde 2016. (Ferretti, 2018, p. 35)

Ainda pensando no momento político citado, as reformas não se findaram no Novo Ensino Médio e na BNCC, visto que cada acontecimento parece influenciar outros novos a surgir, e dar-lhes as condições necessárias para a sua aceitação. Pudemos ver a continuidade das alterações no surgimento do decreto 10.004, de 05 de setembro de 2019, que instituiu o Programa de Escolas Cívico-Militares, pelo então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro.

O Pecim, de acordo como o artigo terceiro, deveria ter como princípios, entre outros, o desenvolvimento de ambiente escolar adequado que promova a

melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, o fortalecimento de valores humanos e cívicos e a indução de boas práticas para a melhoria da qualidade do ensino público (Brasil, 2019).

Percebe-se ao longo do texto decretado, que é bastante citada a intenção da melhoria da qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, entretanto, não fica claro como isso seria feito e nem mesmo o que se quer dizer com “melhoria”. Fica explícito que o programa repetia ao longo do texto objetivos a longo prazo, referindo-se a induzir nos estudantes valores e boas práticas, mas também não explicitava objetivos a curto prazo para alcançar essas metas, e nem mesmo as caracterizavam detalhadamente, deixando-as em um sentido genérico.

Sobre isso, sempre que o decreto citava o novo foco nos valores humanos e cívicos na educação das escolas Cívico-Militares, acabava remetendo a um certo tipo de abordagem baseada na autoajuda; essa que também se relaciona com as características meritocráticas da escola a partir das últimas reformas. Nesse sentido:

[...] os princípios da autoajuda estão disseminados nos discursos educacionais. Na literatura de autoajuda, anunciam a pretensão de preparar os indivíduos para viver mudanças, adaptar-se e assimilar novos valores necessários aos tempos de flexibilidade. Fala-se da formação de uma nova sociabilidade requerida, na atualidade, pelo capital. (Mari, 2014, p. 174)

Os princípios da autoajuda já estavam presentes no surgimento do Novo Ensino Médio e da BNCC com a aparição do projeto de vida, e tomou continuidade na tentativa de implementação do Pecim, que já no ano de 2023 teve seu decreto revogado.

A autoajuda, no âmbito educacional da presente pesquisa, é entendida como uma forma de estimular os estudantes para se adaptar ao mundo, em quaisquer circunstâncias e fazendo o que for preciso para que isso aconteça, em vez de buscar os meios e os conhecimentos necessários para transformá-lo ou adaptá-lo. Assim, de certo modo, estaríamos negando o processo humano dialético com a matéria; a teoria passa a ter um lugar de convencimento e não de conhecimento e a prática passa a ter outro sentido, que não o de práxis, pela relação com a natureza.

Essa é mais uma ferramenta da educação neoliberal, pois a necessidade mercadológica passa a ser a forma dominante de viver em sociedade, de maneira que

o prazer e o espírito passam a ser também baseados no mercado. A partir do momento que os estudantes não têm um meio familiar protetor, são ligeiramente distanciados da satisfação intelectual, ou, como dizemos, do aprofundamento teórico, por conta dessa mecanização da escola. Desse modo, se torna cada vez mais difícil que as crianças e os adolescentes venham a aderir a cultura escolar, pois, na sociedade do mercado, o consumo e a sua reprodução vem antes da instrução (Laval, 2019).

O que acontece também, é que pelo fato de a educação ter cada vez mais importância para a produção e para o consumo, a sua reprodução está sendo submetida às necessidades desse modelo. Assim, os acontecimentos que aqui citamos, tem de alguma forma, a influência destas exigências.

O último exemplo percebido nas reformas não se diferencia, nesse sentido, dos anteriores, e se trata do Projeto de Lei nº 1338, de 2022 (nº 3.179/2022, na Câmara dos Deputados), que segundo o parágrafo primeiro “disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente em instituições próprias, admitida, na educação básica, a educação domiciliar” (Brasil, 2022). O projeto de lei, que ainda está em tramitação, nos faz lembrar da característica referente à educação que está se tornando cada vez mais voltada à individualização e aos interesses particulares. Isso porque essa possibilidade parece tirar do estudante o dever e o direito de estar no ambiente escolar, compartilhando do processo teórico de construção do conhecimento no âmbito coletivo. Além do mais:

O desenvolvimento das tecnologias de informação e a individualização da relação com os saberes não são sinal de um declínio inevitável da forma escolar? O universo dos conhecimentos e o dos bens e serviços parecem se confundir, a ponto de cada vez mais pessoas não verem a razão de ser da autonomia dos campos do saber ou o significado intelectual e político da separação entre o mundo da escola e o das empresas. (Laval, 2019, p. 22)

Finalizamos esta parte analisando que dentre os passos dados atualmente pelas reformas educacionais, todos parecem reafirmar aquilo que apontamos nas outras etapas da pesquisa: um crescente e intencional distanciamento da teoria e uma constante corrida em direção à prática imediata, que nos custa o acesso aos conteúdos necessários para formação humana em qualquer contexto.

### 3.3 CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE (CBTC): DO RECUO DA TEORIA À FILOSOFIA DA PRÁXIS

No intuito de analisar como os documentos do Currículo Base do Território Catarinense concebem prática e teoria, percebeu-se que em alguns momentos, os textos que o compõe não são correspondentes quanto às suas concepções. Isso se dá devido à variedade de documentos distintos e ao número de pessoas que participaram da construção de cada um deles.

O CBTC é um combo de documentos com o objetivo de, baseado na BNCC, orientar a educação especificamente do estado de Santa Catarina. E conta com cinco principais documentos norteadores, sendo eles: o “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense”, o “Novo Ensino Médio - Componentes Curriculares Eletivos - Construindo e Ampliando Saberes - Portfólio dos(as) Educadores(as)”, o “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - Caderno 1 - Disposições Gerais”, o “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - Caderno 2 – Formação Geral Básica” e o “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento”.

Para isso, houve a participação de profissionais da educação de todo o território, de escolas municipais e estaduais, sendo que, apresentaram-se autores diferentes em cada parte do currículo. Por este motivo, pode parecer que nossa análise está controversa, sendo que, na verdade, expomos os detalhes de acordo com aquilo que encontramos em cada um dos textos, separadamente. Essa condição explicou-se no documento da seguinte maneira:

Escrever coletiva e colaborativamente abrange diferentes significados. A riqueza do processo democrático implica, também, compreender que muitas coisas poderiam ter sido feitas de outra forma e que elementos importantes e interessantes não encontram espaço para serem tratados aqui. Significa, portanto, que este documento precisa ser compreendido como ponto de partida, como material que precisa ser cotejado com a realidade e o movimento de cada escola, município ou região de Santa Catarina. Em outras palavras, estamos conscientes das limitações e das omissões que se evidenciarão na leitura e na interpretação de cada leitor. Contudo, temos a certeza de que as múltiplas interpretações deste documento também trarão para o debate cotidiano nas escolas e nos centros de Educação Infantil um conjunto singular de possibilidades para qualificar os processos de ensinar e de aprender. (Santa Catarina, 2019, p. 17)

Assim como nas outras etapas da pesquisa, nessa parte em que estudou-se o CBTC, também foi necessário buscar concepções, muitas vezes indiretas, mas que podem indicar algum entendimento específico sobre as categorias filosóficas estudadas. Em todos os documentos, buscou-se focar mais nos aspectos ideológicos que nos conteúdos pertinentes à cada área do conhecimento. Já que a presente pesquisa objetiva tratar genericamente da educação, do mesmo modo não teríamos embasamento teórico para aprofundar a matriz curricular de cada disciplina, principalmente se tratando daquelas que fogem da abrangência de nossa formação.

A análise do CBTC ocorreu a partir da leitura detalhada de cada parte do documento, de modo que, recolheu-se trechos que poderiam servir de análise acerca das concepções de prática e teoria, e posteriormente dissertou-se dialogando-as. A leitura se deu separadamente em cada texto do documento, os quais também serviram de critério para a divisão das seções. Ao final de cada leitura, também buscou-se analisar a quantidade de vezes que cada uma das categorias analisadas foram citadas.

### **3.3.1 Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**

O currículo que inicia o debate e que tem o objetivo de direcionar-se às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, também traz informações que servem para o entendimento dos documentos seguintes. Salaria primeiro a definição acerca do termo currículo, entendendo-o como “a potencial ferramenta que norteia e fundamenta as práticas pedagógicas dos professores e garante a qualidade do sistema de ensino” (Santa Catarina, 2019, p. 14). Logo em seguida identifica a meta do CBTC como “a aprendizagem e o compromisso de equidade na educação de toda a sociedade” (*ibidem*), detalhe esse, que dispersa a abrangência do documento do território Catarinense para a educação no geral.

Logo no primeiro parágrafo encontrado, que pode servir de fundamento para nossa análise acerca das categorias prática e teoria, percebeu-se alguma aproximação com a disposição que fizemos anteriormente, percebendo a prática como ponto de partida da construção do conhecimento. Isso porque, segundo essa parte do documento estudado:

Todo aprendizado tem seu início na experiência humana, sua relação consigo e com o mundo. Por meio da experiência com um objeto cognoscível, múltiplas funções e habilidades são acionadas em um percurso que vai da recepção sensorial àquelas integrativas: motivacionais, afetivas e mnésicas, resultando em uma construção consciente e plena de significado social, que, finalmente, se expressa por meio de habilidades motoras. Esse processo de elaboração conceitual ocorre em todas as faixas etárias, em uma crescente complexidade que não se esgota com o amadurecimento físico-corpóreo humano. Esse desenvolvimento deve ser assegurado desde a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, por meio da escolha consciente dos objetos de conhecimento que irão mobilizar as funções e as habilidades que o professor pretendeu desenvolver em seu plano de aula. (Santa Catarina, 2019, p. 21)

Ao mesmo tempo, se ancora na compreensão de que a aprendizagem precisaria partir diretamente do sensorial de cada estudante, indo também no mesmo sentido daquilo a que tecemos críticas. Cita outros dois pontos dos quais já mencionamos, sendo que assume demasiada importância ao afeto e à motivação como etapas do processo teórico. O que parece focalizar no estudante a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, fundamentando-se em termos como “protagonismo”. Além disso, repetidas vezes reitera “funções e habilidades” como algo a ser trabalhado, adquirindo caráter de novos objetivos da educação.

Essas e outras menções do CBTC, parecem estar aos poucos aproximando as características neoliberais contidas nas reformas educacionais brasileiras da educação como um todo, neste caso, também da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para exemplificar a situação no Novo Ensino Médio, Cechinel e Müller (2022) explicam:

Verificamos, a partir do âmbito educacional, expressões da universalização do particular e da naturalização das desigualdades, como, por exemplo, no caso da Reforma do Ensino Médio” nacional [...], na qual velhos ideais conservadores e uma concepção de formação humana centrada exclusivamente no indivíduo são retomadas por amplos setores da sociedade e com apoio dos Poderes Legislativo e Executivo. (Cechinel; Mueller, 2022, p. 90-91)

Voltando ao texto do CBTC, em dado momento, o texto exemplifica o processo de ensino-aprendizagem por meio de etapas, as quais seriam seguidas para a obtenção de sucesso. Nelas, o desenvolvimento acontece na direção de espiral, perpassando pela elaboração conceitual, acontecida por registro e sistematização,



pelas atividades cognitivas, em meio a discussões, exercícios e exposição, e pela fase das experiências, baseadas em vivências e naquilo que chamam de ações práticas (Santa Catarina, 2019).

Da mesma forma que essa explicação lembra-nos da dialética, acaba nos levando a um tipo de padrão, em que o conhecimento é adquirido por meio de etapas distintas. E ainda que essa formatação não tenha a direção iniciada na teoria para depois findar o percurso na prática, distancia as duas categorias de maneira que as entende antagônicas.

O currículo deixa explícito que se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural, em pressupostos Vygotskyanos; afirmação contraditória com o que expressa ao longo dos documentos. Além disso, em alguns momentos, especifica características de como seria a educação em cada área do conhecimento. É o caso do currículo de Matemática do território catarinense, para o qual, segundo os autores:

[...] é necessário repensar a educação escolar, a fim de garantir a superação do conhecimento empírico pelo teórico nos diferentes campos que compõem a Matemática, nas cinco unidades temáticas presentes em todos os anos do Ensino Fundamental: Números, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística. (Santa Catarina, 2019, p. 325)

A citação acima, representa nossa angústia pela atual exigência da prática imediata no ambiente escolar, mas pode fazer parecer que a teoria deve tomar o lugar da prática social, e do conhecimento baseado nas experiências empíricas e no ambiente extraescolar. Voltamos a lembrar: consideramos que a educação não acontece somente na escola, nem mesmo somente por meio da abstração dos conteúdos neste ambiente; mas a escola tem, e precisa ter, de acordo com nossos pressupostos, o caráter de conhecimento sistematizado, que ocorre com o processo teórico.

Apesar disso, o documento demonstra, na sequência, uma consideração bastante relevante para o debate em questão. Isso porque reitera que, “dependendo da lógica que fundamenta o conteúdo e os métodos de ensino desenvolvidos em sala de aula, pode-se obter como resultado o pensamento empírico” (Santa Catarina, 2019, p. 326). Quer dizer que, seguindo para a lógica que a educação brasileira está

tomando, estar na escola pode não mais garantir o acesso ao conhecimento formal e à teoria propriamente dita.

Isso é o que parece estar acontecendo, mas não o que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Dialética Materialista defenderiam em termos de escolarização. Pois, principalmente quando a educação começa a se basear por competências e habilidades, como é o caso dos novos termos empregados pela BNCC, o fundamento da educação escolar deixa de ser os conteúdos que precisam ser apresentados às novas gerações, e passa a ser o emprego de uma pequena parcela de funções. Acredita-se que:

Na raiz do dilema está um entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. Ademais, à medida que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. (Saviani, 2019, p. 93)

Apesar do que ressaltamos, de acordo com o primeiro documento, com base na história de Santa Catarina, até os dias de hoje, a opção que se tem com relação a esse debate, é pelo desenvolvimento teórico dos estudantes e pela apropriação dos conhecimentos advindos da ciência (Santa Catarina, 2019). Do mesmo modo, concordamos que “o desenvolvimento de habilidade por habilidade, em sala de aula, de forma fragmentada, resultará no desenvolvimento do pensamento empírico” (*ibidem*, p. 357). Por sua vez, o desenvolvimento empírico cabe aos demais ambientes onde também ocorre o desenvolvimento humano.

Durante a pesquisa feita neste documento que trata especialmente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a palavra prática apareceu o total de quatrocentas e quarenta e duas vezes, já a palavra teoria apareceu apenas dezoito vezes. Talvez, essa pode ser mais uma das características que demonstram a secundarização da teoria no âmbito educacional, não só na escola básica, como também no meio acadêmico .

### 3.3.2 Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos

O texto do CBTC que se apresenta focado na temática do Novo Ensino Médio, abrange os Componentes Curriculares Eletivos e se trata de um portfólio dos educadores. Menciona abordagens já tratadas nos documentos que orientaram a implementação do Novo Ensino Médio, e tenta especificar o entendimento do território catarinense sobre o assunto.

De início, explica os Itinerários Formativos, já tratados na presente pesquisa, e nesse caso define-os como:

[...] a parte flexível dos currículos, definida pelas redes e instituições de ensino, e, devido a esse caráter de maior flexibilização, podem apresentar uma configuração diferenciada entre as escolas, tomando por base as possibilidades organizadas pela Rede. No estado de Santa Catarina, os Itinerários Formativos são compreendidos por: componente Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento, Segunda Língua Estrangeira e Componentes Curriculares Eletivos, sendo, os três últimos, de escolha dos(as) estudantes. O objetivo é que aprofundem e ampliem suas aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional. (Santa Catarina, 2020d, p. 28)

Percebeu-se, como nas orientações nacionais, o discurso sobre a diminuição da obrigatoriedade sobre as variadas áreas do conhecimento e seus conteúdos específicos. Reforça a garantia de cada escola adaptar seu currículo às especificidades locais e a possibilidade de, caso for a vontade ou a condição do aluno, focar especificamente na formação técnica e profissional.

De início, o texto parece entrar em contraposição ao que o documento anterior defendia, apesar de que o mesmo citou o fato de que suas concepções iriam abranger todas as etapas da educação nacional. Isso porque, como citamos, o documento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental menciona a importância do processo teórico de abstração e de acesso aos conteúdos e critica o esvaziamento de uma educação baseada somente em habilidades e no saber fazer.

Outro ponto importante do documento em questão é que, dentro dos variados componentes curriculares eletivos, se tem unidades temáticas que citam as categorias prática e teoria, intituladas, por exemplo, como “prática e intervenção” ou

“desenvolvimento do projeto”. Essas e outras passagens, acabam falando de uma “parte teórica” e de uma “parte prática” do currículo (Santa Catarina, 2020d). Tópico que parece, novamente, distanciar as categorias em questão e colocá-las como dois tipos de metodologias distintas e não como categorias correlacionadas.

Outros exemplos desta mesma característica são: quando o texto fala de “aplicar pesquisas individuais e coletivas, desenvolvendo o conhecimento na prática” (Santa Catarina, 2020d, p. 167), ou quando orienta a ocorrência de “aulas práticas e lúdicas” (*ibidem*, p. 401). Essas e outras citações do mesmo tipo, se tratam de, por exemplo, sugestões de estratégias metodológicas, e são apresentadas em etapas do texto que tratam de conceitos como projeto de vida, empreendedorismo e mercado de trabalho.

Neste documento, a palavra prática apareceu trezentas e cinquenta vezes, enquanto o termo teoria foi citado apenas quinze vezes. Essa ocasião se repete em todos os documentos do Currículo, e em grande parte das vezes, quando se fala em teoria, o intuito é mencionar alguma teoria específica que fundamentou a formulação do CBTC.

### **3.3.3 Currículo Base do Ensino Fundamental do Território Catarinense: Caderno 1 - Disposições Gerais**

O primeiro caderno que se volta diretamente para o Ensino Médio e, para além das últimas reformas, disserta sobre as Disposições Gerais desta etapa da educação básica. Este texto dá continuidade à defesa pela flexibilização curricular, e como no texto anterior, apoia os itinerários formativos e o foco nas habilidades e competências. Cita também como um dos problemas da educação básica a falta de autonomia, de motivação e de autogestão por parte dos estudantes, o que nos remete aos princípios da autoajuda, do mérito, focados no hiperindividualismo, e discutidos na parte da pesquisa em que estudamos as concepções do Novo Ensino Médio.

Na mesma direção, admite uma característica outra que citamos ao longo desta pesquisa, quando discutimos a crescente relativização do conteúdo. Aquilo que chamamos de relativização do conteúdo, se trata de excluir a objetividade existente em cada área do conhecimento como totalidade, para selecionar temáticas exclusivas do meio em que se vive. Segundo essa abordagem:

Registra-se ser importante que o trabalho pedagógico seja realizado a partir de uma vinculação direta com a realidade e com os interesses dos estudantes, permitindo-lhes mobilizar os conhecimentos historicamente acumulados a partir de questões extraídas de seus contextos e de suas práticas cotidianas. (Santa Catarina, 2020b, p. 48)

De modo que, deixa de ser importante o acesso a quaisquer temas e conteúdos que não podem ser imediatamente aplicados ou analisados em suas vivências. Como dito anteriormente, essa visão carrega o argumento de que só vale a assimilação daquilo que será útil em sua vida cotidiana e, principalmente, no seu possível e futuro ambiente de trabalho. Tal concepção está alinhada ao neoliberalismo educacional e, num primeiro momento, convence os indivíduos inseridos em tal realidade de que qualquer outra possibilidade os levaria ao fracasso.

Essa concepção nos preocupa ainda mais, quando para além de buscar fundamentos na sua vida cotidiana, como uma forma de entender os conceitos empiricamente, se exige a direta vinculação do conteúdo estudado com uma possível aplicação no seu futuro trabalho. Quando falamos de trabalho, dizemos no sentido de empregabilidade, como se o estudante já soubesse o que fará e como se essa função fosse a única promessa de uma educação integral, tão propagada nos últimos documentos da educação.

Logo, espera-se que a oferta do itinerário formativo da formação técnica e profissional considere a inclusão de vivências práticas de trabalho, constantes de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional e estágio. (Santa Catarina, 2020b, p. 104)

Dois termos que reforçam as questões apontadas no parágrafo anterior são “aprendizagem profissional” e “estágio”. Logo, se percebe que o conceito de trabalho apresentado no texto, não diz respeito ao trabalho enquanto categoria fundante do ser social, mas sim no sentido de produção e reprodução do capital, apropriado principalmente da sua forma técnica e instrumental. Além disso, quando lê-se a respeito desse tipo de proposta, encontra-se sobretudo, características de funções industriais.

Com o foco na educação tecnicista, percebemos atreladas, concepções que anseiam por um tipo de aprendizagem autônoma. Segundo o texto em questão,

espera-se que o professor permita ao estudante, se colocar como indivíduo central no processo de aprendizagem, por meio de metodologias ativas. Essa caracterização, pressupõe tanto os pressupostos do “aprender a aprender”, como os pressupostos do “aprender fazendo”, que chegam, como consequência, ao resultado de “aprender a fazer”. Além disso, esse tipo de metodologia não se localiza em uma teoria ou em um conteúdo específico (Santa Catarina, 2020b)

O caderno um do CBTC do Ensino Médio, que descreve as disposições gerais acerca da etapa, apresentou ao longo de suas cento e quinze páginas, sessenta e seis vezes o termo “prática”, e cinco vezes o termo “teoria”; perpetuando nossas considerações.

### **3.3.4 Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 2 – Formação Geral Básica**

O quarto documento pertencente ao CBTC que estudamos, é o caderno dois do Ensino Médio que disserta sobre a formação geral básica. Diferente dos demais, trata da categoria trabalho de uma maneira mais crítica, pois em alguns momentos, pareceu entender o conceito de trabalho para além da profissionalização e da empregabilidade dos jovens estudantes.

Compreendendo a importância de garantir o acesso às diferentes concepções desta categoria, assume como um objetivo do Ensino Médio “refletir sobre a exploração do trabalho na sociedade capitalista, em suas múltiplas temporalidades e espacialidades, considerando suas diversas formas de precarização e a flexibilização dos direitos trabalhistas” (Santa Catarina, 2020b, p. 102).

Do mesmo modo, quando se trata da sua concepção acerca das categorias prática e teoria, parece superar as premissas firmadas em outras partes do documento. Assumindo, de algum modo, que:

A problematização, combinada (quando possível) com atividades experimentais ou ‘experenciais’ para entendimento da natureza da ciência, pode ser uma alternativa metodológica promissora desde que se supere o obstáculo epistemológico de que a atividade experimental é capaz de fazer os(as) estudantes “observarem a teoria na prática” (Santa Catarina, 2020b, p. 195).

Ou seja, ainda que admita atividades de cunho experimental, sugere que questionemos discursos destinados à relacionar imediatamente uma parte do processo educacional chamada “teoria”, com outra parte definida “prática”. Parece assim, ser o texto que mais se aproxima da nossa concepção de prática e teoria. Também foi o texto que mais citou a palavra teoria, totalizando trinta e cinco menções, para cento e noventa e seis de prática, nas suas duzentas e seis páginas.

### **3.3.5 Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3 - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento**

O último documento analisado foi o Caderno três do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, este que se define como Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. Nas concepções acerca das categorias prática e teoria deste texto, conseguimos perceber completa vinculação com as adotadas pelo caderno um.

Isso porque, em algumas partes, o documento traz as mesmas orientações sobre a vinculação com o dia a dia dos estudantes, e com aquilo que chamam de “realidade”. É o que acontece na trilha de aprofundamento “Linguagens tecnológicas para sociedades em rede”, quando definem que:

[...] para a prática de ações pedagógicas que promovam a real integração entre as áreas do conhecimento e coloquem os(as) estudantes no centro do processo educativo, os objetos de conhecimento elencados na presente trilha devem ser trabalhados a partir de uma vinculação direta com a realidade e os interesses dos(as) estudantes, mobilizando os conhecimentos historicamente acumulados a partir de questões-problema extraídas de seus contextos e de suas práticas cotidianas. (Santa Catarina, 2020c, p. 335)

Essa definição, volta à constante necessidade de trazer a aplicação imediata do processo teórico ainda no âmbito escolar, de maneira que acaba, na nossa percepção, negando a possibilidade da escola como ambiente de reflexão e de abstração. Solicita, por parte do professor, que não se restrinja a conteúdos conceituais no processo avaliativo, envolvendo também conteúdos procedimentais. (*ibidem*, 2020c).

Destacamos que o texto possui trezentas e setenta e oito páginas, sendo que citou cento e noventa e nove vezes a palavra prática, e quinze vezes a palavra teoria. Na maior parte das vezes, ao citar teoria, se referiu também a alguma teoria específica, como por exemplo, a “Teoria das relações humanas”.

### **3.3.6 CBTC: Considerações Gerais**

Além da variedade de concepções encontradas ao comparar os textos, percebeu-se que, no geral, o CBTC não abandona o documento anterior “Proposta Curricular de Santa Catarina”, que teve sua primeira versão publicada no ano de 1991. Na mesma medida em que citam trechos da proposta, dizendo não ter a intenção de substituí-la, buscam em algumas partes, inserir-se nas novas abordagens trazidas pelo Novo Ensino Médio e pela BNCC, inclusive se tratando da inclinação para o saber fazer.

Uma importante tendência percebida nos textos foi o fato de todas as publicações, inclusive as que trazem alguma proximidade com a Pedagogia Histórico-Crítica, citarem uma grande quantidade de vezes a mais, a palavra prática do que a palavra teoria. Sendo que, a razão encontrada na totalidade dos textos, foi de quatorze menções de prática para uma de teoria. Isso, isoladamente, não se coloca como uma confirmação do presente problema. Mas, aliada às demais características percebidas nos documentos, ajuda a exemplificar o aparente recuo da teoria, explicado por Moraes (2003).

Nessas circunstâncias, evidencia-se, sobretudo, a função estratégica de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e seu papel em uma sociedade civil que se quer esvaziada de conflitos, conformada como “sociedade educativa”, harmônica, positiva, pragmática, tolerante e plural. De todo modo, tais questões transcendem, em muito, a discussão meramente empírica ou a simples descrição dos fenômenos referentes à pesquisa ou à educação; remetem, ao contrário, ao grande debate filosófico e científico contemporâneo. Este é um dos mais interessantes desafios que temos a enfrentar. (Moraes, 2003, p. 166).

Podemos entender o CBTC e seus textos, assim como outras publicações da educação, como uma forma de práxis ou como um meio de correlação de prática e teoria. Entretanto, a participação de vários autores não garantiu o entendimento dialético das categorias no âmbito educacional do território. Esta pode ser uma



característica para se pensar em futuras produções ou em novas versões do documento que vierem a surgir.

Por fim, outra característica percebida, é que o Currículo Base do Território Catarinense não apresenta uma teoria pedagógica em que se fundamenta; ou seja, apesar de ser um documento com objetivo pedagógico e diretamente voltado para a educação, não define uma teoria específica. O documento apenas menciona a perspectiva psicológica Histórico-Cultural, mas deixa margens abertas para seus pressupostos no âmbito educacional, não firmando um posicionamento.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte, temos o intuito de sintetizar os resultados obtidos durante todo o percurso da pesquisa. Buscar entender se o nosso problema de pesquisa foi respondido e se os objetivos foram alcançados, também fez parte deste tópico. Por este motivo, relembramos e elencamos essas e outras informações a seguir.

A pergunta que norteou o texto da presente dissertação foi: quais concepções sobre prática e teoria se apresentam no âmbito epistemológico e quais concepções sobre essas categorias aparecem no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC)? A literatura que orientou a pesquisa, nas obras e nos documentos que apresentamos ao longo do texto, nos deu respostas, em algumas vezes explícitas, mas, na maioria delas, sucintas e subentendidas. Fizemos questão de reiterar essa informação nos nossos comentários, pois desde o início, ao fazer o levantamento de dados, constatamos que as abordagens relacionadas às categorias prática e teoria, dificilmente eram exclusivas sobre prática e teoria.

O primeiro capítulo, tratou especialmente sobre essas concepções, em determinados meios, sendo eles: dicionários, autores da educação, e a Filosofia da Práxis. Nos dicionários, consideramos que ambos os termos podem ser concebidos de diferentes maneiras, sendo que na maioria dos casos, prática é resumidamente um sinônimo de ação e a teoria é resumidamente sinônimo de desvinculação, considerando-se em alguns casos até como inútil. Sendo que, dificilmente a teoria é considerada um tipo de prática e geralmente é colocada como seu antônimo.

Na parte sobre a educação *lato sensu*, dissertamos muito brevemente sobre como se apresentam prática e teoria nas tendências e teorias educacionais. Temática essa que daria um ótimo problema de pesquisa, para uma pesquisa que tenha o objetivo de estudá-las especificamente neste nicho. Esse tópico, também trouxe citações que não necessariamente se baseiam na nossa fundamentação, mas que de alguma maneira poderiam responder à nossa pergunta. Concluímos ali, inicialmente, que o nosso problema é real.

No que se referiu à Filosofia da Práxis, demonstramos que a práxis é uma categoria essencial para explicar nosso entendimento acerca das categorias prática e teoria. Também pudemos nessa altura, entender o lugar de prioridade ontológica exercida pela prática em relação à teoria, nos direcionando ao entendimento da

própria dialética sobre as categorias estudadas. Motivo este que nos fez trazer a palavra prática sempre antes da palavra teoria ao longo do texto. Ficando “prática e teoria” em vez de “teoria e prática”.

Até aí, atingimos o primeiro objetivo específico elencado na introdução, que se tratava de: Estudar os principais conceitos e concepções existentes sobre as categorias prática e teoria, desde as definições mais genéricas existentes em dicionários linguísticos e outros. Para de início se chegar ao que diz a educação e a Filosofia da Práxis, tomando como base epistemológica de análise a Dialética Materialista.

O segundo capítulo analisou a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, o papel das últimas reformas e a concepção do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) sobre as categorias prática e teoria.

Consideramos que as últimas reformas educacionais no Brasil, assim como a implementação dos documentos norteadores citados, foram e estão sendo uma chave essencial para culminar: 1) na desvinculação exacerbada de prática e teoria; 2) na recusa da teoria como processo essencial para a formação escolar; e 3) na perpetuação das características neoliberais em ambientes da educação.

Entendeu-se, também que a Pedagogia Histórico-Crítica concebe prática e teoria como categorias diretamente relacionadas. E para isso, não se faz necessário utilizar de ações imediatas como forma de culminar o conhecimento. Isso porque, assim como a Dialética Materialista, esta é uma corrente que assume o estudante enquanto um indivíduo formado nas relações humanas e a partir da realidade material. Sendo a escola o ambiente próprio para o acesso ao conhecimento sistematizado.

O Currículo Base do Território Catarinense, não trazendo resultados totalmente diferente das demais partes da pesquisa, também demonstrou divergências no que se refere às categorias prática e teoria. E por se tratar de um documento múltiplo, com grande número de autores, variando em cada um de seus textos, deixou mais de uma concepção.

Destacamos que o documento cita em muitas partes a fundamentação na Perspectiva Histórico-Cultural, baseada nos pressupostos de Vygotsky, e apresenta apreço ao lema do aprender a aprender, como também ao lema do aprender fazendo. Estes que, segundo nossos resultados, parecem contribuir para a desvinculação das categorias prática e teoria e, principalmente, para as exigências de prática imediata

que, segundo a concepção de base tomada, parece influenciar o distanciamento que a escola está tomando do processo teórico.

Neste final de percurso, entendemos que conseguimos atingir o segundo e o terceiro objetivo específico, ainda que em ordem diferente da apresentada na introdução. Estes objetivos estavam definidos em: caracterizar o vigente âmbito político das perspectivas de educação imediata e exclusivamente para o trabalho, o situando nas últimas reformas educacionais para buscar uma possível relação com as categorias estudadas, tendo como perspectiva educacional a Pedagogia Histórico-Crítica; e compreender possíveis concepções sobre prática e teoria, que se apresentem nos documentos do CBTC, com o intuito de relacionar e rematar os âmbitos estudados anteriormente. Cabendo passar brevemente por outros documentos da educação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

Como o objetivo geral é a síntese dos objetivos específicos, consideramos que o atendemos, já que seu intuito foi analisar as concepções sobre prática e teoria que se apresentam no âmbito epistemológico e as concepções sobre tais categorias que aparecem no CBTC.

Isso não quer dizer que a temática prática e teoria na educação esteja explicada e completamente abordada na presente pesquisa, já que, como dissemos, se trata de um tema amplo, bastante comentado e pouco pesquisado.

Entendemos como limitação da presente pesquisa, estudar tais categorias e suas concepções, fundamentadas nas demais correntes teóricas. Caberia também, estender a temática para outras metodologias científicas, como por exemplo, em pesquisas aplicadas. Assim, seria possível registrar e analisar os discursos de que tanto falamos aqui, mas que não pudemos exemplificar com o embasamento necessário, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica.

Para finalizar esta análise, gostaríamos de comentar sobre a citação apresentada na epígrafe. Nela, Marx (1996) comenta a semelhanças entre as funções executadas por uma aranha e por um tecelão, e por uma abelha e um arquiteto, afirmando que a ação da abelha é tão minuciosa e precisa, que *a priori* parece superar o trabalho do arquiteto. Logo em seguida, o autor apresenta o que distingue e destaca o trabalho do homem da ação de qualquer animal; o homem primeiro pensa, planeja e racionaliza em sua mente qualquer construção, antes de executar.

Nessa perspectiva, o que nos torna essencialmente humanos é o fato de sermos racionais, é a nossa capacidade de abstrair a realidade. Assim, se tiramos da escola o objetivo de acesso ao conhecimento formal e à teoria, tiramos dos estudantes aquilo que os humaniza.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1014 p. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti.

ALVES, Jéssica. **GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA: da teoria à prática pedagógica**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6312161](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6312161). Acesso em: 30 abr. 2023.

BORNHEIM, Gerd Alberto. **Dialética, teoria práxis: ensaios para uma crítica da fundamentação ontológica da dialética**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1983. 340 p.

BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 453 p. Responsável intelectual: editor.

BOUDON, Raymond; BOURRICAD, François. **DICIONÁRIO CRÍTICO DE SOCIOLOGIA**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000. 653 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral... Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1338, de 24 de maio de 2022**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.

Brasília: Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/109951?sequencia=10>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CANDIOTTO, William Casagrande. **Crítica da razão matemática: uma análise do objeto da Geometria**. 2016. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação espetacular!:** educação em tempos de base nacional comum curricular. Salvador: Edefba, 2022. 209 p.

CHEPTULIN, Alexandre. **A DIALÉTICA MATERIALISTA:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. 354 p. (1). Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010. 744 p.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica:** cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007. 231 p. (2).

DEBIASI, Miryan Cruz. **PEDAGOGIA NEOLIBERAL E A RACIONALIDADE EMPRESARIAL NA FORMAÇÃO ESCOLAR**. 2023. 223 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2023. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/10638>. Acesso em: 12 fev. 2024.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno Cedes**, Unesp/Araraquara, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. Anual.

DUARTE, Newton. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, TEORIA DO COTIDIANO E A ESCOLA DE VIGOTSKI**. 3. ed. Campinas Sp: Autores Associados, 2001a. 128 p. Coleção polêmicas do nosso tempo.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001b. 353 p.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas Sp: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a odontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas SP: Autores Associados, 2012. Cap. 2. p. 37-57.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2272 p.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, Campinas, Sp, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 333 p.

GENTILI, Pablo (org.). **PEDAGOGIA DA EXCLUSÃO**: crítica ao neoliberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 303 p. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva.

GENTILI, Pablo. Três Teses Sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2005. Cap. 2, p. 163.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.54043>.

GRAMSCI, Antonio. **CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA HISTÓRIA**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização, 1978. 341 p.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p.

KANT, Emanuel. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Brasil Editora S.A., 2004. 327 p. Tradução e prefácio de: Afonso Bertagnoli.

KOPNIN, Pável Vassíllievitch. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro - RJ: Civilização Brasileira, 1978. 354 p.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p. (2).

LAVAL, Christian. **A ESCOLA NÃO É UMA EMPRESA**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 391 p.

LOUREIRO, Robson. AVERSÃO À TEORIA E INDIGÊNCIA DA PRÁTICA: crítica a partir da filosofia de Adorno. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007. Trimestral.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social 1**. São Paulo: Boitempo, 2012. 434 p.

MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de *et al.* **PRÁXIS**: a categoria materialista de prática social. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. 126 p.

MARI, Cezar Luiz de. ALGUMAS QUESTÕES RELATIVAS À PROPOSIÇÃO SOCIEDADE DO CONHECIMENTO. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O QUE REVELAM OS SLOGANS NA POLÍTICA EDUCACIONAL**. Araraquara, Sp: Junqueira&Marin, 2014. Cap. 3, p. 287.

MARTINS, Ricardo Ribeiro. **A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA**: uma análise sobre as representações de professoras acerca do estágio e dos estagiários de um curso



de pedagogia. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6456779](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6456779). Acesso em: 30 abr. 2023.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 15. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MICHAELIS: dicionário prático da língua portuguesa. 2. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009. 976 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 100p.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; DUAYER, Mário. História, estórias: morte do "real" ou derrota do pensamento?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 63-74, jun. 1998.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. "A TEORIA TEM CONSEQUÊNCIAS": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Trimestral.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *et al.* **Iluminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003. 200 p.

OVTCHINNIKOV, Nikolai Fyodorovich. A materialidade do mundo e as leis de seu desenvolvimento. In: TCHERTKOV, V. P. et al. **Materialismo dialético**. Rio de Janeiro: Vitória, 1955. p. 215-267.

REZENDE, Andrea Jardim Portella. **A APROPRIAÇÃO DA TEORIA DE VIGOTSKI NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**. 2018. 213 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6388433](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6388433). Acesso em: 30 abr. 2023.

REZENDE, Bruno Amarante Couto. **GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA DOCENTE**: possibilidades e dificuldades. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6328036](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6328036). Acesso em: 30 abr. 2023.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino**

**Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis, SC: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. 2019. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 1 - Disposições Gerais. Florianópolis, SC: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. 2020. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 2 – Formação Geral Básica. Florianópolis, SC: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. 2020. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. Florianópolis, SC: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. 2020. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos. Florianópolis, SC: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. 2020. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas/SP: Autores Associados, 2015. 184 p.

SAVIANI, Dermeval. **EDUCAÇÃO BRASILEIRA:** estrutura e sistema. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1975. 146 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, SPc: Autores Associados, 2008. 152 p. Edição comemorativa.

SAVIANI, Dermeval. MARXISMO, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e a luta de classes na educação escolar.** Campinas Sp: Autores Associados, 2012. Cap. 3. p. 59-85.

SAVIANI, Dermeval. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas Sp: Autores Associados, 2019. Cap. 5. p. 88-99. Livro eletrônico.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas Sp: Autores Associados, 2011. 137 p.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de et al. **Illuminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003. p. 61-79.

SILVA, Matheus Bernardo. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. **Linhas Críticas**, Brasília Df, v. 29, p. 1-23, 19 jun. 2023. Anual. Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48021>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SOUSA, Conceição de Maria Oliveira. **REFLEXÕES ACERCA DA DESARTICULAÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – Ifrr, Universidade Estadual de Roraima - Uerr, Boa Vista, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7254245](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7254245). Acesso em: 30 abr. 2023.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2006. 159 p.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. 3. Ed. São Paulo/SP: Coletivo Veredas, 2016. 181 p.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 02, n. 12, p. 121-142, maio/ago. 2006. Trimestral.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 488 p.