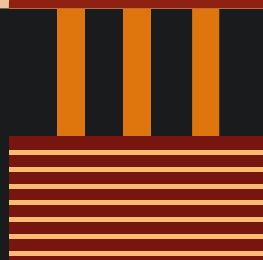




Andréa Kochhann

EPISTEMOLOGIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

constructos
contra-hegemônicos



EDITORA
KELPS



CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Antonio Almeida (in memoriam)

Coordenação da Editora Kelps

Waldecir Barros

Leandro Almeida

Conselho Editorial

Prof. Dr. Angel Marcos Dios (Universidad Salamanca – Espanha)

Prof. Dr. Antonio Donizeti Cruz (UNIOESTE, PR)

Profa. Dra. Bertha Roja Lopez (Universidad Nacional do Peru)

Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso (UNEB)

Prof. Dr. Divino José Pinto (PUC Goiás)

Profa. Dra. Catherine Dumas (Sorbonne Paris 3)

Prof. Dr. Francisco Itami Campos (UniEVANGÉLICA)

Prof. Dr. Iêdo Oliveira (UFPE)

Profa. Dra. Ivonete Coutinho (Universidade Federal do Pará)

Profa. Dra. Lacy Guaraciaba Machado (PUC Goiás)

Profa. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC Goiás)

Profa. Dra. Maria Isabel do Amaral Antunes Vaz Ponce de Leão (Universidade Fernando Pessoa. PT)

Profa. Dra. Simone Gorete Machado (USP)

Andréa Kochhann

**EPISTEMOLOGIA DA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**
constructos contra-hegemônicos

Goiânia – GO
Kelps, 2022

Copyright © 2022 by Andréa Kochhann

EDITORA KELPS

Rua 19 n° 100 – St. Marechal Rondon

CEP 74.560-460 – Goiânia-GO

Fone: (62) 3211-1616

E-mail: kelps@kelps.com.br

homepage: www.kelps.com.br

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Maria Eneida da Silva

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Victor Marques

CIP – Brasil – Catalogação na Fonte

Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1º Região)3294

K76 Kochhann, Andréa.

Epistemologia da extensão universitária: constructos contra-hegemônicos./ Andréa Kochhann. – Goiânia: Kelps, 2021.

100 p.

ISBN: 978-65-5370-173-1 (Impresso)

ISBN: 978-65-5370-178-6 (E-book)

1. Produção Acadêmica. 2. Universidade. 3. Extensão.
4. Ensino Superior. I. Título.

CDU: 378

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito da autora. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

2022



O espaço de produção do conhecimento é a práxis, onde se supera o saber pedante e se produz o saber revolucionário. [...] Os espaços de articulação com o movimento do real, como os estágios, a pesquisa e a extensão, acabam por ser atividades marginais. Cair na vida, penetrar no caos, no buraco negro das relações sociais concretas, onde as explicações não são suficientes, onde o conhecimento é frágil, onde a competência formal não serve, é uma aventura que a poucos atrai. É mais confortável o útero e seguro da 'mãe academia'.[...] Os que conseguem, no entanto, romper os muros, por os pés – e a cabeça – para fora, deixando entrar o ar fresco da realidade nos pulmões, têm descoberto que é no movimento, no provisório, no caos, na dinâmica jamais 'enquadrada' das relações concretas que se transforma a sociedade, que se faz a revolução.

(Acácia Kuenzer, 1992, p. 22)

SUMÁRIO

9	PREFÁCIO
11	APRESENTAÇÃO
15	O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: perspectiva epistemológica
31	A EPISTEMOLOGIA DIALÉTICA: emancipação e omnilateralidade
47	A PEDAGOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA: perspectiva epistemológica
73	A EPISTEMOLOGIA PRÁTICA: omnilateralidade e emancipação
89	CONSIDERAÇÕES
93	REFERÊNCIAS



PREFÁCIO

Sinto-me muito honrada em prefaciá-lo livro *EPISTEMOLOGIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: constructos contra-hegemônicos* de Andréa Kochhann resultado de sua pesquisa de doutoramento na Universidade de Brasília. Faço-o na atitude de parceira de pesquisa, pouco comum a um prefaciador. Quem prefacia tem o papel de apresentar a obra e até avaliá-la para apresentá-la ao leitor, mas meu envolvimento torna essa tarefa bem mais árdua. Desta vez, porém, esta prefaciadora se põe na situação de quem envolvida com o objeto, nesse caso a obra, utiliza-se do processo de reconhecimento objetivado e subjetivado para abordar o tema.

Vi a criação do livro repleto de reflexões profundas, densas, assentadas sobre um vasto conhecimento da teoria e prática sobre a extensão e formação de professores embasado em grandes obras de autores clássicos e que passa longe de se apresentar como o ponto final – ou estável – de uma síntese final do tema, mas é sobretudo a provocação para novas antíteses e teses. Nesse sentido, Andréa Kochhann vem justamente usar todo seu conhecimento para impedir que a extensão na formação de professores se torne uma grande questão que enfrenta no livro. E se traz algum conforto ao leitor é o de mostrar-lhe que tais questões, antes de serem uma etapa a ser vencida durante o amadurecimento como leitor, são próprias da dialética histórica – no passado, no presente e no futuro. Manter tais questões debatidas talvez seja a razão de ser do professor/pesquisador em cada contexto em que atuam.

Trata-se de uma obra que vem contribuir com duas temáticas centrais para a formação de professores e de todo acadêmico: a extensão e a práxis. O encontro desses dois conceitos já é, por si só, um evento. E uma provocação. Nessas duas palavras está concentrado,

de alguma maneira, um projeto de formação de professores e demais acadêmicos que rompe barreiras para propor uma perspectiva emancipadora de formação. Ao escrever sob essa temática, a autora congrega toda uma reflexão sobre o papel da extensão para formar que absorve o tripé do trabalho da universidade: pesquisa, ensino e extensão buscando elaborar o trabalho na práxis.

Em uma obra anterior, também advinda de seu doutoramento, a autora apresenta uma síntese da história da concepção e sentido da extensão universitária, apresentando a extensão no movimento da dialética e da práxis, a partir desse elemento analisa a extensão na relação com o ensino e pesquisa como tripé da universidade pensando na formação omnilateral e emancipadora. Agora, num movimento dialético busca compreender as concepções, os sentidos e as construções da extensão no processo formativo enquanto um movimento contra-hegemônico.

Ao repor, por perspectivas variadas, a questão-chave do livro – qual a epistemologia da extensão universitária no processo formativo? –, Andréa Kochhann provoca o leitor a acompanhar a dialética de um raciocínio que é antes fiel à materialidade do seu objeto de descobrir a função “práxis” da extensão como espaço formativo. A pergunta, portanto, serve antes como um instrumento para desvendar uma pseudoconcreticidade e novas respostas diante da constatação recorrente de que submeter a extensão a uma função pragmática – é antes negá-la para afirmá-la. É antes afastá-la para enlaçá-la à necessária utopia de caminhar no sentido de realizar uma nova ação e função.

Admiramos as pessoas que passam a vida fazendo e estudando, mas é provável que tenhamos ainda mais o que admirar nas pessoas que passam a vida fazendo perguntas a partir do concreto real. Ou naquelas que, com sua obra, nos levam a fazer mais e mais perguntas e a partir dessas perguntas – pesquisas – nas respostas intervir na realidade. Esse foi o papel da autora, com seu livro e com seu exemplo, é a cada dia mais alguém que leva aos estudantes muito além do ponto em que se encontravam antes de conhecê-lo. E não é porque os carrega de um canto a outro, mas porque os eleva do senso comum a consciência filosófica.

Aproveitem a leitura!! Vivam o saber e exerçam a práxis do viver na luta pela formação de professores.

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Pós-Doutora em Educação. Docente da Universidade
de Brasília, Faculdade de Educação.



APRESENTAÇÃO

Ao longo de nossa jornada enquanto pesquisadora nos atemos a objetos no tocante a formação docente. A formação docente é relevante e, apesar de ser ampla e muito estudada, é complexa e em constante movimento, caracterizando-se como um objeto de múltiplas determinações. A nossa pesquisa de doutoramento se configurou um trabalho com o objeto formação docente, considerando apenas a formação do pedagogo, estando, assim, delimitado. Este objeto, que também é amplo, teve seu recorte de investigação na extensão universitária. A pesquisa de doutoramento nos possibilitou organizar as linhas que foram apresentadas no livro “Epistemologia da extensão universitária: constructos iniciais”, momento em que discutimos a constituição histórica da universidade no mundo e no Brasil, bem como os reflexos dessa historicização nas concepções e os sentidos da extensão universitária no Brasil, assim como o discurso legal das atividades de extensão para acreditação curricular no processo formativo do acadêmico.

Ainda como reflexo da pesquisa de doutoramento prosseguimos na escrita e primamos por apresentar essas próximas linhas como um aprofundamento teórico sobre a epistemologia da extensão universitária. Considerando a revisita à concepção e sentido epistemológico, caminhamos para uma discussão materialista da pedagogia e currículo contra-hegemônico, em que apresentamos a discussão sobre o materialismo histórico-dialético na perspectiva de Marx e Engels, assim como da pedagogia contra-hegemônica considerando o currículo alicerçado em Saviani, também a dialética e práxica, em que apresentamos a

discussão sobre emancipação e omnilateralidade, na perspectiva de Marx e Gramsci, bem como de Sanches Vazques e Curado Silva, partindo do trabalho enquanto atividade humana.

O homem^[1] enquanto ser ontológico se faz também pelo trabalho. Para Gadotti (2010, p. 147) “O que determina as opções do indivíduo não é a natureza humana genérica, mas a formação histórico-social.”. O autor continua afirmando que “O homem é o que ele faz socialmente: ele não é, torna-se.” (p. 125). Esse tornar-se homem se dá também pelo trabalho que é a categoria fundante das relações sociais. Portanto, o trabalho é ontológico. Para além do trabalho ser ontológico, o é também teleológico, conforme Lukács (1979). O trabalho é teleológico por haver intencionalidade, planejamento e propósitos, pois o homem não é genérico e acabado, “não somente como dado e meramente representado, mas agora também concebido na sua totalidade real, conceituada” (LUKÁCS, 1979, p. 88). Isso pode promover transformações internas e externas do ser social, por uma ontologia materialista tornada histórica, expressa no trabalho educativo e pedagógico, podendo ocorrer na universidade e nas atividades de extensão.

Entendemos que o trabalho como ontológico e teleológico em Marx (2010) se configura nos espaços e relações sociais pelo princípio educativo. Assim, esse princípio pode se expressar em toda sociedade enquanto trabalho educativo e, mais especificamente na escola, enquanto trabalho pedagógico que também é trabalho não material. A visão de trabalho enquanto princípio educativo, particularmente como trabalho pedagógico ou trabalho não material pode ser encontrado na formação acadêmica e nas ações extensionistas.

O trabalho como princípio educativo em Gramsci, que comunga de Marx, “É toda a tradição cultural, que vive também e especialmente fora da escola [...]” e ainda “a relação pedagógica não pode estar limitada às relações especificamente ‘escolares’ [...]. Essa relação existe em toda sociedade em seu conjunto” (MANACORDA, 2016, p. 275; 283). À vista disso, a escola não está excluída de trabalho como princípio educativo, somente não é exclusivo da escola este princípio. A escola passa a ser um espaço importante de trabalho como princípio

1 Usaremos neste trabalho a terminologia “homem” para designar tanto os homens quanto as mulheres.

educativo, pelo trabalho pedagógico, pelo seu papel social constituído ao longo da histórica da humanidade.

Importante lembrar que, para Pistrak (2011, p. 23-24), “A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. [...]. A escola é a arma ideológica da revolução.”. Nas sociedades capitalistas, toda forma de trabalho em suas relações sociais estabelecidas podem vir a ser para a alienação e reprodução ou para a emancipação e autonomia, podendo ser nas instituições de ensino superior pelo ensino, pesquisa e extensão. Pensando em emancipação e autonomia nos aproximamos da epistemologia da práxis crítico-emancipadora.

No desenho ou redesenho das linhas para compor este singelo livro, considere as concepções e os sentidos epistemológicos da extensão universitária que influenciam na construção do processo formativo para apresentar a discussão materialista pautado na pedagogia e no currículo contra-hegemônico, bem como a epistemologia da dialética e da práxis, primando por defender enquanto constructos teóricos, que a epistemologia da extensão universitária sob o prisma do materialismo histórico-dialético, considerando a pedagogia contra-hegemônica e um currículo como tal, pode vir a ser pela práxis crítico-emancipadora com o trabalho para a emancipação e a formação omnilateral.

Como problemática para nossa escrita mantivemos a linha de pensamento de que “Qual a epistemologia da extensão universitária no processo formativo?”. Destarte, nossa tese é de que a extensão universitária no processo formativo pode se apresentar pela epistemologia da práxis crítico-emancipadora favorecendo os constructos de uma emancipação omnilateral, alicerçada no materialismo histórico-dialético pelo currículo de uma pedagogia contra-hegemônica.

Andréa Kochhann



O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: perspectiva epistemológica

Discutir sobre epistemologia da extensão universitária no processo formativo, a nosso ver, não pode ser descontextualizado de um método. Como essas linhas que se configuram são reflexos de nossa pesquisa de doutorado, assim seguimos as análises com o método Materialismo Histórico-Dialético, o que nos conduz a realizar uma breve apresentação do mesmo, para que os leitores possam gozar de uma compreensão mais dinâmica, fluída e leve.

De fato, Marx foi pouco a pouco construindo o que seria posteriormente a grande concepção de método. Marx, filósofo de formação, seguia os conceitos de Hegel. Para Hegel o Estado determina a sociedade civil. A visão idealista de Hegel constituiu por certo tempo o pensamento de Marx. Mas, quando Marx foi trabalhar na Gazeta Renana, como jornalista, foi compreender o que se passava com um grupo de catador de cascas de lenhas, que foram proibidos de pegá-las mesmo sendo elas restos da derrubada da madeira.

Marx ao analisar o fato, iniciou um processo de reflexão com base nos princípios hegelianos mas, não aceitava a concepção de que o Estado tinha tamanho poder sobre a sociedade civil, já que o Estado representa a sociedade civil. Esse fato levou Marx à conclusão que seus conhecimentos filosóficos não eram suficientes para compreender o processo em questão. Passa então, a estudar o Estado e a política. É quando Marx coloca a teoria hegeliana de cabeça para baixo, abandonando-a devido à crítica da filosofia do direito de Hegel. Para Marx a

sociedade civil determina o Estado e não o inverso. Na visão luckasiana, o Estado e a Sociedade Civil, são complexos sociais fundamentais para compreender a movimentação do real concreto.

Em “Sobre a questão judaica” Marx (2010, p. 39) afirma que o “Estado é o mediador entre homem e a liberdade do homem.”. Como o Estado, no momento histórico citado, era a representação da burguesia, significa que a classe operária seria suprimida de seu direito a liberdade, pois, continua Marx (2010, p. 40) “[...] o Estado permite que a propriedade privada, a formação, a atividade laboral atuem à maneira delas [...]”. Entende-se o homem que tem direito à liberdade é o homem da sociedade burguesa, o qual passa a ser a base do Estado político. Levando isso em consideração é possível afirmar que somente desfruta da liberdade, protegida pelo Estado, quem detém a propriedade privada, quem não a detém desfruta do cerceamento. O direito humano à liberdade está vinculado à propriedade privada. Assim, Marx (2010, p. 49) apresenta que

[...] o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se do direito a essa separação, o direito do indivíduo *limitado*, limitado a sim mesmo. A aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à *propriedade privada*.

É importante lembrar que na visão de Hobbes o Estado tinha soberania absoluta e jamais deveria ser questionado. Essa concepção promoveu ao Estado uma primazia ontológica em relação à Sociedade Civil, o que seria para Marx inadmissível. O Estado na concepção hobbesiana tinha o direito de posse final dos bens móveis e imóveis pertencentes a burguesia. Isso não agradava a burguesia, que desejava poder total sobre a propriedade privada.

A posição do Estado de Hobbes foi superada pela concepção de Estado de Locke, que defendia propriedade privada dos bens sem interferência do Estado, caracterizando uma política liberal moderna. Para Locke a liberdade, tolerância religiosa e a igualdade entre os cidadãos deveria vigorar. Na visão lockeniana o papel do Estado é proteger a propriedade privada dos indivíduos, enquanto um contrato social.

A visão lockeniana foi contestada por Rousseau ao afirmar que o contrato social seria negativo para os indivíduos, alienando-os. Para Rousseau o Estado deve servir inalienavelmente ao soberano, que no caso é o povo. Para isso a representatividade política seria o caminho apropriado, mas diferente das concepções anteriores de Estado, pois na concepção rousseneana deveria ser uma representação com rotatividade. As ideias de Rousseau influenciaram a Revolução Burguesa de 1789.

Enquanto isso, na Alemanha surgia a concepção de Estado e Sociedade Civil, filosófica idealista de Hegel e posteriormente a revolucionária de Marx. Para Hegel o Estado deve deter os poderes sobre a sociedade civil, criando uma burocracia estatal, em que defenderia os interesses de toda a sociedade. Essa burocracia estatal seria regido pela racionalidade e universalidade. Para Hegel sem o Estado haveria o caos social, cabendo ao Estado moralizar as relações sociais, bem como reprimir práticas que fossem julgadas imorais. Nesse contexto o Estado passa a ser o motor da história da humanidade. Marx, seguidor das concepções hegelianas, sofre influência do pensamento de Feuerbach que critica o idealismo de Hegel em relação ao Estado.

A partir de 1843-44, Marx inicia sua crítica a filosofia do direito de Hegel. A construção conceitual de Marx se fez como um processo histórico em que se inicia com os Manuscritos Econômico-Filosóficos, com a *Crítica da filosofia do direito de Hegel* - Introdução e com *A questão judaica*, culminando no *Capital*. A crítica inicial de Marx é quanto à concepção de Estado e Sociedade Civil, em que o primeiro rege o segundo, como se fosse consequência da natureza humana. Marx passa a compreender que essa concepção foi determinada por questões históricas movidas pela classe burguesa, dominante dos meios de produção.

Ainda Marx concebe a ideia de que o Estado político e a sociedade civil burguesa dominam as relações sociais, excluindo todos os indivíduos que não fazem parte da sociedade civil (burguesia). Isso justificaria o fato de que o Estado havia favorecido a sociedade civil-burguesa a impedir que os catadores de cascas de madeira as utilizassem para sua sobrevivência, criando a lei de furto de lenha. Marx apresenta que nessa concepção o Estado estaria legitimado para representar os interesses da burguesia. Em um processo histórico,

desde o surgimento do Estado, representa os direitos dos dominantes e reprimi os dominados. Em todos os momentos históricos, da antiguidade à modernidade, o Estado significou repressão aos trabalhadores para que aceitassem as imposições dos dominantes.

A visão marxiana era de romper com essa concepção. Na concepção de Marx (2010, p. 15) “Em vez de degradar-se ao nível dos interesses privados, o Estado deve submeter esses interesses ao interesse comum, ou seja, ao próprio Estado.”. Para isso deveria extinguir o Estado e o capital, que promoviam a alienação dos trabalhadores em prol da burguesia. Gadotti (2010, p. 125) lembra que para Marx “O homem é o que ele faz socialmente: ele não é, torna-se.”. Marx (1979, p. 82) apresenta que “Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; [...]. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade [...]. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.”.

Esse pensamento caracterizaria Marx como um revolucionário da sociedade. Se o Estado é a representação da Sociedade Civil e a Sociedade Civil é composta pelos Indivíduos, então o Estado é a representatividade dos indivíduos. Nessa concepção as relações sociais deveriam ser erigidas. A organização produtiva e as relações sociais são construídas ao longo da história e assim precisam ser analisadas. Pois, essas relações podem libertar ou escravizar o homem. Para Marx (2010, p. 65) “Seres humanos, presume-se, [...] homens livres [...] Os homens, por sua vez, que não se sentem coo homens adicionam-se à propriedade dos seus senhores como uma criação de escravos ou de cavalos.”.

O Estado, enquanto representante da Sociedade Civil, deve intervir nessas relações de submissão, de opressão. Contudo, no referido contexto, é o Estado representante da burguesia e por conseguinte, favorece essa relação. Assim, Marx (2010, p. 88) apresenta que a verdadeira democracia representada pelo Estado é falsa, a tal ponto de “[...] onde o Estado cresce a democracia degenera até chegar bem perto do nada.”.

Com esse pano de fundo, Marx (2010, p. 08) apresenta que deveria haver a “emancipação política” e essa somente aconteceria com

uma “‘revolução radical’ como caminho para a autorrealização”. Marx (2010, p. 14) continua afirmando, em Carta a Ruge, que a saída se apresenta ancorada na filosofia crítica pelos campos teórico e prático, considerando como missão a “reforma da consciência, não por meio de dogmas, mas mediante a análise da consciência mística, obscura para si mesma, seja esta sob forma religiosa ou política.”. A emancipação política não representaria em sua totalidade a emancipação humana, mas, como afirma Marx (2010, p. 87) “[...] constitui a forma definitiva de emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente até aqui.”, o que favoreceria outras emancipações a ponto da emancipação humana.

Ao buscar compreender a situação dos catadores de cascas de lenhas, Marx (2011, p. 142) ao longo de sua vida e estudos, chega à questão da emancipação humana e apresenta que “A supressão da propriedade privada constitui, deste modo, a *emancipação* total de todos os sentidos e qualidades humanas.”. O homem é o homem da história que ele mesmo constrói.

A organização produtiva e as relações sociais entre a burguesia e os catadores de cascas de lenhas, fizeram com que Marx, repensasse seu papel enquanto redator da revista Gazeta Renana. A forma como a organização produtiva estava posta reforçaria ainda mais as relações sociais de submissão. Isso somente poderia ser rompido com a luta das classes dos proletariados, com a “revolução radical”, com a emancipação política e religiosa, com a emancipação humana.

Marx que desejava ser professor universitário, foi mesmo um grande revolucionário. Isso se estabelece principalmente após a publicação de “O debate acerca da lei sobre o furto de lenha” na Gazeta Renana. Para Marx (2010, p. 16) “[...] havia o problema de se entender a realidade social (no caso presente, a ‘existência da classe pobre’).”. Marx criticava muito a burguesia em seus artigos da Renana. Isso lhe rendeu o fechamento da Gazeta Renana e sua mudança para Paris. Em Paris criou os Anais Franco-Alemães e continuou seus escritos e estudos sobre a relação entre Estado, Política, Economia e Sociedade Civil/Burguesa.

Foi nesse período que Marx se aproxima de Engels, um jovem de família industrial mas com ideias semelhantes a de Marx. Passam

a escrever juntos. Marx não tinha condições materiais para se manter, tanto que morava com sua esposa em uma casa de abrigo a exilados. Engels por determinado tempo assume as empresas da família, mas não se destaca e se vincula ao movimento operário. Marx continua escrevendo nas Revistas e Anais contra a burguesia. Isso lhe rendeu novo exílio em Bruxelas. Unido a Engels criam a Liga dos Comunistas e em 1848 escrevem o Manifesto do Partido Comunista. A camada popular percebe que seus interesses divergem dos interesses da burguesia e querem ter o direito ao trabalho e não a exploração. Para Marx e Engels (2008, p. 57) em Manifesto do Partido Comunista “A burguesia produz, acima de tudo, seus próprios coveiros. Seu declínio e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis.”. Por isso, com o movimento operário desencadeia uma crise ídeo-cultural.

Marx não tinha pretensão de criar um método, mas ao questionar o papel do Estado quando criou a lei do furto de lenha que impedia os camponeses de pegarem as cascas de lenhas dos bosques dos proprietários rurais, colocou em xeque o Estado e a Sociedade Civil. Mediante essa questão Marx que justificava a ação dos camponeses pela situação econômica vigente, apresentava que toda relação social deveria ser entendido mediante a análise dos determinantes que provocou tal situação.

Esses determinantes são perceptíveis pela história e materialidade. As análises devem partir do concreto imediato para se alcançar o concreto pensado ou mediato, por meio da materialidade e da historicidade, buscando desvelar o que está implícito no objeto. Como por exemplo, o real ou concreto imediato era que os catadores roubavam lenha dos proprietários rurais. Mas, o real ou concreto pensado, leva Marx a compreender que os determinantes históricos ou as questões materiais ou as condições sociais de existência levavam os catadores a tais procedimentos, para sua sobrevivência.

O Estado que deveria cuidar dos catadores, evitando tais condições sociais de existência, se coloca em defesa da burguesia, esta que propicia as reais condições sociais de existência. Portanto, a realidade aparente não pode ser considerada a essência da realidade. Parte-se da empiria para chegar à teoria. Parte-se do imediato para se chegar ao mediato, da aparência para se chegar a essência. Assim, a sociedade civil deveria

compreender, como cita Marx (2010, p. 50) “Do mesmo modo que a religião não cria o homem, mas o homem cria a religião, assim também não é a constituição que cria o povo, mas o povo a constituição.”.

Nessas condições, Marx apresentava que um objeto para ser compreendido era necessário que o mesmo fosse entendido pelas suas múltiplas determinações, mediante o contexto histórico, que é político e principalmente econômico. Para além da historicidade ou materialidade é preciso entender a dialética existente entre o real imediato e o real pensado, entre a aparência e a essência, a partir de um vir-a-se ou *devenir*. Para isso Curado Silva (2008, p. 45) apresenta que “Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um *devenir* histórico.”. Para Marx esse processo é incondicional. Chegar ao real concreto pensado só é possível pela materialidade das múltiplas determinações que cerca o objeto. Sobre essa questão Húngaro (2008, p. 87) apresenta que

Essas determinações são de múltiplas ordens e estão metamorfoseadas na expressão fenomênica inicial constituindo um todo articulado efetivo. Isso quer dizer que elas estão imbricadas, relacionadas e, portanto, não basta a somatória de partes para a reconstrução do todo no pensamento. Há que se encontrar as relações estabelecidas entre elas, as mediações. O processo do conhecimento, assim orientado, é ascender do imediato ao mediato, por meio da abstração.

Para Marx o trabalho é a condição humana de existência e do processo de constituição da materialidade da vida humana. Essa materialidade vai se constituindo a partir das relações sociais estabelecidas entre quem tem os meios de produção e quem tem a força de trabalho e das múltiplas determinações. Por isso, o trabalho é ontológico. Para Marx (1983, p. 149)

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e

mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao seu próprio domínio.

Com as análises de Marx sobre as relações sociais e de produção, do seu tempo, é possível dizer que o trabalho humano é estranhado, ou seja, alienado. Ao longo da existência humana o trabalho se constituiu determinante ontológico para sua relação com a natureza e com os próprios homens, segundo Húngaro (2008). Na concepção de Lukács (1979, p. 54) o trabalho alienado

Na enorme maioria das vezes, a síntese dos atos singulares em tendência histórico-genéricas impulsiona a humanidade para patamares superiores de sociabilidade. Contudo, isso nem sempre ocorre. Em dadas situações históricas, mediações e complexos sociais, mesmo que anteriormente tenham impulsionado o desenvolvimento sócio-genérico, podem passar a exercer um papel inverso, freando ou dificultando o desenvolvimento humano.

A concepção do trabalho alienado e do desenvolvimento humano ser freado ou impulsionado é reflexo das mediações dos modos de produção da época e que o homem se torna escravo ou senhor. Nessa relação à humanidade se manifesta. Para Saviani (2009, p. 111)

[...] o princípio fundamental inerente ao conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Em consequência, o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência. Portanto, a forma de manifestação da educação também irá variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção.

No processo produtivo em que as relações sociais emergem como divididas em opostos, a materialidade também se apresenta como oposta. Os interesses de um grupo não representam os interesses do outro grupo, colocando-os como opostos mas complementares devido o processo produtivo. De um lado, como apresenta Marx, os burgueses, proprietários dos meios de produção. De outro, os proletariados, enquanto força de trabalho. A complementariedade se estabelece quando os burgueses para acumularem riquezas capitais precisam da mão-de-obra produtiva do proletariado, o qual precisa vender sua força de trabalho em troca de sua sobrevivência. A materialidade histórica, que é política e econômica, vai erigindo e fortalecendo essa dualidade social contraditória. Para Marx (1985, p. 59 - 61)

O trabalho, enquanto vendido e comprado, é uma mercadoria como qualquer outra e, conseqüentemente, tem um valor de troca. Mas o valor do trabalho, ou o trabalho, enquanto mercadoria, é tão pouco produtivo como é pouco nutritivo o valor do trigo, ou o trigo, enquanto mercadoria. [...] O trabalho nunca é uma ‘coisa vaga’: é sempre um trabalho determinado; jamais se compra ou se vende trabalho em geral. E não é somente o trabalho que se define qualitativamente pelo objeto: também o objeto é determinado pela quantidade específica do trabalho.

Marx questiona os reais motivos que levam o produtor não ter direito a produção. Essa questão Marx chamou de alienação ou estranhamento. Uma pseudoconcreticidade leva a aceitação de que o produto não pertence ao produtor. Kosik (1976, p.15) apresenta que “O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde.”. Isso faz com que o trabalhador assuma que o produto produzido por ele mesmo não lhe pertence, pois a concreticidade ou a realidade ou o abstrato é falso ou ilusório. Assim, é uma pseudorealidade para convencer ou forçar o homem a uma atividade meramente utilitária. Para Kosik (1976, p. 24) “A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos *produtos* do homem e a redução do homem ao nível da *práxis* utilitária.

A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade.”. Para sair da pseudoconcreticidade é preciso apreender a essência do fenômeno e não sua aparência, conforme Kosik (1976, p. 16) “Compreender o fenômeno é *atingir* a essência.”.

O produto que o proletário produz lhe é estranho, pois não tem acesso a ele. Caso queira ter acesso ao seu produto deve comprá-lo com o pouco dinheiro que conseguiu ao produzi-lo. Essa é a falsa realidade ou uma pseudorealidade, ou seja, a pseudoconcreticidade. Essa aparente contradição inquietava Marx ao buscar compreender os determinantes das relações na sociedade burguesa. Assim, a sociedade política burguesa era objeto de estudo de Marx. Kosik (1976, p. 52) discute que

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social.

Com o fortalecimento da burguesia no séc. XIX, as relações sociais e de produção se intensificam no sentido de maior pseudoconcreticidade, opressão, alienação e reificação. O capitalismo é de fato uma forma de racionalizar a vida em sociedade, mas não consegue humanizar e emancipar. Assim, o modo de produção é o modo de repressão ou divisão de classes sociais e de condições de sobrevivência. O modo de produção capitalista foi o mais rude dos modos de produção da história, pois o tempo e o lucro se tornaram determinantes primordiais nas relações sociais e de produção.

O capitalista visa o excedente que promove o lucro. Quem lucra é o dono dos instrumentos de trabalho. Quem produz inclusive o excedente é o dono da força de trabalho. Quem usufrui da produção e do lucro não é quem produz. Isso gera a alienação no sentido de que aquilo que você produz você não desfruta. Nessa concepção alienação está intimamente ligada a reificação. Conforme Marx (2005, p. 52) “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de

vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina sua consciência.”. O posicionamento de Mészáros (2005 p. 43), sobre a influência do modo de produção nas relações sociais, é que as determinações do capital

[...] afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

O trabalho, que é ontológico ao homem, dessa maneira, passa a ser a forma de subjugação do homem pelo homem, como se fosse uma coisa ou um objeto. Sem respeito às limitações do ser humano, a produção em larga escala era a única preocupação da burguesia. Dessa forma, ao tratar os homens – operários, como coisas ou objetos, os forçava ao trabalho não pago, ou seja, a mais-valia. Quando os operários produziam mais rápido era chamada de mais-valia absoluta. Quando os operários produziam aumentando o tempo de trabalho era a mais-valia relativa. Independente do nome dado, é sinônimo de exploração. Os burgueses, lucravam muito com a mais-valia. Pois a produção realizada no processo de mais-valia não tinha custos de mão-de-obra e tempo, tornando-se lucro.

Marx não critica o trabalho, mas a forma como o homem se relaciona com o homem por meio do trabalho. Na sociedade capitalista esta relação é de alienação ou estranhamento, sinônimo de exploração. O produtor-proletariado não tem acesso ao produto. Esse é o primeiro momento que o homem nega a sua humanidade. Ao alienar-se o homem aceita as condições de relação social de subordinação ao capital. Como bem trata Marx, o real concreto imediato não é a essência da realidade. Esse proletariado alienado não escolheu assim ser. Foi um dever, ou seja, vir a ser, uma construção pela materialidade das relações de produção ao longo da história. Por isso, o objeto para ser compreendido deve ser analisado em sua totalidade. A totalidade

se apresenta como a destruição da pseudoconcreticidade, pela historicidade, do conteúdo, do significado, da função e do lugar histórico do objeto. Na visão de Kosik (1976, p. 61)

A totalidade concreta como concepção dialética-materialista do *conhecimento* do real (cuja dependência face à problemática ontológica da realidade já ressaltamos repetidas vezes) significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social.

Devemos buscar todos os determinantes possíveis do objeto para a análise até chegar a essência ou ao real concreto pensado e superar a pseudoconcreticidade. Uma das formas é analisar o objeto em sua contradição. Não meramente entre seus opostos, mas pelas possibilidades de ser negada uma situação em prol de outra. O abstrato posto do objeto pode meramente ser uma pseudoconcreticidade e negá-la é uma forma de iniciar o processo de sua compreensão. As mediações que tornam a realidade posta ou o abstrato enquanto pseudoconcreticidade ou falso concreto podem na análise da totalidade e das contradições encontradas, apresentar-se como abstrato pensado ou concreto pensado. Essa mesmas mediações podem fomentar o movimento do abstrato ao concreto.

É preciso pensar para além da natureza orgânica através das mediações. As várias determinações que fomentam ou se apresentam como entraves para o trabalho concreto, precisam ser levadas em consideração ao analisar um objeto. Essas mediações podem se configurar pelas condições reais do trabalho concreto, além das questões epistemológicas. Seja de qual ordem, as determinações estão imbricadas nas questões sociais, políticas, ideológicas, econômicas e suas vertentes. Marx ao defender a análise do objeto pela materialidade na totalidade

da história, usando a mediação das relações sociais e de produção e, percebendo as contradições das determinações do objeto, se alcança a dialética. A dialética hegeliana se estabelecia na tese, antítese e síntese. Para Marx a dialética é explicada pela contradição, totalidade e mediações, a partir da análise do trabalho. Para Kosik (1976, p. 39) “A dialética não é o método da redução[...] é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.”.

A análise da prática objetiva do homem histórico por si é contraditória e estruturada por mediações que o próprio homem estabelece por meio das relações sociais. É este homem histórico que cria e recria seu mundo e sua situação de estar no mundo. Kosik (1976, p. 122) apresenta que “O materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que *cria* a realidade social.”. Destarte, o materialismo dialético assume a investigação ou análise do fenômeno até suas raízes, possibilitando o movimento do abstrato ao concreto ou da pseudoconcreticidade ao concreto pensado. Essa postura se pauta em três graus que compreende o método da investigação dialética, que para Kosik (1976, p. 37)

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
 - 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
 - 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.
- Sem o pleno domínio de tal método de *investigação*, qualquer dialética não passa de especulação vazia.

É inerente lembrar que a lógica que dominou a ciência por quase quatro séculos, hoje se vê diante de uma realidade, cujas necessidades, são voltadas para a análise e avaliação, no intuito de perceber a essência e não somente a aparência. A lógica formal sustenta a concepção de um paradigma linear, objetivo, determinado, pronto e acabado,

suas características embasam o paradigma cartesiano-newtoniano. Para Lefebvre (1991, p. 91)

A lógica formal, tomada em si mesma, apoia tais pretensões da metafísica Do ponto de vista “puramente” lógico, uma afirmação é absolutamente verdadeira ou absolutamente falsa. Uma afirmação verdadeira o foi sempre e sempre o será. A verdade se afirma logicamente como estando situada fora e acima de qualquer erro, como algo puro de qualquer sujeira de erro. Verdade e erro estão absolutamente fora um do outro: como o bem e o mal, a beleza e a feiura, o perfeito e o imperfeito.

Lefebvre ainda apresenta que (1991, p. 91)

Destarte, a lógica formal, segundo Lefebvre (1991) gera dados exatos, prontos e praticamente imutáveis e está ancorada na metafísica, pautada em uma verdade absoluta, que segundo Lefebvre (1991, p. 91) “como algo puro de qualquer sujeira de erro”. A lógica formal, tomada em si mesma, apoia tais pretensões da metafísica Do ponto de vista “puramente” lógico, uma afirmação é absolutamente verdadeira ou absolutamente falsa. Uma afirmação verdadeira o foi sempre e sempre o será.

Como contraponto à lógica formal, surge pouco a pouco à lógica dialética. A lógica dialética se apresenta como uma ideia de movimento, dinamicidade, que coloca o pensamento na contradição, superando a lógica formal, saindo da análise do concreto para o abstrato, a partir das análises dos pontos contraditórios. Sobre isso Lefebvre (1991, p. 186 e 187)

A lógica concreta, ou teoria dessas leis universais do movimento no pensamento e no real, é o resumo de todo o conhecimento (de toda a história do conhecimento) e também da natureza. Ela resume ao mesmo tempo, como anunciamos, experiências humanas inumeráveis e exigências racionais. Da razão dialética, pode-se dizer que ela “é” dialética no

sentido pleno da palavra “ser”. Não apenas supera o pensamento formal e o entendimento, mas funda-se diretamente, imediatamente, sobre o conhecimento da natureza e sobre a natureza. É dialética porque a natureza “é” *dialética*.

Lefebvre (1991, p. 98) apresenta a questão do relativismo dialético “O *relativismo* dialético admite a relatividade de nossos conhecimentos, não no sentido de uma negação da verdade objetiva, mas no sentido de uma perpetua *superação* dos limites de nosso conhecimento.”. A lógica dialética trata da complexidade do pensamento, de uma visão profunda e fecunda, se distanciando do senso comum para o senso crítico, a partir de análise e das contradições. Para Lefebvre (1991, p. 116)

O “negativo é igualmente positivo”, ou seja, as condições analisadas pelo entendimento não se resolvem “em zero, num nada abstrato” (em absurdo, em incoerências), já que essas negações, essas abstrações, têm um conteúdo, sendo negações determinadas (o abstrato como negação do concreto; o sujeito como negação do objeto; o singular e o individual como negação do geral; o contínuo como negação do descontínuo, etc.); e de tal modo que: A negação de um conceito é um conceito novo, mais rico que o anterior, pois se enriquece de seu oposto: ela o contém, mas também a algo mais que ele, pois ela e já unidade de si mesma e do seu oposto.

A lógica formal é a lógica tradicional que se aproxima da lógica matemática, enquanto que a lógica dialética é a lógica atual que se aproxima da lógica das humanidades e do materialismo histórico, pois Kosik (1976, p. 122) apresenta que “O materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que *cria* a realidade social.”. Assim, podemos concluir que, segundo Kosik (1976, p. 41)

O pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade

é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemática de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções.

Para Kosik (1976) investigar a realidade pela dialética é a totalidade concreta pela análise da parte como um todo para não cair no vazio e não se perder nos entremeios do sistema capitalista e deturpar a análise da concretude. Partindo do abstrato, alcançar o concreto pensado e retornar ao abstrato modificado possibilita uma compreensão crítica e emancipadora do real concreto.

Apesar que não era a intenção de Marx criar um método, isso foi se constituindo a medida que as categorias do possível método foi se apresentado. Como dito uma pesquisa científica carece de um método para se realizar sem perder de vista seu objeto. Com esse interesse discutimos o método materialismo histórico-dialético como sustentáculo das nossas investigações, em especial, do doutoramento.

Nosso interesse é sair da aparência e alcançar a essência do objeto que elegemos para a investigação. Essa caminhada passa pela consciência de encontrarmos pseudoconcretidades e muitas contradições entre o real e o abstrato. Por isso, a serenidade nos estudos e análises deve ser o alicerce da pesquisa. Marx enxergava aquilo que os outros não enxergavam, questionava aquilo que os outros aceitavam, discutia aquilo que os outros consentiam. A realidade posta para Marx não era a realidade de fato. Existiam elementos que precisam ser discutidos e compreendidos para serem mudados. O todo da realidade era maior que a parte que se apresentava. Tudo isso era uma questão constituída pelo tempo histórico e as relações sociais e de produção que constituída esse tempo. As contradições que a aparência apresentava deveriam ser entendidas para que a essência das questões viessem a realidade concreta.

Nessa linha de pensamento teórico, almejamos constituir nossa pesquisa. Da aparência chegar a essência, compreendendo a totalidade, a historicidade, a contradição, a dialética e o trabalho ontológico que alicerça toda atividade humana por meio das relações sociais e de produção. Quiçá com essa concepção conseguiremos entender melhor a realidade concreta que vivemos por mais abstrata que seja.



A EPISTEMOLOGIA DIALÉTICA: emancipação e omnilateralidade

Pesquisar sobre formação acadêmica perpassa por discutir algumas bases epistemológicas. No caso das nossas pesquisas, buscamos essa base em Marx e Gramsci, partindo do princípio educativo das relações de trabalho para discutir a questão da formação da omnilateralidade e emancipação humana, pelo marxismo, enquanto uma filosofia da práxis, que compreende o proletariado como sujeito revolucionário. (MAGALHÃES, 2015).

Marx discutiu o trabalho como princípio educativo e Gramsci foi além, mostrando a importância da relação pedagógica no trabalho. Mas ambos convergem e se completam, principalmente porque assumem que a consciência não é espontânea e a educação é a forma pela qual se adquire a consciência, conforme Gadotti (2010, p. 24) “A educação e hominização são a mesma coisa. Por isso, educação não é apenas conscientização. É consciência das determinações – inserção num processo histórico – e ação histórica, isto é, capacidade de se impor, de se autodeterminar.”.

Pela história, a atividade humana (o trabalho) apresentou caráter coercitivo em contradição com a liberdade. Essas relações sociais precisam ser entendidas como sendo o alicerce para o surgimento de muitos objetos de estudo. Assim, pelo trabalho o homem transforma a natureza e a si próprio, conforme Marx (1979). É pelas relações sociais do trabalho que a luta de classes se estabeleceu e o proletariado

passou a realizar o trabalho que é ontológico, de forma estranhada. Com esse pano de fundo, o homem trabalha para atender o capital.

Os estudos de Marx (1979) favorecem a compreensão do ser que se constitui humano pelo trabalho, devido às explicações históricas, pelas contradições e pela dialética, enquanto um vir a ser ou devir. O trabalho a que o autor se refere não pode ser entendido como meramente a realização de algo que lhe garanta as condições mínimas ou precárias de sobrevivência como ocorre na relação social capitalista, mas enquanto uma constituição ontológica.

O trabalho como princípio educativo em Marx carrega a marca histórica do modo de produção dominante e das relações sociais estabelecidas, estando ligado ao processo de socialização da humanidade e não somente à escola. É importante compreender que o princípio educativo está em todas as ações e setores e que, por isso, chega à escola. Mas, a escola não é o único setor responsável pelo trabalho como princípio educativo.

Destarte, o trabalho é a raiz motriz da sociedade e suas formas e conteúdos (pré) estabelecidos se tornam representações concretas e abstratas da consciência humana. Segundo Marx (2005, p. 52) “não é a consciência que determina o ser social, mas ao contrário, é o ser social que determina a sua consciência”. Assim, diante desta questão, pode-se destacar o papel da educação na viabilidade da emancipação humana sobre as nuances perpetuadas no bojo da sociedade.

Na tentativa de compreender a situação do trabalho dos catadores de cascas de lenhas, Marx (2011, p. 142), concluiu à questão da emancipação humana e apresenta que “A supressão da propriedade privada constitui, deste modo, a *emancipação* total de todos os sentidos e qualidades humanas.”. Assim, a emancipação humana perpassaria pelo fim da propriedade privada. Por isso ou para isso, era necessário uma “revolução radical”, com a emancipação política e religiosa, com a emancipação humana.

Não foi intenção de Marx criar um método e nem mesmo criar uma teoria da educação. Contudo, os caminhos que Marx foi percorrendo leva a perceber a grandiosa contribuição de sua obra para compreender a educação. A concepção de Marx (2012) sobre a

constituição da sociedade influencia na educação. Apesar que Marx (2012) não tratou diretamente da educação.

A crítica de Marx (2012) quanto à relação de trabalho na sociedade capitalista está imbricada na educação, mesmo sem ser a educação seu ponto crucial de discussão. Mudando as relações sociais de trabalho mudaria também a educação. Marx (2012) ainda acreditava que a educação enquanto uma superestrutura de controle da classe dominante, criava uma falsa consciência, uma pseudoconsciência, que impedia a classe subalterna de perceber as manobras e a mais-valia que a alienação lhes impostava, enquanto uma relação direta entre ambos.

Para Marx (2012) a educação é um caminho de mão dupla, que oprime e liberta. Enquanto as pessoas não se conscientizarem da necessidade de uma libertação das amarras do sistema, libertando-se da alienação, a sociedade continuará com a exploração e reprodução de relações produtivas. É importante uma revolução não somente nas relações de produção mas na educação, que venha possibilitar a emancipação dos homens. (GRAMSCI, 2010).

Para Pistrak (2011, p. 30) o marxismo oferece o “método de ação eficaz para transformar a ordem existente.”. Cumpre a nós lembrar que, Marx almejava a emancipação da classe operária em relação às condições sociais de trabalho, e portanto de vida, ou seja, sua libertação da alienação, por meio de uma revolução. Sobre a emancipação política, religiosa, econômica, enfim, humana, deve ser compreendida como uma emancipação prática.

A ‘emancipação política’ de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana ‘dentro’ da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática. (MARX, 2010, p. 41).

Para Marx a emancipação humana se daria no momento em que o homem se tornasse livre e dono de si e de sua produção, ou seja, que não fosse alienado e com o fim da propriedade privada. Na concepção

de Marx isso poderia ocorrer por meio de uma revolução. Em Magalhães (2015) encontramos que para Marx (2008) o proletariado é o sujeito revolucionário. O proletariado é a classe trabalhadora. O professor é da classe trabalhadora. Isso indica que o professor pode vir a ser o sujeito revolucionário. Destarte, o trabalho pedagógico que o professor realiza pode vir a ser uma possibilidade de formação para a revolução e por consequência da emancipação humana. A emancipação humana pode vir com uma revolução nas relações sociais em que ocorra o reconhecimento do homem como produtor e consumidor de seu trabalho.

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado sua *forces propres* como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 2010, p. 54).

Para entender a emancipação humana é necessário compreender a emancipação política. A emancipação política é essencial, mas somente ela não consegue realmente libertar o sujeito das relações desumanas, pois ainda haverá os fatores ou dominadores.

Marx denuncia a parcialidade que a liberdade política exprime, e, a insuficiência que ela encerra, aprofundando a análise sobre a questão da emancipação, demonstrando que a emancipação política, embora parcial e limitada, é um avanço importante. Ela não pode bastar-se, porque não emancipa o ser humano das relações desumanas, muda apenas a forma como a dominação se efetiva. O homem torna-se livre para escolher o seu feitor, mas ainda há feitores. (MATA, 2011, p. 9).

A emancipação política é a liberdade do Estado em relação à religião ou mesmo do coletivo em relação ao Estado. Quando Marx (2011) afirma que a emancipação política só existe quando houver

emancipação religiosa, entende-se que o Estado deve deixar de lado a doutrinação religiosa, mas ainda assim o Estado mascara esta influência.

O Estado emancipa-se da religião à sua maneira, segundo o modo que corresponde a sua própria natureza, libertando-se da religião de Estado; ou seja, ao não reconhecer, como Estado, religião alguma e ao afirmar-se pura e simplesmente como Estado. A emancipação política da religião não é a emancipação integral, sem contradições, da religião porque a emancipação política não é a forma plena, livre de contradições, da emancipação humana. (MARX, 2006, p. 9).

Apesar do Estado estar emancipado politicamente, o sujeito não está. Segundo Marx (2005, p. 152) “Os limites da emancipação política são evidentes imediatamente no fato de que o estado pode ser livre de uma restrição sem que o homem seja realmente livre dela, no fato de que o estado pode ser um estado livre sem que o homem seja homem livre”. Dessa forma acredita-se que a liberdade do sujeito quanto aos jugos da sociedade capitalista está na emancipação humana que consiste na forma que o sujeito consegue se posicionar frente aos problemas sociais, quando o sujeito supera os efeitos do mundo capitalista, tomando suas próprias decisões sem influência do Estado.

Entende-se que todos são livres para tomar decisões, dentro do estado de direito e da propriedade, mesmo assim somos levados a obedecer à classe dominante, que nos comanda a partir das ideologias disseminadas na sociedade. É importante considerar que a emancipação política não significa emancipação religiosa e nem mesmo eliminação da religião. A emancipação política significou a liberdade do Estado em relação à religião. O Estado não está mais condicionado à religião. Contudo, o homem continuou condicionado à religião. Concordando com Lukács (2009) a emancipação política foi a emancipação da burguesia e não da humanidade, consolidando-se como classe dominantes, em detrimento do regime feudal, demarcando a burguesia como uma classe revolucionária, o que no momento atual é esperado da classe proletária ou trabalhadora, para buscar uma igualdade econômica e social e quiçá a emancipação humana.

Para Marx (2008) a revolução proletária deve ser uma revolução social, que perpassa pela questão política e econômica. Para que a emancipação humana aconteça é necessário que o sujeito não seja alienado pela doutrinação religiosa e política, que busque entender seus direitos na sociedade e, tenha verdadeira consciência, pois o homem busca mostrar uma falsa consciência da sociedade que vive. Por isso, para se entender a emancipação humana é necessário entender a emancipação política e a emancipação religiosa. Nos escritos sobre a Questão Judaica a relação da emancipação humana, por vias da emancipação política e religiosa, começa quando o Estado professa-se Estado, a religião não domina a política e vice-versa.

A emancipação política do judeu, do cristão, do homem religioso de modo geral consiste na emancipação do Estado em relação ao judaísmo, ao cristianismo, à religião como tal. Na sua forma de Estado, modo apropriado à sua essência, o Estado se emancipa da religião, emancipando-se da religião do Estado, isto é, quando o Estado como Estado não professa nenhuma religião, mas, ao contrário, professa-se Estado. A emancipação política em relação à religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a emancipação política ainda não constitui o modo já efetuada, isento de contradições, da emancipação humana. (MARX, 2010, p. 38).

Marx apresenta pontos importantes para análise, tais sejam: O estado cristão, o cidadão judeu, a segurança, a liberdade. Marx (2010, p. 25) apresenta e concorda com o que Feuerbach dizia quanto ao “O homem faz a religião, a religião não faz o homem”. Isso significa que o homem é produtor de seu mundo. Marx criticou a questão de que os judeus não eram considerados cidadãos e portanto, não tinham direitos. Inclusive, seu pai, era judeu e se tornou protestante para poder atuar enquanto advogado. Isso denotava que a religião fazia o homem e não o homem fazia a religião.

A liberdade do homem e a figura do Estado são distorcidas na sociedade capitalista, assim como a concepção de quem produz não ser dono do produto. O homem que nasceu para ser livre é escravo de si

mesmo pelo trabalho estranhado. O Estado que deveria representar o povo, defende a burguesia. O burguês que produz desfruta de toda produção de outrem. Nessa contradição o que resta é olhar para o céu e pedir ajuda a Deus. De fato o necessário é uma “revolução radical” (MARX, 2010).

Como o Estado, no momento histórico citado, era a representação da burguesia, significa que a classe operária seria suprimida de seu direito a liberdade, pois, o “Estado é o mediador entre homem e a liberdade do homem.” (MARX, 2010, p. 39). Entende-se o homem que tem direito à liberdade é o homem da sociedade burguesa, o qual passa a ser a base do Estado político. Levando isso em consideração é possível afirmar que somente desfruta da liberdade, protegida pelo Estado, quem detém a propriedade privada, quem não a detém desfruta do cerceamento. O direito humano à liberdade está vinculado à propriedade privada.

[...] o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se do direito a essa separação, o direito do indivíduo *limitado*, limitado a si mesmo. A aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à *propriedade privada*. (MARX, 2010, p. 49).

O antagonismo estabelecido pelo modo de produção capitalista não se ateve apenas no campo econômico, mas também no campo educacional, em que o trabalho não material é menosprezado ou anulado, para que a burguesia possa continuar com seu *status quo*. A terceira tese de Feuerbach evidencia a necessidade de uma mudança e que isso só pode ocorrer pela práxis revolucionária. Analisando a terceira tese de sobre Feuerbach é possível dizer que Marx pensava em uma educação transformadora, que desmistificasse as relações de produção e para que os sujeitos se tornassem mais autônomos. Porém, seria de fato necessária uma revolução das relações produtivas.

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, consequentemente, homens transformados sejam produtos de

outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. É por isso que ela tende inevitavelmente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade (como, por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser compreendida racionalmente práxis revolucionária. (MARX e ENGELS, 2007, p. 100).

O sistema na visão de Marx (1978) será superado com a emancipação da classe trabalhadora e os professores se incluem na classe trabalhadora, o que significa que os professores podem fomentar essa emancipação, mas para isso precisam ter uma formação que possibilite esse pensamento. Konder (2008) apresentou que para Marx a educação participa do processo de emancipação mas é condicionada pelo processo, dificultando a emancipação das relações sociais. Essa emancipação pode vir a ser pela educação, discutida por Gramsci (2010). Para Marx a sociedade já havia sido compreendida e que agora precisava ser transformada.

Marx (2010, p. 08) apresenta que deveria haver a “emancipação política” e essa somente aconteceria com uma “revolução radical” como caminho para a autorrealização”. Em Carta a Ruge, que a saída se apresenta ancorada na filosofia crítica pelos campos teórico e prático, considerando como missão a “reforma da consciência, não por meio de dogmas, mas mediante a análise da consciência mística, obscura para si mesma, seja esta sob forma religiosa ou política.” (MARX, 2010, p. 14). A emancipação política não representaria em sua totalidade a emancipação humana, mas, “[...] constitui a forma definitiva de emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente até aqui.” o que favoreceria outras emancipações a ponto da emancipação humana (MARX, 2010, p. 87).

A partir de Marx a discussão sobre alienação e emancipação se apresenta como elemento fundante para a compreensão das relações sociais no concreto real do sistema capitalista. A emancipação humana no modo de produção capitalista é um desafio, que contrapõe ao estado de consciência de formas e conteúdos das relações sociais. Os níveis

de consciência é o reconhecimento do sujeito como sujeito econômico e político dentro da conjuntura social. Porém, esse reconhecimento refere-se à instância do processo ideológico, que no seu objetivo mórbido, sucumbe à consciência humana, numa falsa consciência por meio da satisfação das necessidades pessoais e não sociais.

Desta forma, a concepção de emancipação humana bem como da produção material e intelectual deve caminhar na mesma direção. Saviani (2007a) ao destacar a educação como instrumento de emancipação, evidencia a formação de sujeitos econômicos e sujeitos políticos. Os aparatos de dominação concebe aos indivíduos, consciência. Mas, é uma pseuconsciência ou falsa consciência do sistema capitalista, por meio do fetichismo da mercadoria, na relação produção e consumo. A educação seria a forma de libertar a classe subalterna, para que conhecessem seus direitos e lutassem por eles, deixando de lado os interesses dominantes.

[...] processo de desarticulação–rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles interesses que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 2000, p. 3).

Neste sentido, a educação deve ser alicerçada sobre as bases da *práxis* transformadora, ou seja, deve modificar a relação de sujeito-objeto, romper com o tradicionalismo, visando uma educação que concede o conhecimento do materialismo histórico pelo trabalho pedagógico que revolucionário. Para Gadotti (2010, p. 81) o ato pedagógico do trabalho “É uma ação do homem sobre o homem, para juntos, construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes.”.

A emancipação humana possibilita aos sujeitos pensar o seu meio, entender como e porque das coisas pela historicidade da matéria. Assim, o homem precisa ser formado na omnilateralidade. A omnilateralidade é uma construção social em que Gadotti (2010, p. 135) afirma ao apresentar que “Para Marx, a omnilateralidade não é

o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas. É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total.”.

A educação é o meio do Estado dominar a classe trabalhadora. E o verdadeiro objetivo da educação acaba ficando em segundo plano. A emancipação seria o rompimento desse pensamento, trazer o sujeito para a realidade inerente, mostrar as formas de dominação da classe dominante. Eis uma contradição, visto que a educação é fomentada por professores, que são da classe trabalhadora. Destarte, a classe trabalhadora jubjuga a classe trabalhadora em meio do capital ou Estado.

Outro teórico da emancipação humana é Antonio Gramsci. Para Gramsci a formação do homem deve ser omnilateral com o intuito de agregar a formação integral, técnica e política. A formação omnilateral pode vir a ocorrer em um espaço que não separe a formação intelectual da formação manual, ou seja, o trabalho intelectual do trabalho manual e se apresenta ao contrário da formação unilateral. A omnilateralidade da classe trabalhadora se dará ao passo que estes alcancem uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, tanto de bens culturais quanto materiais, na concepção de Manacorda citado por Frigotto (2010).

A teoria gramsciana não abandona a teoria marxiana, pois leva em consideração que o Estado comanda a sociedade, tanto no campo econômico quanto no político. Dessa forma, o Estado manipula as relações de poder e a classe subalterna precisa compreender esse movimento para possibilitar a transformação de sua classe. Sobre isso Gramsci citado por Martins (2008, p. 142) assevera que é preciso “[...] desvelar os contornos das relações de poder nas formações econômicas e sociais do capitalismo desenvolvido, que muito depende do conhecimento e do domínio que os sujeitos sociais têm de si mesmos, individual e coletivamente, e do mundo ao seu redor.”.

Em seus trabalhos, Gramsci (1995) busca mostrar que a “Escola do Trabalho” trata da unidade entre teoria e prática para o fim do sujeito dominar o conhecimento crítico do mundo real em que possa atuar com todas as suas faculdades humanas, enquanto um ser total e não meramente fragmentado e alienado como a sociedade burguesa estabelece.

Será, pois, a partir da organicidade entre escola e trabalho que se conquistará a autonomia da classe subalterna, pois essa relação, de integração entre o processo de ensino-aprendizagem com a realidade histórica, representada e gerada pela fábrica, concretizará a união desejável entre escola e trabalho. (MARTINS, 2000, p. 25).

Para Pistrak (2011) a base da escola do trabalho deve seguir os princípios de relação com a realidade e de auto-organização dos alunos, em que o trabalho nas escolas estejam vinculados a atividades sociais, reais e concretas, socialmente útil, para não perder seu valor essencial e ser meramente atividade técnica e anêmica. Para tanto a auto-organização dos alunos é importante, visto que não podem ser atividades realizadas por coerção. A auto-organização dos alunos é fundamental em uma pedagogia social.

Gramsci, amadurecendo a concepção de escola do trabalho, sintetizou que deveria haver uma união também da visão humanística. A escola unitária, segundo Gramsci (1995, p. 3) tinha por objetivo a formação de sujeitos intelectuais, ativos “de um modo orgânico, [...] homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...]”. Desta forma o sujeito começaria a ter consciência de que suas decisões eram importantes para meio social que vivia, que não deveria se deixar levar pelos interesses da classe dominante, ou seja, emancipação humana.

Frigotto (2010, p. 185) discute que a sociedade brasileira precisa pensar em processo educativo com a concepção da escola unitária para uma formação omnilateral, como “um conteúdo histórico em devenir e não são meras elucubrações de visionários.”. A escola unitária, na perspectiva de Frigotto (2010, p. 190) considera que “ao definir-se o conhecimento a ser trabalhado (conteúdos, processos, métodos, técnicas etc.), para ser orgânico, deve ter como ponto de partida a realidade dada dos sujeitos sociais concretos.”, bem como é preciso evitar o teorismo (teoria), assim como o ativismo (prática) e primar pela práxis. Isso significa valorizar a prática social com a práxis para uma formação omnilateral e não unilateral, para atender ao mercado de trabalho.

Gramsci (2008) apresenta que a revolução das relações sociais podem ocorrer a medida que os sujeitos se incluam no processo social e isso, somente pelas vias da educação emancipadora. Para compreender como o trabalho educativo se desenvolve em cada época ou momento histórico é importante levar em consideração o que assevera Saviani (2008b, p. 224) “Considerando que a educação é uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem, é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação.”.

Gramsci (2008) defende uma educação que possibilite uma formação que os homens tenham acesso ao conhecimento, superando suas necessidades e favorecendo sua emancipação perante as contradições históricas. Nessa concepção a educação propiciará uma verdadeira consciência crítica mediante processo de emancipação dos sujeitos sociais. A concepção de Gramsci de superação do modo de produção capitalista acontecerá a partir do embate tanto do campo cultural quanto do ideológico. Isso, é uma inovação da teoria marxiana.

Porém, não representa um abrindo da parte de Gramsci da teoria marxiana de que o Estado é um aparelho de classe e expressa em suas estruturas e em suas ações político-ideológicas e burocrático-legais-institucionais as relações materiais de produção. Assim sendo, pode-se afirmar que teoria gramsciana forjou-se em sintonia com as alterações promovidas tanto no âmbito das relações sociais de produção materiais quanto no das relações político-ideológicas e culturais, sem, contudo abandonar o princípio materialista da determinação em última instância da base econômica. (MARTINS, 2008, p. 135).

Para Gramsci a compreensão epistemológica, ética e política de si mesmo e de mundo é que pode promover a transformação social, a partir da análise da realidade, de uma concepção verdadeiramente política e de uma consciência de que a liberdade somente virá se seus projetos forem emancipadores. A transformação da realidade imposta pelo sistema capitalista, será abalada a partir da organização dos subalternos com uma educação que lhes favoreça o pensamento

autônomo. A teoria gramsciniana sobre o processo de emancipação humana comunga com a teoria socrática.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1981, p. 12).

Destarte conhecer a si mesmo é importante para saber se posicionar mediante as questões históricas de seu tempo. A elaboração da crítica passa pela reflexão dos fatos representativos da sociedade. A crítica advém do pensar sobre o seu pensar. Esse movimento leva o sujeito a um pensamento emancipador de um ser omnilateral. Frigotto (2010) apresenta que a omnilateralidade é o processo de tomada de consciência do homem, de sua realidade histórica de maneira ampla e política, para tal os trabalhos educativos e pedagógicos relevantes devem ser processos não imediatos, que caminhem para a organização de uma escola unitária, visando à emancipação humana. Nesse interim é importante pensar se queremos a reprodução ou emancipação.

É preferível pensar sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos, desde sua entrada no mundo consciente (...) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1981, p. 12).

Com base nesse questionamento pode-se afirmar que Gramsci (1981) conceitua um sujeito emancipado como aquele que elabora sua concepção de mundo de forma consciente e crítica, participando como

indivíduo construtor da própria história e sendo o guia de seu pensamento e de suas ações. Esse é o sujeito que Gramsci (1981) defende. Eis o dever da educação, da universidade e das ações extensionistas. A emancipação na visão de Gramsci passa por uma construção de visão unitária do mundo, iniciada com o senso comum chegando na filosofia da práxis.

A emancipação na perspectiva gramsciana visa à superação do senso comum, que se constitui numa concepção de mundo absorvida acriticamente, ocasional e desagregada e deveria acontecer pela filosofia da práxis. Logo, o senso comum permite a submissão à ideologia dominante e precisa ser superado pela filosofia da práxis, instrumento que possibilita elevar a consciência a uma maior homogeneidade e coerência, muito embora o senso comum seja ponto de partida sobre o qual deve ser elaborada a nova concepção de mundo, uma vez que ele possui um núcleo de bom senso, ou seja, um núcleo sadio do senso comum, merecendo ser desenvolvido e superado. Nesse sentido, a emancipação passa pela construção de uma visão unitária do mundo e é elemento imprescindível para chegar à hegemonia. (CURADO SILVA, 2008, p. 98).

A visão de reprodução/opressão/exploração/alienação em contrapartida a visão de autonomia/libertação/valorização/emancipação podem também estar presentes no trabalho não material e não somente no trabalho material, trabalhos estes ontológicos do homem. O trabalho não material pode se apresentar pelo trabalho pedagógico.

A produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação situa-se na categoria do trabalho não material. (SAVIANI, 2008a, p. 12).

Destarte, Saviani (2008a, p. 13) fundamentado em Marx apresenta que o trabalho não material tem princípio educativo e, portanto,

é trabalho educativo, ao afirmar que é “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” e, que pode se expressar no trabalho pedagógico nas escolas e universidades.

A universidade precisa ser (re) pensada enquanto espaço de produção do conhecimento pelo trabalho pedagógico. A defesa que fazemos é de uma universidade que prime pela formação omnilateral e emancipadora, para tanto é preciso romper com o caráter teórico e intelectualmente pouco rigoroso, da velha tradição retórico-humanista, para pela práxis, formar o novo intelectual ou novo tipo de homem – o *intinerarium mentis*, de Gramsci, “um intelectual que seja especialista e, ao mesmo tempo, dirigente” (MANACORDA, 2016, p. 206). Especialista no sentido do domínio prático-manual, dirigente no sentido teórico-político. Por isso, a importância da unidade teoria e prática e da defesa de uma escola unitária.

Sobre isso Gadotti (2010, p. 150) discute que “Não trata apenas de qualificar o trabalhador manual ou formar para a participação. Trata-se de tornar governante a cada membro da sociedade.”. A participação para o autor é apenas o engajamento em uma atividade mas, tornar-se governante ou dirigente significa transformação ou auto-gestão, que pode vir por meio do trabalho enquanto caráter formativo.

Tanto Marx quanto Gramsci, segundo Martins (2008, p. 141) defendiam uma educação emancipatória e por isso, julgavam necessário uma “filosofia da transformação”. Um mais no campo econômico e político outro mais no campo epistemológico e político. Ambos visavam à transformação da sociedade para a valorização humano, das classes desfavorecidas. Seria a conquista da hegemonia pela classe subordinada. A linha de pensamento de Marx e Gramsci deve ser conhecida pelos professores para nortear o seu trabalho pedagógico.

Tanto Marx quanto Gramsci defendiam a omnilateralidade e a emancipação dos homens. A emancipação dos sujeitos pode estar no campo da educação, pois se não é possível em tempos atuais o fim da propriedade privada pelo sujeito revolucionário, pode ser possível à formação omnilateral que venha ser dono de si e de sua produção, com base no trabalho que é ontológico e compreendido como princípio

pedagógico se efetiva na educação, nas universidades e nas atividades de extensão, aliçercadas em um currículo contra-hegemônico. Para quiçá, como afirmam Lessa e Tonet (2011) conseguir romper com a sociedade capitalista, pois o capitalismo prima pela crescente desumanidade.

É preciso de fato uma luta contra-hegemônica e não apenas críticas sobre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, pois críticas radicais e de esquerda podem se reduzir a práticas conservadoras e não um processo de emancipação humana, como discute Frigotto (2010). Assim, de fato a universidade pública precisa (re) pensar seu papel formador primando por romper com a conservação social que se pauta na reificação e trabalhar em prol da omnilateralidade e emancipação dos sujeitos, que pode ocorrer pela perspectiva da tendência histórico-crítico.



A PEDAGOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA: perspectiva epistemológica

A compreensão da formação acadêmica pela extensão universitária também precisa se ater a questões epistemológicas como a perspectiva que o currículo é elaborado e alicerça o trabalho pedagógico dos docentes. Nessa via de discussão elegemos analisar a tendência histórico-crítica, por acreditar que enquanto uma pedagogia contra-hegemônica, pode vir a ser a base do currículo de uma formação crítica, política, omnilateral e emancipadora, com base em Saviani (2008, 2009, 2010).

É preciso pensar que ainda existem universidades que seu trabalho pedagógico não é voltado para a omnilateralidade e emancipação humana. É voltado apenas para a certificação de mão de obra que atenda o mercado de trabalho. Esse processo é a marca do neoliberalismo e cada vez mais reifica o homem. Sobre isso Saviani (2000, p. 101) assevera que “Na forma ‘reificada’ da relação entre universidade e educação, a universidade manter-se-á alheia à educação popular, permanecerá pretensiosamente indiferente à ‘educação difusa’[...]”. Saviani (2008a, p. 113) ainda aponta que “Por fim, na concepção dialética ou histórico-crítica, inovar é colocar a educação a serviço de novas finalidades. E isso significa colocar a educação a serviço da mudança estrutural a sociedade.”. Esse projeto de vir-a-ser ou devir do homem emancipado e transformador atendendo aos questionamentos de Marx, pode ser viabilizado pela tendência histórico-crítica, com uma formação política e crítica.

A partir da década de 1980, os pensadores brasileiros, passaram a discutir a importância de rever os conceitos e práticas da Didática, Práticas e Tendências Pedagógicas. A tendência crítico-reprodutivista passa a ser questionada. Com esse pano de fundo é concebida a tendência histórico-crítica.

Diante da insatisfação com essas análises crítico reprodutivistas foi se avolumando a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta do seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. (SAVIANI, 2000, p. 17).

Lombardi (2008) apresenta que a educação brasileira precisava de mudanças e que a teoria marxiana foi foco de vários debates e elaboração de propostas pedagógicas. A proposta pedagógica histórico-crítica se apresenta como possibilidade de transformação histórica da sociedade primando pela emancipação. Enquanto que outras propostas podem apenas ser instrumento de manutenção das relações de exploração, visto que a educação enquanto processo indissociável da sociedade pode vivenciar propostas pedagógicas tanto para manutenção quanto para transformação.

Isso significa dizer que a educação se apresenta tanto contra ou a favor das classes menos favorecidas. O que supostamente direciona o papel do professor, que irá efetivar o trabalho pedagógico. Pensando na formação do homem para a transformação e sua emancipação, a pedagogia histórico-crítica se apresenta com características inerentes a essa transformação social.

Em relação à política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão da educação é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade [...].(LOMBARDI, 2008, p. 32).

Saviani (2008c) apresenta que o trabalho enquanto ontológico aparece nas sociedades de forma a promover a desigualdade social desde a antiguidade. Apenas nas sociedades primitivas o trabalho era comunitário e igualitário, era o período do comunismo primitivo ou modo de produção primitiva. A concepção de sociedade primitivas era de sobrevivência dos sujeitos da comunidade. Já a concepção de sociedade que surgiu nas sociedades da antiguidade oriental, a partir do surgimento do Estado, da escola e da divisão de trabalho, era de trabalho para alguns muitos que sustentavam alguns poucos, ou seja, era o período da servidão coletiva ou modo de produção asiático.

Nessa linha de pensamento, as relações sociais baseadas no trabalho, evoluíram ao longo dos anos, passando pelos modos de produção do escravismo, do feudalismo até chegar ao capitalismo comercial e, posterior ao capitalismo industrial e seus subseqüentes. A partir do modo de produção capitalista as relações de trabalho foram marcadamente de alienação e reprodução social. Com base nesse cenário, a educação se estabelece.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua riqueza aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e justamente nessa proporção com que produz bens. (MARX, 1964, p. 159).

A alienação para Marx, apontada por Magalhães (2015) é a desvalorização humana, no sentido de que o produto produzido pelo trabalhador pertence a outrem que vive do ócio. As críticas que Marx (1979) fazia em relação ao capitalismo, que na época era industrial, no sentido da miséria e alienação, permanecem até hoje, que o capitalismo é tecnológico. Por isso, é preciso não somente interpretar o mundo, mas transformá-lo. Para tal, é preciso uma práxis revolucionária como defendia Marx (1979). Para Magalhães (2015, p. 48) “O marxismo é uma teoria de Marx que envolve uma concepção de mundo em que se

encontra uma crítica ao capitalismo e sua superação através da luta dos trabalhadores, isto é, através de uma prática revolucionária que se convencionou chamar de *práxis*.”

Destarte, é importante considerarmos que o trabalho pedagógico pode ser alicerçado pela *práxis* e vir a ser uma prática revolucionária, como defende Gadotti (2010). A unidade teoria e prática é necessária no contexto da prática revolucionária.

Sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada pra resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas. (PIS-TRAK, 2011, p. 19).

Para tal, o currículo, como expressão de uma política educacional, deve ser pensado como uma pedagogia social, contra-hegemônica. Defendemos uma educação que vise à formação acadêmica para a crítica, a autonomia, a omnilateralidade e a luta pela emancipação humana e por isso, concordamos com Saviani (2008a) ao apresentar a Tendência Histórico-Crítica, como pedagogia contra-hegemônica, pedagogia social, que valoriza a *práxis*, unidade teoria e prática, pelo movimento da dialética, contradição e totalidade. A proposta contra-hegemônica primava por discutir a educação em abordagem dialética que vai contra o modismo da Escola Nova, da Educação Tradicional e Tecnista que atendia ao mercado produtivo, aproximando-se da concepção da escola do trabalho e da escola unitária de Gramsci.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabe ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo concepção,

planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialista supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais a organização do processo com vértice na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2013, p. 382).

Saviani (2008c) apresenta que a educação brasileira, que passou da influência jesuítica e elitista, no período da democracia viveu uma aparente mudança na educação, com a Educação Nova, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932. Contudo, não significou de fato uma educação crítica e democrática. A partir da década de 1960, surge a tendência tecnicista, que de fato não tinha nada de educação crítica e democrática.

Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreende-se o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade. Com efeito a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí a escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade. (SAVIANI, 2008c, p. 17).

Levando em consideração o modo de produção capitalista que o Brasil vivia na década de 1970 e, por consequência, o modelo de educação que se caracterizava enquanto tecnicista e reprodutora para reforçar as desigualdades sociais, Demerval Saviani começou a discutir o que seria a pedagogia histórico-crítica, a qual foi fundamentada e construída com a compreensão da teoria de Marx (2011) do materialismo histórico dialético.

A pedagogia histórico-crítica tem suas raízes desde a década de 1960 quando o professor Dermeval Saviani, em sua atuação docente, passa a questionar a pedagogia vigente, a tecnicista. Mas, de fato a pedagogia histórico-crítica teve suas primeiras discussões em 1979 quando o professor Dermeval Saviani coordenava uma turma de

doutorado em Educação, com onze alunos, inclusive Carlos Roberto Jamil Cury, na PUC-SP. Seus alunos lhe sugeriram que ministrasse uma disciplina chamada “Pedagogia Revolucionária”, para discutir uma tendência educacional que viesse a contrapor com a Educação Nova e com a Educação Tecnista, que fomenta o caos no campo educativo e inviabiliza o trabalho pedagógico.

Na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu o poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 383).

Nos anos 1980 a vertente histórico-crítica ganhou lugar no Brasil, trazendo novos rumos pra a produção pedagógica. As visões dentro dessa vertente eram de produção crítica por meio do materialismo dialético. No Brasil foi Dermeval Saviani, que defendia seus ideais por meio dessa vertente. Para Saviani (2008a, p. 56) “*A pedagogia histórico-crítica* vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista.”.

Por não sucumbir certos anseios na educação a tendência crítico-reprodutivista que permeava a educação por volta dos anos 1970, foi analisada e repensada para que a necessidades existentes dentro da tendência fossem preenchidas, surgindo à ideia de uma tendência pedagógica contra-hegemônica, ou seja, que atendesse os interesses populares.

Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas, foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. (SAVIANI, 2008a, p. 61).

A pedagogia histórico-crítica é fruto da necessidade de uma teoria da educação que venha trazer aos educadores uma análise crítica da educação dentro da sociedade vivida. De tal modo, torna-se um importante instrumento de emancipação humana, de modo especial nas classes oprimidas. Na concepção de Saviani (2008a) a tendência histórico-crítica apresenta suas dimensões, que são derivadas de produção do materialismo histórico dialético que é compreender a história por meio do desenvolvimento material.

[...] o que quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional como base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão pedagógica histórico-crítica é o materialismo histórico dialético, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979. (SAVIANI, 2008a, p. 76).

Ao aprofundar os estudos na pedagogia histórico-crítica, é relevante entender que essa vertente trabalha suas ideias de modo a vivenciar suas propostas por meio das transformações da sociedade. Parte do pressuposto de que a educação não é reprodutora, mas ajustada aos interesses da maioria, sendo democrática e crítica em seu pensar. Portanto, a pedagogia histórico-crítica é importante no processo de emancipação humana, principalmente nas classes populares. A emancipação humana vem das propostas de Marx que de modo simples se configura em libertar da visão pronta e acabada de mundo e sociedade. A emancipação humana vem trazer ao homem as contradições da sociedade e mostrar que ele é sujeito de seus atos em todos os momentos da sociedade. Com esse escopo, aos poucos se delineiam as concepções de uma pedagogia contra-hegemônica ou a Pedagogia Histórico-Crítica.

As ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada 'pedagogia histórico-crítica' remontam as discussões travadas na primeira turma do doutorado em

educação da PUC-SP em 1979. A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo ‘Escola e Democracia: para além da curvatura da vara’, publicado no número 3 da *Revista Ande*, em 1982, que, em 1983, veio a integrar o livro *Escola e Democracia*. Este livro conforme foi assinalado no prefácio à 35ª edição, redigido em agosto de 2002, pode ser lido como manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico crítica, proposta em 1984. (SAVIANI, 2013, p. 418-419).

Em 1983 com a publicação do texto “Onze teses sobre educação e política” por Saviani é o momento que se desenvolve uma nova proposta pedagógica e o ponta pé para a concepção da tendência histórico-crítica. A partir desse ano o foco foi criar um instrumento de construção de conhecimento por meio da reflexão crítica. Saviani aponta em seus estudos uma teoria denominada por “Curvatura da Vara”.

Essa expressão teve como base mostrar que não basta querer consertar algo. O autor, ao criticar a educação voltada para a escola tradicional, buscou apontar o outro lado. Assim, Saviani (2008a, p. 64) explana que “deixava claro, todavia, que isso não queria dizer que a Escola tradicional estava certa. Eu estava apenas aplicando a técnica da curvatura da vara, ou seja, para endireitá-la não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la do lado oposto.”. Com a teoria da curvatura da vara, o autor, critica a tendência tradicional e apresenta a tendência histórico-crítica.

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-co-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua percepção. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. (SAVIANI, 2011, p. 80).

O livro *a Escola e Democracia*, lançado em 1983, se torna a certidão de nascimento da tendência histórico-crítica e depois em 1991, Saviani lança o livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, que detalha a teoria e começa a ser discutida enquanto uma tendência contra-hegemônica.

A tendência histórico-crítica criada por Saviani e abraçada por vários pesquisadores, como uma pedagogia contra-hegemônica que tem como pressuposto a emancipação humana, pois, a busca de conhecimentos junto com as relações sociais que são os principais objetivos levam a tal discussão. Sendo uma pedagogia contra-hegemônica encontra dificuldades para se estabelecer nas instituições, nos currículos e no trabalho concreto. Para seu estabelecimento total deveria passar a ser uma pedagogia hegemônica. Isso não seria possível mediante o sistema econômico vigente. A emancipação humana provocaria um rompimento com o sistema hegemônico capitalista, fomentando um processo de transição.

Para uma educação ser instrumento de transição, é preciso compreender a história e refletir sobre seus princípios, desta forma, concebe consciência da ação e, posteriormente, reflexão da ação, para poder modificar as circunstâncias. Sendo assim a pedagogia histórico-crítica, partindo a prática social, busca a formação do homem omnilateral, como um ser crítico que seja capaz de tomar suas decisões buscando sua emancipação.

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. (SAVIANI, 2008a, p. 131).

A pedagogia histórico-crítica não se assemelha às tendências tradicionais e escolanovistas, pois prima pela problematização inerente da prática social, a qual precisa ser considerada e transformada.

[...] não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema*

como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções. (SAVIANI, 2008a, p. 131).

Para entender as articulações da tendência histórico-crítica, é preciso partir das vertentes que fundamentam tal pedagogia. O homem não é um sujeito passivo no meio social, pois de certa forma inconsciente ou consciente é capaz de agir, sentir, vivenciar situações na organização social. Assim, o olhar sobre a história, deve possibilitar os indivíduos a conhecer seu papel na sociedade, bem como seu papel no processo ensino-aprendizagem.

A teoria dialética do conhecimento relaciona-se com a metodologia de ensino-aprendizagem, partindo da síncrese ou visão caótica da realidade, passando pela análise ou compreensão das múltiplas determinações, para chegar à síntese ou a totalidade analisada.

O movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constituiu uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2008a, p. 74).

A síncrese é a realidade concreta, o concreto aparente, a aparência. A síntese é a realidade transformada, o concreto pensado, a essência. A teoria da síncrese a síntese é apresentada como movimento do conhecimento cíclico e não linear (GASPARIN, 2007). O entendimento do processo de síncrese à síntese para sair da aparência e chegar a essência será utilizada em nossa pesquisa para analisar os projetos de extensão no processo de formação acadêmica, considerando a matriz analítica de fundamentos práticos pelas múltiplas determinações, a totalidade e as contradições, partindo da realidade ou prática social.

Tanto Saviani (2008) como Gasparin (2007) defendem que o ponto de partida do conhecimento é a realidade social mais ampla, da sua vida cotidiana, da sua empiria, do seu concreto. Logo passa a ser analisado de forma sistematizada e buscando perceber as contradições e assim, chegando ao verdadeiro conhecimento, pensado, refletido, teorizado e que visa a transformação da prática social. Assim, a prática social é o começo e fim da tendência ou pedagogia histórico-crítica. Essa tendência prima pela democracia e uma educação de qualidade para a compreensão e transformação da realidade. Por isso, é preciso é sinal de luta por ideais das classes dominadas, sendo um instrumento de luta dessa classe por meio de elevação de seu nível cultural.

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2008a, p. 86).

Essa tendência contempla suas dimensões de forma transformadora dentro da pedagogia, o que se opõe as outras tendências, em que era desvalorizado ou pouco valorizado o saber humano. Assim, a tendência pedagógica histórico-crítica propunha que atendessem aos determinantes sociais da educação.

De fato, o que se pretendia era proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com relações sociais. Mas isso não se poderia dar de forma mecânica. Teria que ser em termos dialéticos, ou seja, teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética. (SAVIANI, 2008a, p. 118).

A concepção e o sentido da tendência histórico-crítico é a formação crítica por meio da mediação da educação com base em conteúdos históricos culturais e científicos. Isso não por parte das classes dominantes, mas pela classe oprimida e apresenta como perspectiva a formação consciente do cidadão para se colocar perante sociedade sem ser dominado por pensamentos formados e impostos, prevalecendo a relação dialética na prática social e a emancipação na formação humana.

Para Saviani e Duarte (2015, p. 2) “O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva.”. Nessa concepção, os autores afirmam que seus esforços são no sentido de possibilitar a construção de uma pedagogia de cunho histórico e crítico, pois acreditam que para superar o modo de produção capitalista é necessária uma pedagogia que se inspire nas concepções marxistas e que vise de fato, a formação humana. Saviani e Duarte (2015, p. 15) apresentam que “Com efeito, a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem.”.

Cumprir lembrar que Marx em suas teses de Feuerbach, apresenta que a verdade do conhecimento humano deve ser apresentado na prática e não meramente na teoria, pois a vida social é muito mais prática do que teórica e nisso se insere a questão do trabalho, enquanto atividade vital humana, que transforma a natureza. Esse processo chega na sociedade capitalista com a classe dominante se beneficiando com as classes dominadas, promovendo a alienação do trabalhador ou exteriorização do trabalhador em seu produto. Segundo Saviani e Duarte (2015, p. 24) “As relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação.”.

O que os autores supracitados reafirmam é o que Marx almejava – a superação da alienação e a mudança nas relações sociais e de produção, alcançando a individualidade livre e universal. Saviani e Duarte (2015, p. 26 - 27) afirmam que “O produto do trabalho alienado assume a forma de um objeto alheio, estranho, externo e hostil ao trabalhador. [...]. O trabalhador aliena-se de seu trabalho porque

é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência.”.

A superação da alienação é um desafio para uma teoria educacional marxista, que deve levar em conta a perspectiva materialista histórica-dialética, pois “[...] o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui.” (DUARTE, 2015, p. 39).

Retomando que a atividade humana de transformar a natureza existe desde que existe a humanidade, lembramos que esse processo era coletivo e com o surgimento da divisão social do trabalho, na antiguidade, esse processo passa a ser escravista e coincide com o surgimento da escola. Mas, foi com a passagem do mundo feudal para o capitalista que esse processo se intensificou, havendo, segundo Duarte (2015, p. 43) “[...] profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber.”. Apesar dessa contradição, o autor apresenta que o processo de humanização ocorre pelo trabalho. A contradição, humanização e alienação, se estabeleceu no trabalho e no trabalho educativo, que para o autor produz a humanidade, sendo uma produção direta e intencional. Essa contradição pode ser superada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

[...] somente uma concepção histórico-dialética que trabalhe com as categorias de totalidade, contradição e historicidade pode superar a identificação positivista entre objetividade e neutralidade e superar também a concepção metafísica de universalidade substituindo-a pela noção de que a universalidade do conhecimento constitui-se em produto histórico da totalidade da práxis social humana. (DUARTE, 2015, p. 53).

O conhecimento em Marx parte do empírico e da observação imediata, com uma visão caótica e sincrética, que levando em consideração a análise de conceitos e determinações simples, pode chegar à síntese de um novo objeto e mais complexo. Esse processo do conhecimento em Marx, já discutido é também referenciado por Gasparin (2007) como passagem da síncrese à síntese. Com esse processo pode-se chegar à totalidade concreta, enquanto uma totalidade pensada,

mesmo o conhecimento nunca sendo neutro. Assim, existe a crítica de que deve ser pensada se de fato existe uma teoria ou pedagogia da educação marxista, que já havia sido anunciado no Manifesto do Partido Comunista e, segundo Saviani (2015, p. 74) “A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.”.

Suchodolski lembrado por Saviani e Duarte (2015, p. 76 - 77) apresentou que uma pedagogia de cunho marxista então, pedagogia socialista, deveria apresentar “1. Absoluta originalidade da pedagogia socialista [...]. 2. Caráter ativo do ser humano [...]. 3. Caráter material e social da atividade humana [...]. 4. Formação da consciência e transformação da vida [...]. 5. A prática revolucionária [...]”. Um elemento básico da teoria marxista é o concreto, criando a pedagogia concreta, como superação da pedagogia tradicional, tendo como traços principais o movimento que parte das observações empírica ao real concreto. A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta esses pontos, sendo, portanto, uma pedagogia marxista.

[...] o movimento que vai das observações empíricas (‘o todo figurado na intuição’) ao concreto (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação do abstrato (‘a análise, os conceitos e as determinações mais simples’) constitui um orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). (SAVIANI, 2015, p. 79).

Para Saviani (2015) sua pedagogia considera os alunos como indivíduos concretos enquanto unidade na diversidade, que devido uma totalidade de determinações se encontra em uma situação que não escolheu, mas que precisa sobreviver nelas. Com esse cenário, a pedagogia concreta, socialista, marxista ou histórico-crítica, leva em consideração que o processo ensino e aprendizagem ocorre nas relações entre professor e aluno concreto, com necessidades concretas e em uma realidade concreta.

A pedagogia histórico-crítica, também recebe críticas, porque para alcançar a emancipação humana deveria ocorrer uma transformação na política educacional em que essa tendência passasse a ser hegemônica.

Dai a importância de estruturar a educação em seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível uma ‘educação emancipadora’, mas apenas a realização de ‘atividades educativas emancipadoras’. A nosso ver é perda de tempo querer pensar uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional. (LAZARINI apud DUARTE et al, 2015, p. 91).

A crítica ganha força quando Lazarini se apoia em Mészáros, que citado Duarte et al (2015, p. 92) afirma que “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais.”. Mediante o posicionamento de Tonet e Mészáros poderíamos de fato dizer que Saviani apresenta uma teoria da educação que não tem condições de se efetivar. Lazarini levantou outras críticas em relação a teoria de Saviani, inclusive sobre o trabalho material e não material e a relação com o trabalho do professor e a mais valia ou mais valor. Todas as críticas de Lazarini foram derrubadas por Duarte (2015) que demonstrou ser equívoco teórico de Lazarini em relação à teoria de Saviani e ao método materialismo histórico-dialético. De fato a tendência histórico-crítica se apresenta como a pedagogia que pode viabilizar a emancipação humana por meio do trabalho concreto.

Saviani (2015, p. 80) afirma que a pedagogia histórico-crítica “[...] situa-se além e não aquém das pedagogias tradicionais e moderna, habilitando-se a enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual para além do horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente, a sociedade burguesa.”. Como Marx defendia a necessidade de uma sociedade em que as relações sociais não fossem de dominação entre os homens e que deveria superar a ordem

burguesa. Seria preciso, segundo Saviani (2015, p. 81) um novo processo pedagógico de “[...] ordem ontológica, epistemológica e metodológica [...] um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.”.

Gramsci foi outro teórico que inspirou Saviani em seu método aplicado a questão escolar. Saviani (2015) se valeu do termo *Catarse* de Gramsci para explicar em sua teoria o momento mais forte do processo de ensino e aprendizagem. O autor ainda reafirma que a pedagogia histórico-crítica foi inspirada e elaborada com os princípios básicos do materialismo histórico e continua em processo de construção coletiva. Destarte, para compreender como a pedagogia histórico-crítica se apresenta no processo educacional, podemos partir da análise do currículo formativo. Pois, o currículo é a expressão da concepção e do sentido do processo formativo, que será construído considerando as múltiplas determinações.

Malanchen (2016, p. 202) defende a organização curricular à luz da pedagogia histórico-crítica, sem desmerecer a importância das disciplinas e sem idealizar o currículo interdisciplinar, transdisciplinar e das competências, apresentando que “o currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, o que se dá em um movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo.”.

Para a autora a organização curricular deve estar em uma constante busca por sínteses, sem preconizar a superação da fragmentação disciplinar, pois seria um idealismo essa superação sem análise do processo histórico, socialmente construído, evidenciando a elaboração de um currículo que questione as verdades dos grupos opressores. Retomando a teoria da curvatura da vara de Saviani (2003), é preciso um currículo que não seja meramente tradicional e disciplinar e nem mesmo interdisciplinar e transdisciplinar, sendo importante pensar em um currículo histórico e dialético que supere as relações de opressão no trabalho.

Para o autor as disciplinas tem sua importância pela especificidade que expressa, a interdisciplinaridade tem sua importância pelas relações entre as áreas de conhecimento que estabelece, mas de forma ahistórica e acrítica não contribuem para a transformação das

relações. O desafio se estabelece no sentido de organização curricular que objetive uma concepção de ser humano que prime por transformar a realidade concreta, em defesa dos interesses da classe trabalhadora. O pedagogo e todo professor é um profissional da classe trabalhadora.

Pensando na pedagogia contra-hegemônica, o currículo que forma o pedagogo e/ou todo professor, deveria direcionar o trabalho pedagógico para a formação de um ser omnilateral, que apoiado no materialismo histórico-dialético, apresentaria um projeto de sociedade e de educação que poderia indicar a superação das relações de opressão e quicá do capitalismo, já que este sistema endossa a divisão do trabalho e das classes sociais, promovendo a luta de classe dos trabalhadores. Por isso, Malanchen (2016, p. 213) concebe o “currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas.”.

O currículo pautado na concepção e sentido da pedagogia histórico-crítica, deve ser elaborado de forma coletiva e deve carregar em si a distinção entre a prática utilitária e pragmática da prática transformadora e revolucionária, em que não anula a alienação mas, propõe a superação no processo histórico.

É oportuno destacar que, em um currículo pautado na pedagogia histórico-crítica, o que se almeja não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação da consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social que possa fazer alterações na realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (MALANCHEN, 2016, p. 215).

A discussão sobre currículo é vasta. Alguns autores se destacam pela concepção de crítica ao currículo tradicional e tecnicista, conforme discutido por Machado (2013): Apple que discute o currículo na vertente de sua construção baseada pelos interesses da classe dominante pelo viés político, Sacristán defende que o currículo é reflexo da cultura, Pacheco discute o currículo como uma construção de práticas coletivas, culturais e sociais, Young concebe o currículo como reflexo das relações de poder, Giroux apresenta que o currículo deve ser

emancipador e libertador mas considera as questões políticas. Freire apesar de não ser um teórico do currículo apresentou uma crítica no tocante à educação bancária, no sentido de um ensino com metodologias que o professor transferia o que sabia para o aluno que nada sabia e defendia um currículo dialógico, para a formação da consciência crítica e libertação dos oprimidos.

Destarte, os autores que tratam da crítica ao currículo que apresentamos não abordam a superação do capitalismo no sentido das relações de produção. O currículo na perspectiva do materialismo histórico-dialético, segundo Malanchen (2016, p. 212) não deve ser compreendido como algo “‘didatizante’, como mera sequência de passos para se ensinar conteúdos escolares. Trata-se de uma concepção de mundo, de ser humano, portanto, um projeto de sociedade e de educação na perspectiva de superação da sociedade capitalista.”. Nesse limbo, concebemos o currículo como um documento norteador de ações, carregado de intencionalidades que são reflexos da economia, da política, da cultura, da ideologia, dentre outras, mas que devem conduzir a uma reflexão histórico-dialética que possibilite a superação das relações opressoras de trabalho, concordando com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, como uma teoria de currículo marxista, contrapondo com o currículo tradicional e tecnicista.

A Universidade pública, em especial, tem a obrigação de possibilitar a formação pela e para a emancipação e não meramente técnica.

A educação destina-se à promoção do homem. A universidade, como instituição educativa, também deverá estar voltada para essa promoção. Portanto, cabe-lhe, para cumprir adequadamente suas funções, aprofundar-se na compreensão da realidade humana. O homem é um ser situado. Possui, no entanto, a capacidade de intervir na situação para aceitar, rejeitar ou transformar (liberdade). (SAVIANI, 2000, p. 76).

A emancipação enquanto uma finalidade da universidade pública deve (re) pensar o homem enquanto um ser situado e complexo, com capacidades de aceitação ou transformação de sua realidade. E quanto mais o homem conhecer sua realidade melhor poderá agir sobre a mesma. A educação deve possibilitar esse conhecimento, para

que o homem seja capaz de intervir na realidade concreta no sentido de busca por sua liberdade.

Se educação é promoção do homem; se o homem realiza as suas potencialidades *na* e *a partir* da situação; se a sua capacidade de intervir na situação depende do grau de consciência que possui em relação a situação, a universidade estará em condições de desempenhar suas funções se e somente for capaz de formar profissionais: a) com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar; b) com uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente; c) com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz. (SAVIANI, 2000, p. 77).

É preciso pensar que ainda existem universidades que seu trabalho pedagógico não é voltado para a promoção do homem. É voltado apenas para a certificação de mão de obra que atenda o mercado de trabalho. Esse processo é a marca do neoliberalismo e cada vez mais reifica o homem. Sobre isso Saviani (2003, p. 101) assevera que “Na forma ‘reificada’ da relação entre universidade e educação, a universidade manter-se-á alheia à educação popular, permanecerá pretensiosamente indiferente à ‘educação difusa’[...]” Saviani (2008a, p. 113) ainda aponta que “Por fim, na concepção dialética ou histórico-crítica, inovar é colocar a educação a serviço de novas finalidades. E isso significa colocar a educação a serviço da mudança estrutural a sociedade.”. Esse projeto de vir-a-ser ou devir do homem emancipado, pode ser viabilizado pela tendência histórico-crítica.

Mészáros (2008, p. 42) diz que “as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital.”. Para mudar essa questão Saviani (2008a, p. 93) assevera que o trabalho concreto deve seguir a tendência histórico-crítica, que visa “[...] compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação [...]”. Enquanto que a universidade pública precisa (re) pensar seu papel formador

para romper com a conservação social pela reificação e buscar a emancipação dos sujeitos. O trabalho concreto para a emancipação pode ocorrer pela perspectiva da tendência histórico-crítico.

O par dialético formação acadêmica e trabalho concreto pode tanto alienar quanto emancipar. Isso dependerá de como o movimento dialético e contraditório, com base em múltiplas determinações, irá se constituir, pois existe influência das políticas educacionais e das condições materiais de trabalho, tanto no processo de ensino, quanto de pesquisa e de extensão.

A concepção da tendência histórico-crítica, enquanto pedagogia contra-hegemônica, têm resistido ao tempo e espaço, com grupos de pesquisadores que compreendem a necessidade de existência de uma pedagogia que supere a pedagogia da Escola Nova e do Tecnicismo, defendendo o sentido dessa tendência que é emancipação humana. A educação enquanto mediadora das transformações sociais, deve se comprometer com o trabalho concreto que possibilite a consciência dos sujeitos para sua humanização e emancipação, no processo de formação da omnilateralidade.

Para Saviani (2008a) o trabalho concreto para a emancipação, pode se pautar na pedagogia contra-hegemonia, da tendência histórico-crítica. Apesar que Saviani (2008a) pensou a tendência histórico-crítica para a Educação Básica, ao compreender suas vertentes, é possível trazê-la para o Ensino Superior, bem como para as atividades de extensão universitária. Partimos do pressuposto que as ações extensionistas são efetivadas em variados espaços formativos na/com a prática social, que apresentam contradições e que podem viabilizar aprendizagens acadêmicas por ser laboratório vivo, oferecendo condições de compreensão do movimento dialético da sociedade que sofre influências econômicas, políticas, religiosas, dentre outras.

O professor, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior, tem seu trabalho pedagógico colocado em destaque. Nessa concepção, o posicionamento de Saviani (2008a), com a tendência da Pedagogia Histórico-Crítica, ganha espaço nas instituições e tem tarefas definidas.

- a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo

as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2008a, p. 7).

Para que isso possa ocorrer é preciso que o educador mude sua concepção de educação e práxis, rompendo com a pedagogia burguesa e visando a pedagogia revolucionária, contra-hegemônica, que possa vir a transformar a realidade concreta, com a formação omnilateral e emancipadora.

Nesse sentido, o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir, na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo. (LOMBARDI, 2008, p. 33).

Essa práxis transformadora da vida, do homem e do mundo deve estar delineada nos currículos das instituições de ensino. Na concepção da tendência histórico-crítica, esse currículo se faz de forma interativa, em que professor e aluno são ativos no processo, devido às discussões, os debates, os diálogos e produções em conjunto, entre outras metodologias. Mas, Pistrak (2011, p. 18) chama atenção para a questão de que “a maioria dos professores não tem consciência clara do fato de que a pedagogia marxista é e deve ser antes de tudo uma teoria de pedagogia social.”.

A tendência histórico-crítica é uma pedagogia marxista, portanto uma pedagogia social. Ainda o autor, defende que o professor para garantir a transformação da escola precisa transformar seu trabalho pedagógico, sendo capaz de buscar um bom método com teoria sólida de pedagogia social, mesmo com os problemas reais do trabalho

pedagógico. Isso deve estar presente nos currículos e em se tratando de universidade, ocorrer tanto nas atividades do ensino quanto de pesquisa e extensão. Convém salientar que a tendência histórico-crítica não é a única maneira de formar para a emancipação, mas é a que defendemos.

Na concepção de Saviani (2008a) a pedagogia Histórico-Crítica volta-se para a formação social e transformação do pensamento, se apoiando na crítica alicerçada na historicidade, visando a emancipação. A pedagogia histórico-crítica traz uma concepção de que o homem deve conhecer a prática social e a prática educativa. De acordo com Saviani (2008a, p. 7) “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.”.

A pedagogia ou a tendência histórico-crítica se configura no currículo ou no trabalho pedagógico em cinco fases metodológicas, tendo a prática social como início e fim do processo, tais sejam: prática social inicial (conhecimentos prévios), problematização (questões norteadoras), instrumentalização (metodologias), catarse (domínio teórico escrito ou oral) e prática social final (aplicar na vida). A luta pela efetivação dessa tendência na formação e no trabalho concreto será imensa, já que a mesma não segue os princípios das políticas educacionais capitalistas que são hegemônicas.

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. (SAVIANI, 2008a, p. 131).

Pensando que a prática social é o princípio e o fim do trabalho pedagógico a extensão universitária se faz na/pela prática social. Destarte, a extensão universitária partindo da prática social, pode vir a ser a promotora de formação pelo viés da práxis crítico-emancipadora. As atividades de extensão, assim como as atividades de ensino, podem ser

realizadas considerando as cinco fases da tendência histórico-crítico, uma pedagogia contra-hegemônica.

É importante ter em mente que não basta seguir as cinco fases da tendência de forma linear e mecânica. Seguir a tendência histórico-crítica não é simples e não basta o planejamento com conversa inicial, perguntas problematizadoras, explicitação do conteúdo, discussão e avaliação. É preciso conhecer e viver a pedagogia contra-hegomônica na vida e no trabalho concreto. A prática pedagógica existente na teoria aborda que deve haver uma interação entre conteúdo-realidade concreta, com o objetivo de transformar a sociedade, alicerçado na forma histórica e dialética.

Saviani (2003) salienta que os conteúdos precisam ser significativos para que a aprendizagem ocorra e possibilite a revolução, caso contrário será uma farsa, bem como é importante organizar os métodos, o espaço e o tempo para o trabalho com os conteúdos. Para o autor, conteúdo e forma são importantes, desde que precedidos da contextualização, da história, da dialética, da contradição, das múltiplas determinações e da profundidade política. Entende-se que não somente o conteúdo e a forma são importantes, a relação professor e aluno com o conhecimento e a produção histórico social são primordiais nesse processo.

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, sujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. (SAVIANI, 2008a, p. 80).

A primeira fase da tendência histórico-crítico, consiste em que o professor deve ter um ponto de partida de todo o trabalho, ou seja, a prática se inicia quando o professor realiza uma interação com seus

alunos, utilizando assim dos conhecimentos prévios sobre o conteúdo. Para Araújo (2009) “a prática social inicial implica em conhecer a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático”, ou seja, conhecer quais são as concepções que os mesmos têm sobre o tema ou seus conhecimentos prévios. Aqui não tratamos de uma epistemologia da prática e nem mesmo cognitivista, mas de uma epistemologia da práxis que considerada a prática social, ou seja, conhecer o que o aluno sabe mediante o seu contexto histórico e social, configurado por múltiplas determinações. Esse momento pode ocorrer em qualquer ação extensionista, visto que as atividades de extensão tem como princípio maior a formação do acadêmico.

O professor deve focar em conhecer a realidade dos seus alunos, este é o ponto de partida. Para Gasparin (2012, p. 20) “a função do professor consiste em aprofundar e enriquecer essas concepções, ou retificá-las, esclarecer contradições, reconceituando os termos de uso diário. Deixar que o aluno tenha voz e saber ouvir, conhecer suas vivências e experiências e o que sabem do conteúdo.”. A partir daí o professor terá bagagem para seu planejamento, para auxiliar seu aluno a assimilar o que eles sabem (senso comum) para o conhecimento científico que será apresentado. É necessário que o professor se interesse pelo o que os alunos têm mais curiosidade de saber, levando em conta que algumas vezes durante as aulas é possível que o conteúdo vá além do esperado por conta da curiosidade dos alunos.

A segunda fase é da problematização que se caracteriza por problematizar o objeto ou o tema a ser trabalhado, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Esse momento significa para Saviani (2008a, p. 80) a “identificação dos principais problemas postos pela prática social. [...] Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da Prática Social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. A finalidade da problematização é junto com os alunos entender as principais questões relacionadas ao cotidiano, levando para a parte teórica do conteúdo. A problematização pode ser compreendida como sendo os problemas ou questionamentos levantados sobre o tema.

Levando em conta que o ponto de partida é a prática social, a problematização seria colocar esta prática social em questão, para ser

analisada que para Gasparin (2012, p. 36) seria “ambos começam a alterar-se: é o momento que começa a análise da prática e da teoria”. Nesta fase considera-se as várias formas que o conteúdo é enxergado, elencando-se vários questionamentos para serem discutidos ao longo dos encontros ou atividades. Saviani (2008a, p. 80) afirma que problematização deve “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e em consequência, que conhecimento é necessário dominar”.

A terceira fase é a instrumentalização. Essa fase é o momento em que o aluno se apropria dos conhecimentos científicos e culturais que transformam e modificam os conhecimentos que são explicitados na prática social inicial, por meio de instrumentos metodológicos variados que favoreçam a elaboração teórica das problematizações. Por isso, as escolhas dos instrumentos metodológicos por parte do professor é muito importante para que o aluno consiga se instrumentalizar teórica e praticamente, visto que para Saviani (2008a, p. 103) esse é o momento de “apreensão [...] dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [...] que a *práxis* do professor deve ir de encontro com o aluno, na sua constituição social [...]”.

Entende-se que nesta etapa o professor deverá trabalhar o conteúdo de forma sistematizada e conceituar os problemas que foram questionados na etapa anterior. A partir do conhecimento que o professor tem do seu acadêmico é possível compreender seu níveis de desenvolvimento, assim passa-se a entender que cada fase depende da outra para funcionar. Partindo da prática social inicial do acadêmico, levantando problematizações de sua prática social e escolhendo os variados instrumentos metodológicos para a instrumentalização teórica e prática do mesmo é possível uma assimilação concreta e real. As ações do professor devem levar em consideração o que o acadêmico é capaz de conseguir sozinho e principalmente, que ele precisa de mediações pedagógicas. Por isso, a importância do trabalho pedagógico que pode ser pelas atividades de extensão.

A quarta fase, conhecida como catarse, se configura na demonstração do aluno notocante ao que compreendeu sobre os conteúdos que foram discutidos, valendo-se dos seus conhecimentos prévios.

Podemos dizer que é um momento de avaliação do que se aprendeu e segundo Saviani (2008a, p. 80) “[...] é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Seria o momento em que o aluno demonstra que está entendendo o assunto que está sendo discutido. [...] levando em conta a passagem da síntese à síntese.”. Nesse momento o aluno pode mostrar o quanto progrediu no processo das discussões, pois é mais um momento de crescimento para o aluno ao se expressar. Gasparin (2012, p. 124) discute que essa avaliação pode ser “oralmente ou por escrito [...] Expressa a sua nova maneira de ver o conteúdo e prática social.”.

A quinta fase, é chamada de prática social final, visto as transformações que a prática social inicial passou no decorrer do processo. É a prática social transformada. Passa-se do estágio de uma compreensão menor do conteúdo para algo maior, com clareza e suas concepções da totalidade. Para Saviani (2008a, p. 82), significa que “[...] o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica.”. Nesse cenário, alegamos que a partir de agora o aluno tem uma nova maneira de compreender a realidade e passa a decidir com um novo conhecimento.

O que podemos perceber é que as fases aqui apresentadas podem ser consideradas no planejamento das atividades de ensino e da pesquisa, mas principalmente da extensão universitária. É preciso percebermos que a prática social é o princípio e o fim do trabalho pedagógico, independente de ser ensino, pesquisa ou extensão universitária.

Como a nossa defesa é por uma transformação da sociedade para a emancipação, defendemos que o currículo da pedagogia histórico-dialética se apoie na práxis crítico-emancipadora. Defendemos que as atividades de extensão universitária se faz na/pela prática social e que, pode promover a formação dos acadêmicos pela práxis crítico-emancipadora. Destarte, é preciso mergulhar na compreensão e construção epistemológica da práxis crítico-emancipadora.



A EPISTEMOLOGIA PRÁXICA: omnilateralidade e emancipação

Pensar o trabalho pedagógico, como um movimento dialético para a omnilateralidade e emancipação, perpassa por um currículo e atividades docentes, na concepção da epistemologia da práxis. Acreditamos que a epistemologia da práxis pode acontecer como superação da epistemologia da técnica e da prática por meio das atividades de extensão universitária. A práxis crítico-emancipadora é defendida por Curado Silva (2017a), pois, para a autora é importante pensar em resistências e estratégias de enfrentamento das ações nas políticas educacionais para a formação acadêmica, articuladas no conjunto de propostas sobre formação e seguindo alguns princípios elaborados para a práxis crítico-emancipadora, que pode vir a ser a base para a formação da omnilateralidade e a superação das dicotomias de uma formação unilateral. Nesse limbo, a discussão desse texto prima por sintetizar a epistemologia da prática e apresentar a epistemologia da práxis como um vir a ser de possibilidade de formação omnilateral e emancipadora, embasado em Sanches Vasquez (2011) e Curado Silva (2008, 2015, 2017a,b).

A epistemologia da prática tem raízes na filosofia pragmática, que segundo Contreras (2012) apresenta a possibilidade de formação de um profissional técnico e posterior de um profissional reflexivo, propondo a formação de um profissional crítico em relação às demandas sociais necessários para o trabalhador competente de acordo com as necessidades do mercado. No Brasil, a grande disseminação da

chamada epistemologia da prática e do professor reflexivo e pesquisador, durante a década de 1990, segundo Duarte (2003) deve-se a forte influência do neoliberalismo.

Na epistemologia da prática predomina a racionalidade da verdade utilitária primando por solução instrumental, com operação de técnicas e procedimentos, articulando a teoria da prática, com aplicação de procedimentos e meios técnicos à margem de contextos humanos e sociais, o que pode reduzir o conhecimento prático a um conhecimento técnico, com fins fixos e bem definidos. Na epistemologia da prática caracteriza o domínio técnico, por procedimentos adequados, com meios mais eficientes e melhores técnicas de ensino, com uma concepção produtivista do ensino, em que o ensino e o currículo são produtos pré-determinados, o conhecimento é rígido, o ensino é um exercício técnico, anulando a criatividade, intuição e improvisação docente, predominando os estereótipos, as visões prefixadas e dominantes, como padrões de ensino. O docente técnico assume a função de aplicar métodos, de forma despolitizada.

O profissional da epistemologia da prática em uma vertente dos saberes docentes, tem apoio em Tardif (2000). Tardif (2000, p. 10) defende que “[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa.”. Para o autor o processo de formação de professores nas universidades está centrado no saber acadêmico, teórico e científico, o que não representa a realidade do cotidiano profissional, defendendo prioridade de se olhar a prática e não a teoria, reforçando o distanciamento entre teoria e prática, supervalorizando a prática.

Tardif (2000) apresenta que os saberes docentes se expressam enquanto saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Assim, para a autora os saberes disciplinares referem a saberes que as disciplinas formativas oportunizam, os saberes curriculares são os saberes que o currículo escolar possibilita, os saberes profissionais seriam os saberes do processo de formação com base na instituição e por fim os saberes experienciais são os saberes do trabalho concreto.

Na visão de Tardif (2000) os saberes experienciais deveriam ter espaço de destaque nos cursos de formação. Isso demandaria uma reformulação de currículos, o que valorizaria a epistemologia da prática. Para o autor os saberes docentes se relacionam com o trabalho, sendo plural e temporal, com base na experiência profissional.

Duarte (2003) critica a defesa de Tardif (2000) por julgar que o referido autor propõe uma desvalorização do saber acadêmico, teórico e científico.

Concordo que devemos fazer constantemente a crítica aos fundamentos de nosso próprio trabalho como professores universitários. Concordo também que não estamos imunes a contradições entre o que professamos e o que fazemos. Mas meu questionamento dirige-se a outro ponto: o argumento de Tardif visa justamente a solapar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico, visa a mostrar que esse tipo de conhecimento 'não vale nada do ponto de vista da ação profissional'. (DUARTE, 2003, p. 606).

Os saberes experienciais muito divulgados entre a categoria docente não pode ser visto como o núcleo vital do saber docente, pois assim estariam valorizando a formação em trabalho em detrimento da formação inicial. É preciso que se pense em uma formação de saberes práticos tanto na formação inicial quanto na continuada, de forma que entendam que o processo é contínuo e que a experiência é apenas uma forma de saber que precisa ser prático.

O profissional da epistemologia da prática em uma vertente da reflexão tem sua base em Shöw (1997), Stenhouse (1975), Elliot (1990), dentre outros. Defendem que é preciso resgatar a base reflexiva para entender a problemática da prática, pelo conhecimento na ação pela reflexão-na-ação, para que pensemos enquanto fazemos, em que com a prática estável e repetitiva o conhecimento prático fica tácito e espontâneo. Os processos imediatos de reflexão na ação, quando o professor é pesquisador de sua prática, pretende transformar a situação pela reflexão, tendo a prática como diálogo reflexivo, pois o ensino apresenta singularidades que não são prefixadas, sendo importante examinar com senso crítico e sistematicamente sua prática.

A epistemologia da prática que Stenhouse (1975) e Elliot (1990), propõem é a discussão do professor-pesquisador, mas que pode virar uma mera narração descritiva das experiências e conservar a estrutura da realidade.

A forma de pesquisa proposta pelos autores pode acabar por contribuir para um círculo vicioso que recorre quase sempre à pura narrativa da experiência e da realidade, sem revelar suas mediações e contradições. Além disso, o pragmatismo que orienta a pesquisa-ação (nos moldes delineados por Stenhouse) permite que ela seja “raptada” a serviço de organismos internacionais, que se apropriam do discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre a formação e atuação docentes, utilizando-a até nas reformas educacionais, com um tom reformador, mas conservando a atual estrutura da realidade. (CURADO SILVA, 2008, p. 102).

A proposta de Shön (1997) discute o professor reflexivo dentro da epistemologia da prática.

A proposta de Schön se mostra ainda mais limitada para a produção de conhecimentos do professor, pois enfatiza a questão da reflexão presa à ação profissional entendida simplesmente como a competência do saber fazer cotidiano, enquanto os professores lidam com dinâmicas muito mais amplas e difíceis de serem pensadas e resolvidas individualmente – as sociais. No nosso entendimento, o autor não trabalha com a perspectiva da pesquisa, mas, sim, propõe um processo de auto-reflexão sobre o fazer do profissional. (CURADO SILVA, 2008, p. 113).

Duarte (2003) apresenta que Shön (1997) desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico ou conhecimento escolar e supervaloriza o conhecimento tácito pela reflexão na ação. Para Shön (1997) o conhecimento escolar ou saber escolar é estabelecido, exato e certo, que precisa ser superado pela reflexão a partir da experiência no trabalho pedagógico, no cotidiano e conhecimento tácito.

Existe, primeiro que tudo, a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitos, como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. (SCHÖN, 1997, p. 81-82).

Para Duarte (2003) o professor precisa ser compreendido como o agente da transmissão do saber escolar e não meramente como alguém que reflete sobre sua prática, sem o arcabouço teórico, reforçando o pragmatismo. Nessa linha de pensamento de Schön (1997) a formação poderia se dar em outros espaços que não a universidade, pois, o que prevaleceria seria o conhecimento tácito e experienciado e não o conhecimento escolar e acadêmico.

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”. (DUARTE, 2003, p. 620).

A proposta de Zeichner (1998) propõe uma discussão reconstrutiva em que o ensino e a aprendizagem se expressam como propiciadores de igualdade e humanidade.

Entretanto ressaltamos e não nos esqueçamos que a base de constituição da sociedade e da consciência humana está sob relações de produção capitalista, o que implica a premissa não da diferença, pois realmente somos diferentes, mas da exploração humana e da distribuição desigual dos bens produzidos. Assim, a perspectiva da reconstrução social mantém as atuais relações de produção e, portanto, resvala na idéia de tolerância, adaptação e assimilação. Embora não neguemos a necessidade de pensar políticas de equidade.

Não basta pensar apenas no diálogo, mas também, e urgentemente, na práxis revolucionária. (CURADO SILVA, 2008, p. 121)

Com essa tessitura discordamos da epistemologia da prática ao passo que pensamos ser necessário um movimento coletivo para além de uma análise da prática, uma análise da práxis. Para Carr e Kemmis (1988) a crítica deve ser o ponto de partida da reflexão. Mas, só a reflexão e crítica não resolvem. Não é no presentismo (agora), no conservadorismo (minha sala) e no individualismo (sozinho) que se resolve essas questões. A escola é produto da histórica e de relações de poder, bem como cheio de problemas de condições de trabalho pedagógico. Apenas transferem a culpa aos professores que se preocupam com sua sala de aula no imediato. Sendo preciso um pensamento crítico amplo, como intelectual crítico, segundo ideias gramscianas, para transformação da prática social, como intelectual transformador, que luta por forma de autoridade emancipadora, no coletivo. É preciso uma crítica sócio-histórica dos professores e da escola, em vista de um interesse libertador e transformação das condições, como defende Habermas, pois não se evita os riscos político-partidários. As pedagogias críticas não podem prometer emancipação, mas abrem caminhos.

Curado Silva (2002, p. 13) apresenta que uma fragilidade da epistemologia da prática está na “negação aparentemente simplista do papel da teoria, pois há um relevo da prática em detrimento da teoria.”, visto ser preciso compreender que o conhecimento não acontece de forma fragmentada, sendo em um momento a formação teórica e em outro a formação prática. A formação se faz no processo teórico-prático, desde o momento em que ocorre a entrada na universidade e o currículo da instituição deve pensar nesse processo de forma sistêmica e não fragmentada, pensando na formação omnilateral.

A discussão de Carr e Kemmis (1988) propõe uma pesquisa-ação emancipatória e que pode ser considerada uma proposta interessante para o movimento da emancipação mas, questiona as limitações das condições materiais de trabalho docente e que não basta a consciência dessas limitações e nem mesmo uma mudança individual na prática.

O suposto de que a reflexão e a investigação sobre a prática levariam à melhoria no ensino e, por esse mesmo caminho, o professor tomaria consciência das suas condições de trabalho, das relações de poder presentes na escola, do controle do Estado sobre seu trabalho, ou seja, de sua condição histórica, e, então, optaria por fazer de sua intervenção um móvel de mudança, coloca o projeto de mudança numa perspectiva idealista, subjetivista e individual. [...] A resposta criativa exige repensar as condições de trabalho do professor, tomando essa categoria como central. Sem essa condição, pode-se cair num reformismo que irá sobrecarregar ainda mais o professor, que tem de assumir a transformação da escola, lidando no micro com questões sociais amplas e complexas. (CURADO SILVA, 2008, p. 130).

Assim, questionamos: a técnica é suficiente? A reflexão é suficiente? A crítica é suficiente? É preciso revolução. É preciso o sujeito revolucionário. É preciso o profissional da práxis. A epistemologia da práxis se apresenta na contradição por primar por uma revolução e transformação no coletivo.

A epistemologia da prática apresenta, segundo Curado Silva (2008), elementos que precisam ser (re)pensados se objetivamos a transformação no coletivo para uma emancipação da sociedade. Curado Silva (2017b) discute que para a epistemologia da práxis a atividade do professor é a ação de ensinar e que não pode estar esvaziada do conhecimento. Por isso, o domínio teórico é imprescindível para sua prática, na concepção de práxis. Formação que tem o conhecimento no reconhecimento da teoria e da prática é o sentido da práxis. Para isso é preciso valorizar o trabalho docente. Não é um notório saber. É preciso formação, bem como condições de trabalho concreto. Curado Silva (2017a, p. 5) defende que a práxis é a atividade de conhecer e agir humana de forma a transformar a realidade, sendo dessa forma “a prática eivada e nutrida de teoria”.

Nesse limbo a teoria não está esvaziada de prática e nem tão pouco a prática é mero ativismo ou praticismo, mas carregada de teoria e intencionalidade principalmente, visando a emancipação humana, a partir de projetos políticos que envolvam a sociedade, mediante os anseios desta sociedade, como nos lembra Gramsci citado por Curado

Silva (2017a, p. 7) ao afirmar que “O coletivo é a força potencial para as possíveis e históricas transformações.”.

A discussão sobre a epistemologia da práxis na formação docente, no Brasil, é uma caminhada que está em construção e mais recente ainda, no sentido de formação acadêmica de modo geral. Para Curado Silva (2008, p. 45) “[...] a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediaticidade a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade.”. Nessa trilha Curado Silva (2017b) elege 5 categorias, 8 eixos estruturantes e 4 eixos de sustentabilidade para a materialização para discutir a referida epistemologia, conforme Quadro n. 3.

Quadro n. 3 – Epistemologia da práxis

EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	
Categorias	1- Unidade teoria e prática 2- Relação forma e conteúdo 3- Práxis criativa e revolucionária 4- Trabalho como princípio educativo 5- Sentido político da educação
Eixos estruturantes	1- Pesquisa como elemento formativo 2- Formação para a emancipação e autonomia 3- Formação continuada 4- Articulação entre o espaço de formação e o espaço de atuação 5- Trabalho docente global/consciência de classe 6- Especificidade da docência é o ensinar 7- Base Comum Nacional 8- Práxis curricular da integração
Eixos de sustentabilidade para a materialização	1 – subsistemas nacional de formação de professores 2- instituição universitária de tempo integral 3- Estado responsável pela formação 4- relação universidade e escola

Fonte: Kochhann (2017) em Curado Silva (2017b).

No que tange as categorias que Curado Silva (2017b) é importante compreender que a unidade teoria e prática se apresenta enquanto um movimento dialético e contraditório que permite a compreensão da realidade para sua transformação. Quanto a relação forma e conteúdo é inerente considerar que dependendo da forma e dos conteúdos que estruturam a escola e as disciplinas, por si só não transformam a realidade concreto e isso está posto no currículo escrito e praticado, o que pode indicar a necessidade de um novo projeto educacional. A práxis rompe com a prática e a técnica e prima por ser uma práxis criativa e revolucionária, negando à práxis reiterada ou prática pragmática. Compreendendo o trabalho como princípio educativo, dizemos que o docente tem um lugar e objetivo certo para seu trabalho, portanto é ontológico e teleológico. Enquanto categoria da epistemologia da práxis também se apresenta o sentido político da educação, o qual deve estar presente no projeto político pedagógico, apresentando neste a educação que se espera realizar.

Para Curado Silva (2017b) os eixos que estruturam a epistemologia da práxis partem da consideração da pesquisa como elemento formativo, em que não é ação-reflexão-ação de seu trabalho, mas é no coletivo e que precisa ser pensada na educação básica inclusive. Que a educação deve primar pela formação para a emancipação e autonomia, em que a emancipação humana é muito ampla, mas a educação pode trazer para o sujeito a perspectiva do conhecimento pode ser uma alternativa para a emancipação. Assim também a deve primar pela formação continuada, a qual precisa pensar junto ao coletivo e ser em forma de pesquisa e não curso. Tampouco deve ocorrer a articulação entre o espaço de formação e o espaço de atuação, considerando a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, que se apresentam como vários espaços de formação, partindo da prática social. O trabalho docente global e consciência de classe também constituiu o quadro estruturante da práxis visando o trabalho conjunto dentro da escola em torno do projeto favorecendo a consciência de classe mediata e que a especificidade da docência é o ato de ensinar, considerando que o professor é um profissional da educação ou trabalhador da classe de professores, que sua atividade laboral é o ensinar. Outro elemento estruturante da práxis é a Base Comum Nacional em que a educação precisa apresentar elementos do tipo da escola única para professores,

com professores alinhados a um projeto como Gramsci discute. E, por fim, a práxis curricular com característica de integração, no qual os conhecimentos nascem disciplinar e precisam de integração para compreender a totalidade, pela teoria dos complexos no currículo.

Para a autora, ainda, a epistemologia da práxis se organiza por eixos de sustentabilidade para a materialização, considerando os subsistemas nacional de formação de professores, pois cada um tem pensa a partir do sistema e de sua complexidade, em que a instituição universitária deve ser de tempo integral, possibilitando bolsa para estudar e produzir conhecimentos, tendo o Estado como responsável pela formação, visto que os professores precisam ser formados em universidades públicas com bolsas para se dedicar e aprofundar seus estudos no processo formativo, que implicará em sua atuação e por fim, é de extrema necessidade a relação universidade e escola, de forma que amplie a relação entre a sociedade e a universidade.

Questionou-se a Curado Silva em uma palestra^[2] como a autora percebia a práxis crítico-emancipadora nas atividades de pesquisa, ensino e extensão e como uma formação enquanto práxis crítico-emancipadora pode ocorrer pela indissociabilidade de forma que possibilite elementos para a emancipação. Em síntese, a autora respondeu que não se forma um professor crítico-emancipador somente pelo ensino e até mesmo somente pela pesquisa, é preciso de fato a extensão nesse processo. A extensão não somente em sala de aula, mas em outros espaços de aprendizagem, de luta e de emancipação, como eventos, sindicatos, movimentos sociais e outros espaços e com atividades que una a teoria e a prática.

Por isso, retomamos a questão de que o sentido da função docente deve ser considerada, bem como a concepção das ações extensionistas, as quais podem favorecer uma formação para a reprodução ou para a emancipação.

A concepção da práxis em um sentido verdadeiramente transformador se faz necessária devido ao caráter de concreticidade frente à realidade que se apresenta no papel

2 V Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/ Pedagogos, com o tema “Formação de Professores: para onde olhar?”, ocorrido no dia 01 de junho de 2017, na Universidade de Brasília.

exercido pelos professores em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação e autonomia. (CURADO SILVA, 2015, p. 7).

Nesse viés é preciso compreender também que nem toda atividade docente possa ser entendida como práxis. Não se pode afirmar que toda atividade prática seja uma práxis, mas toda práxis é uma prática.

Contendo as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – atividade prática, numa indissociação entre teoria e prática, fundamental para a atividade humana qualificada como práxis. Que consiste numa atitude teórica e prática de transformação da natureza e da sociedade, sendo que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada. (SANCHES VASQUEZ apud CURADO SILVA, 2015, p. 9).

Para Gramsci a consciência da práxis é um devir histórico, ou seja, um vir a ser no trabalho pedagógico.

A elevação da consciência da práxis, portanto a construção da unidade teoria e prática, é um devir histórico, como afirma Gramsci. Consequentemente, o desenvolvimento de uma práxis exige processos contínuos de formação de professores, onde coletivamente os professores possam ter espaço de troca e estudos para compreender sua ação numa perspectiva de totalidade da organização do trabalho pedagógico articulado a organização do trabalho social historicamente constituído. (CURADO SILVA e CRUZ, 2015, p. 191).

Para Gramsci (1995, 2000, 2010) e Marx (1979, 1987) o homem deve ser crítico e emancipado e não alienado. Para que se processe a emancipação humana é necessária uma práxis emancipadora.

Dessa forma, a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediatez a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de

pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade. Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico. Se sobre o real deve-se elaborar uma teoria, resultado de pesquisas, que seja capaz de acelerar seu *devenir histórico*, é porque cada indivíduo pode tornar-se intelectualmente melhor, mais qualificado. (CURADO SILVA, 2008, p. 45).

Para Sanches Vasquez (2011) e Curado Silva (2008) a práxis é a atividade social transformadora, sendo um processo histórico e permanentemente construído.

A busca da unidade entre teoria e prática exige, portanto, reflexão, o que, em virtude do processo de alienação, pode se configurar apenas em um procedimento superficial, que se traduz em pragmatismo referido ao imediato. Essa relação não pode ser vista de maneira simplista, pois não é mecânica, nem direta. Há uma ressignificação que a burguesia tenta dar aos termos, em especial ao termo “prática” e à expressão “unidade teoria e prática”, termo e expressão que não possuem, inequivocamente, o mesmo significado quando inseridos em um discurso que visa à emancipação humana. (CURADO SILVA, 2008, p. 76).

A relação entre teoria e prática não pode ser vista como simplista ou mecânica. Primeiro, é preciso pensar que se chamarmos de relação pressupõe uma separação e que em determinado momento se coloca frente a frente ou lado a lado, mas de forma separada. Segundo, se tratarmos de relação entre teoria e prática, podemos interpretar que são opostos. Terceiro, se colocarmos como distintos ou opostos, podemos dizer que a teoria é cognição e prática é ação.

É preciso a compreensão de que as ações docentes devem ser pensadas para a emancipação e isso será de forma mediata, por meio de um processo de mudança de hábitos, de pensamentos e de ações, que pode estar presente na organização curricular. Sendo assim, é preciso

deixar uma reflexão profícua sobre nossa formação e trabalho, visando uma práxis emancipadora, que para Curado Silva (2008, p. 45) “Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico.”.

Destarte, o processo de alienação na formação acadêmica e no trabalho concreto pode ser um grande dificultador para a unidade teoria e prática.

A busca da unidade entre teoria e prática exige, portanto, reflexão, o que, em virtude do processo de alienação, pode se configurar apenas em um procedimento superficial, que se traduz em pragmatismo referido ao imediato. Essa relação não pode ser vista de maneira simplista, pois não é mecânica, nem direta. Há uma ressignificação que a burguesia tenta dar aos termos, em especial ao termo “prática” e à expressão “unidade teoria e prática”, termo e expressão que não possuem, inequivocamente, o mesmo significado quando inseridos em um discurso que visa à emancipação humana. (CURADO SILVA, 2008, p. 76).

Almejando a emancipação humana, Curado Silva (2008, p. 112), defende que “Numa visão crítica de educação, também se deseja constituir profissionais [...] para transformar a escola e a educação como um todo, com vistas à emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem.”. A concepção crítica pode favorecer ainda mais o processo da formação do estudante no sentido de criar condições coletivas para a transformação social, gerando possibilidade de emancipação para ambos.

Compreende-se a práxis como atividade de conhecer/agir humana transformadora, pois é a prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. (CURADO SILVA, 2017a, p. 5).

Pensando na possibilidade de transformação da realidade, é que defendemos a educação alicerçada sobre as bases da *práxis* transformadora, ou seja, deve modificar a relação de sujeito-objeto, romper com o tradicionalismo, com uma educação que concede o conhecimento do materialismo histórico. Acreditamos que somente com uma revolução na formação, partindo da síncrese à síntese, podemos alcançar o trabalho pedagógico ou concreto que valoriza o ser humano e não o mercado de trabalho. Essa discussão é agregada aos cursos de licenciatura, pois visa a autonomia e a emancipação humana.

A formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas. (CURADO SILVA, 2017a, p. 8).

O que precisamos compreender é que teoria e a prática são unas, unívocas, indissociadas ou uma unidade. A cognição para se efetivar necessita da ação. A ação por mais simples que seja precisa da cognição. O que vai julgar essa unidade é a intensidade da unidade. Assim, se analisarmos um objeto somente pela prática, estaremos anulando elementos de mediação importante que perpassam pela teoria e vice-versa. A teoria teoriza a prática antes dela vir a ser prática. A teoria projeta uma prática não existente que logo se torna prática real e efetiva. Nesse sentido a prática é o fim da teoria. Sanches Vasquez (2011, p. 245) apresenta que para Gramsci a teoria depende da prática pois, “[...] a prática é fundamento da teoria”. Nesse limbo uma não existe sem a outra e não se relacionam em determinados momentos, mas com uma mútua dependência e portanto, é unidade.

Destarte, Sanches Vasquez (2011, p. 264) discute que “Já sabemos que a *práxis* é, na verdade, atividade teórico-prática, isto é, de um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático [...]” mas que não se separam na materialidade. A discussão de *práxis* precisa ser compreendida pela concepção de Gramsci, como *práxis* criadora, reflexiva e revolucionária e não meramente reiterativa, imitativa e

espontânea. Não necessariamente nesta contraposição, pois as mediações podem aproximar ou afastar essa contraposição.

A compreensão da práxis, enquanto atividade social transformadora ou atividade objetiva de transformação ou atividade com unidade teoria e prática, perpassa por ações objetivas de criação, em que o processo se inicia no pensar do fazer, para quem fazer, como fazer e se efetiva nesse pensar, considerando a totalidade e a contradição do processo.

A cada tempo e espaço o pensar e o fazer na unidade ocorrem devido às necessidades emergentes e as novas situações apresentadas. Nessa tessitura se apresenta os níveis da práxis: criadora e reiterativa e imitativa. A práxis criadora parte do princípio, segundo Sanches Vasquez (2011, p. 271) da “unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; imprevisibilidade do processo e do resultado; unidade e irrepetibilidade do produto.”, que uma vez criada pode apenas ser reiterada (reafirmada) ou imitada (repetida), pois não apresenta os princípios apresentados ou se apresenta é uma débil manifestação. Para o autor a práxis reiterativa é mecânica, pois aplica-se de forma mecânica em um novo processo. Essa práxis pode ocorrer no trabalho pedagógico, bem como a imitativa, que imita ou repete. No caso da práxis espontânea e reflexiva não podemos relacionar de forma definitiva a espontânea com a reiterativa e imitativa e a reflexiva com a criadora, mas há traços fortes dessa relação. A práxis parte do envolvimento da consciência.

Em suma, a práxis criadora pode ser, em maior ou menor grau, reflexiva e espontânea. A práxis reiterativa acusa uma débil intervenção da consciência, mas não é por isso que pode ser considerada espontânea. Nesse aspecto, a práxis mecânica, repetitiva, se opõe tanto à atividade prática criadora como à espontânea. (SANCHES VASQUEZ, 2011, p. 296).

O entendimento lógico é de uma relação direta, mas podem aparecer as mediações e dismantelar essa relação direta, em que a práxis criadora está com a reflexiva, a reiterativa com a espontânea e a imitativa em oposição. Mas, corroborando com Sanches Vasquez (2011, p. 309) “[...] a práxis criadora se dá, principalmente, no nível da práxis reflexiva.”.

Gramsci citado por Manacorda (2016) discute que o trabalho é princípio educativo imanente à escola e precisa ser compreendido enquanto atividade teórico-prática, embasado na unidade do trabalho intelectual e manual, sendo a raiz da escola única e que uma mera associação entre a teoria e a prática de forma mecânica, pode ser caracterizado como esnobismo. Com essa tessitura podemos dizer que a unidade teoria e prática para Gramsci deveria ser uma atividade séria, de forma integrada e orgânica. Assim também devem ser as atividades de extensão universitária. Essas não podem somente ser atividades práticas, pois seriam esnobes. É preciso unidade teoria-prática nas ações extensionistas, unindo o trabalho intelectual e o manual, para uma formação omnilateral que possibilita a emancipação humana.

Eis a compreensão que defendemos para o pensar e fazer das ações extensionistas visando a transformação objetiva da sociedade pela atividade, em que a emancipação pode ser pensada e quiçá alcançada, mesmo que para isso seja necessário uma revolução educacional, e que talvez a extensão universitária possa contribuir, partindo da concepção de práxis coletiva e revolucionária, de forma intencional, considerando a práxis social, que assume a necessidade de uma destruição da ordem social vigente objetivando criar um nova ordem.



CONSIDERAÇÕES

Defendemos a extensão universitária relacionada à formação acadêmica, sendo que a mesma deve ser ancorada nos princípios da crítica, da omnilateralidade e da emancipação e, que a Universidade, principalmente a pública, deveria ter como missão a formação acadêmica com esses princípios e alicerçados na indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. Para compreendermos a formação acadêmica levando em consideração a extensão universitária é preciso analisar suas concepções e sentidos.

No livro “Epistemologia da Extensão Universitária: constructos iniciais” realizamos uma exposição sobre a questão e nesse momento faremos uma revisita aos pontos que julgamos importantes para fechar a linha de constructos desse livro. Por uma questão histórica, a extensão universitária sofreu fortes influências europeias e norte-americanas, de uma concepção assistencialista e de prestação de serviços. Além disso a extensão universitária ficou delegada a segundo plano devido sua configuração histórica nas universidades no Brasil.

Somente na década de 1960 a extensão universitária começa a se configurar por meio das ações de Paulo Freire. Apesar, que com a implantação do Regime Civil Militar e o exílio de Freire, a extensão perde forças. A partir de 1985, depois do processo de redemocratização da política brasileira, a extensão universitária volta a ser discutida abertamente, pois nunca deixou de ser, mas somente em 2018 é lançada a Resolução que regulamentou a inserção curricular da extensão universitária para todos os cursos de graduação do Brasil. Momento

que carece uma discussão sobre concepção e sentido da extensão universitária no Brasil.

A extensão universitária não pode se configurar como uma mera atividade prática sem intencionalidade. Essa intencionalidade é influenciada pela realidade concreta vigente, abarcando as questões políticas, econômicas e ideológicas da época e do lugar. Por isso, dialogar sobre extensão universitária no Brasil perpassa pelo diálogo teórico em relação à concepção desta por parte dos pares educacionais, sejam instituição, gestores, docentes, discentes e comunidade em geral. A efetivação das atividades de extensão carrega em si uma concepção e um sentido de ser.

As concepções de extensão universitárias encontradas são variadas, mas comungam na defesa de ser um espaço formativo e que possibilita a transformação, tanto social quanto acadêmica, a partir de uma efetivação com características acadêmico-científicas e não meramente assistencialistas e de atendimento ao mercado com prestação de serviços. Para Reis (1996) a ruptura é grande e precisa enfrentar algumas contradições e realinhamento de ordem política, visto o percurso histórico das universidades brasileiras e as atividades extensionistas existentes, com concepção e sentido de atendimento ao capital e não a emancipação dos sujeitos.

Freire abre espaço para as discussões sobre extensão no Brasil e com uma concepção de emancipação vinculada a humanização. O conceito de emancipação em Freire, apoiado em Marx, está aliado ao significado de humanização. A emancipação em Freire perpassa pela formação do humano e não somente pela formação do cognitivo-conceitual. Assim, emancipação freiriana é emancipação humanizadora.

Com esse escopo o presente livro “Epistemologia da extensão universitária: constructos contra-hegemônicos” se apresenta. A extensão universitária visando à formação omnilateral, humanizadora e emancipadora, se alicerça na práxis crítico-emancipadora (CURADO SILVA, 2017). A extensão emancipadora tem como concepção a construção social, a partir de uma metodologia participativa, por meio da dimensão crítica, reflexiva e criadora com o sentido de emancipação. Marx e Gramsci defendem a necessidade de renovar a capacidade crítica e formar para a omnilateralidade, quebrando as visões unilaterais.

A capacidade crítica que deve ser renovada, pode ser pelas ações extensionistas.

Quanto a emancipação precisamos retomar a concepção de Marx e Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade pela escola unitária e a emancipação política, religiosa e econômica, que pode levar a emancipação humana, considerando o trabalho pedagógico e uma luta contra-hegemônica, pela filosofia da transformação em que o ser humano seja valorizado e a educação pode ser favorecer o desenvolvimento de um sujeito revolucionário.

A extensão universitária como princípio de aprendizagem e a práxis enquanto unidade teoria e prática, podem visar a emancipação e que pode ser alcançada pelas ações extensionistas, quando essas forem concebidas não apenas como atividade prática. Sanches Vasquez (2011) e Curado Silva (2008, 2015, 2017a,b) defendem que a práxis crítico-emancipadora no processo formativo precisa ir além da concepção de prática ou de relação teoria e prática, alcançando a unidade teoria e prática que não acontece na imediatez, mas na mediação do trabalho pedagógico que valoriza o humano, a autonomia, a omnilateralidade e a emancipação.

A extensão universitária entendida como princípio de aprendizagem se alicerça na pedagogia histórico-crítica e no currículo histórico-crítico, pois, prima pelo conhecimento criativo e inovador, pela reflexão e interdisciplinaridade e pela formação de sujeitos emancipados concretamente. Nossa discussão de concepções e sentidos em relação à extensão universitária é como trabalho enquanto princípio formativo, educativo e de aprendizagem, pela práxis crítico-emancipadora, por ações contínuas e processuais, alicerçadas em uma pedagogia contra-hegemônica.

A pedagogia contra-hegemônica e o processo educacional brasileiro, principalmente no tocante a formação de professores, precisa ser compreendida no movimento dialético para além do modismo da Escola Nova, Educação Tradicional e Tecnicista, aproximando-se da concepção de escola do Trabalho ou escola Unitária, a qual é uma pedagogia contra-hegemônica. Na atualidade Saviani (2008a) apresenta a que a tendência histórico-crítica no Brasil é uma possibilidade de pedagogia contra-hegemônica, que pode favorecer a elaboração de um

currículo contra-hegemônico e emancipador, para alicerçar o trabalho pedagógico e uma formação pela práxis crítico-emancipadora, que pode permear as atividades de extensão universitária.

Com essas linhas e diálogos intentamos despertar e apresentar uma epistemologia da extensão universitária contra-hegemônica na formação acadêmica, visto que a extensão universitária tem sua legalização ao lado da pesquisa e do ensino, como atividades formativas, as quais se apresentam no limbo de variados espaços formativos na/da/ para a prática social, em dada realidade concreta com problemas reais, de pessoas reais, mediante um movimento dialético e contraditório, inseridos em um cenário histórico que carrega toda questão política e econômica. Com essa tessitura, a formação acadêmica, se daria na forma mais real e concreta, em que a teoria e prática de fato podem vir a ser unidade, visando uma formação omnilateral e emancipadora para propiciar transformações sociais de forma mediata.

Como problemática para nossa escrita mantivemos a linha de pensamento de “Qual a epistemologia da extensão universitária no processo formativo?”. Consideramos o trabalho pedagógico na extensão universitária alicerçado na práxis crítico-emancipadora, este que se constituiu como uma prática revolucionária, passando da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, que deve ser compreendida como uma ciência práxica. Destarte, nossa tese é de que a extensão universitária no processo formativo pode se apresentar pela epistemologia da práxis crítico-emancipadora favorecendo os constructos de uma emancipação omnilateral, alicerçada no materialismo histórico-dialético pelo currículo de uma pedagogia contra-hegemônica. Assim, a epistemologia da extensão universitária no processo formativo deve ser de concepção acadêmica, processual e orgânica pela práxis crítico-emancipadora.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.01, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União - DOU nº 243, 19.12.2018, Seção 1, p. 49 e 50.

CARR, Wilfrd e KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado.** Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Articulação Teoria E Prática Na Formação De Professores: A Concepção Oficial. In: **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002. http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/9184/1/ARTIGO_ArticulacaoTeoriaPratica.pdf

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação *Stricto Sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades.** Tese. Goiânia: UFG, 2008.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A Formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A Epistemologia da Práxis e o Estágio Supervisionado. In: **Revista Perspectiva**, 2017a. Mimeo

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia Da Práxis Na Formação De Professores: Perspectiva Crítico Emancipadora. In: **Revista Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS v. 18 n.2 [31] AOP set./dez. 2017b

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro e CRUZ, Shirleide Pereira Silva. Formação de professores e a questão da categoria cultura: contribuições do marxismo. In: **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, v. 5, n. 10, p. 181-196, Jan-Jul., 2015 ISSN 2237-1451 Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por Que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.

FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira e prefácio de Jacques Chonchol. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classes. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n. 40. jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12** – Documento Especial. In: História & Construções n.5. Uberlândia, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HÚNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer**. Tese de doutorado - Campinas, SP: [264p.], 2008.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: In. SOUZA, J. V; SILVA, M. A; CUNHA, C. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados. Brasília-DF, 2014.

KOCHHANN, Andréa e CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. Formação docente e extensão universitária: concepções, sentidos e perspectivas. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas e LUTERMAN, Luana Alves (Org.). **Interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas**. Anápolis: UEG, 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2 ed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008.

LUKÁCS, George. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

LUKÁCS, George. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Porto: Escorpião, 1989.

LUKÁCS, George. **Ontologia do Ser Social - Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Andréa Kochhann. **Desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia da UEG (2000-2010)**. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, Goiânia, 2013.

MAGALHÃES, Fernando. **10 lições sobre Marx**. 6.ed. São Paulo: Vozes, 2015.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1979.

MARX, Karl. **O método da economia política**. Trad. Fausto Castilho. São Paulo, IFHC/Unicamp. 1997.

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro**. Trad. Paulo Ferreira Leite. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Alex Marins. 4ª reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Frederic. **A ideologia alemã**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl e ENGELS, Frederic. **Manifesto do partido comunista**. Tradução Pietro Nasseti. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MATA, Vilson Aparecido. **Emancipação e Educação em Marx**: Entre a emancipação política e a emancipação humana. V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA 11, 12, 13 E 14 de abril – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil, 2011. In: http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Eventos/V%20EBEM/V_EBEM_MATA_Vilson_Emancipacao_e_educacao_em_Marx.pdf

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.

MONASTA Atílio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas**. v. 2, n. 2, 1996. In: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

SANCHES VASQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. ed. São Paulo: Campinas, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, jan./abr., 2007a. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: Espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130, jan./abr. 2007b In: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **História da História da Educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário. In: http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf, 2008c.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14. N.40 Jan/Abril. 2009a. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009b. Acesso link: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2649/2303>.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação**: o lugar da educação superior. *educAtiva*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 45-66, jan./jun. 2010 <http://seer.ucg.br/index.php/educativa>

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinsa, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval *et all.* **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TONET, Ivo e LESSA, Sergio. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. In: <http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/proletasujeito.pdf>

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão do professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta, FIORENTINI, Dário e PEREIRA, Elizabete. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, São Paulo: 1998.



ANDRÉA KOCHHANN

Pós-Doutora em Educação (PUC/GO),
Doutora em Educação (UnB), Mestre em
Educação (PUC/GO), Especialista em
Docência Universitária (UEG), Pedagoga
(UEG), Docente da Universidade Estadual de
Goiás (UEG), Docente do Programa de
Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão,
Educação e Tecnologia da Universidade
Estadual de Goiás (UEG), Coordenadora do
GEFOPI (Grupo de Estudos em Formação de
Professores e Interdisciplinaridade).

Nasceu em 20 de outubro de 1973, em Santa
Rosa- RS, mudou-se aos 15 anos para o
estado de Goiás e, atualmente reside em
Goiânia. Mãe da Ândrea Carla e avó do
Marco Antônio, João Guilherme e Ana Laura.

E-mail:

andreakochhann@yahoo.com.br

Como problemática para nossa escrita mantivemos a linha de pensamento de "Qual a epistemologia da extensão universitária no processo formativo?". Consideramos o trabalho pedagógico na extensão universitária alicerçado na práxis crítico-emancipadora, este que se constituiu como uma prática revolucionária, passando da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, que deve ser compreendida como uma ciência praxica. Destarte, nossa tese é de que a extensão universitária no processo formativo pode se apresentar pela epistemologia da práxis crítico-emancipadora favorecendo os constructos de uma emancipação omnilateral, alicerçada no materialismo histórico-dialético pelo currículo de uma pedagogia contra-hegemônica. Assim, a epistemologia da extensão universitária no processo formativo deve ser de concepção acadêmica, processual e orgânica pela práxis crítico-emancipadora.