



Revista Exitus

ISSN: 2237-9460

Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto Ciências  
da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Peixoto, Elza Margarida de Mendonça; Barreto, Nayara Bessa  
**A PRÁTICA EM CRÍTICA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DA DIDÁTICA1**

Revista Exitus, vol. 10, e020106, 2020

Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto Ciências  
da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1455>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553171468103>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto



ISSN 2237-9460

DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1455

## A PRÁTICA EM CRÍTICA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DA DIDÁTICA<sup>1</sup>

Elza Margarida de Mendonça Peixoto<sup>2</sup>

Nayara Bessa Barreto<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho relata uma investigação que busca inventariar as concepções de prática presentes nas proposições que sustentam as posições histórico-críticas sobre a formação de professores no Brasil, delimitada à obra *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, elaborada por Luiz Carlos de Freitas. Objetiva-se levantar aquilo que vem sendo reconhecido como prática pela literatura que reivindica a concepção materialista e dialética de produção do conhecimento. A pesquisa se justifica devido à necessidade objetiva, reconhecida subjetivamente, de precisar a categoria materialista de prática. Em Freitas, a questão apresenta-se no sentido de tomar a prática como a fonte das categorias teóricas a partir das quais se deve desenvolver a didática. Numa interpretação muito particular, o conhecimento daquilo que é a prática da sala de aula abre possibilidades para a superação dos limites da escola capitalista, viabilizando uma intervenção didática transformadora dessas relações de produção.

**Palavras-chave:** Prática. Evidência. Verdade.

1

### PRACTICE IN CRÍTICA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DA DIDÁTICA<sup>4</sup>

### ABSTRACT

This article reports an investigation that seeks to list the notions of practice covered in the propositions that support the historical-critical approaches regarding teacher education in Brazil, specifically the work *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, by Luiz Carlos de Freitas. The aim is to identify what has been acknowledged as practice by the literature connected with the dialectical and materialist notion of knowledge production. The research justification is based on the objective need, subjectively recognized, to particularize the materialist category related to practice. Freitas addresses the issue presenting practice as the source of theoretical categories from which teaching should be developed. In a very unique interpretation, knowing what classroom practice is presents possible

<sup>1</sup> Este manuscrito compõe a pesquisa de estágio Pós-Doutoral realizada na ESEFID UFRGS (09-2019 a 09-2020) sob a supervisão do Prof. Dr Alberto Reinaldo Reppold Filho.

<sup>2</sup> Doutora em Filosofia e História da Educação – UNICAMP. Professora Associada I da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação – M. T. E. FACED UFBA. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4430-241X> E-mail: [elza.peixoto@ufba.br](mailto:elza.peixoto@ufba.br)

<sup>3</sup> Graduada em Educação Física pela FACED UFBA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação – M. T. E. FACED UFBA. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0877-7028> Email: [nayarabessa9@hotmail.com](mailto:nayarabessa9@hotmail.com)

<sup>4</sup> Tradução: Marília Portela | mariliaportela.trad@gmail.com



paths for overcoming the restrictions of capitalist school, leading to teaching interventions suited for transforming such relations of production.

**Keywords:** Practice. Evidence. Truth.

## LA PRÁCTICA EN CRÍTICA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DA DIDÁTICA<sup>5</sup>

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las concepciones sobre las prácticas que sostienen las posiciones histórico-críticas sobre la formación de profesores en Brasil con base en la obra *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática* elaborada por Luiz Carlos de Freitas. Se trata de discutir lo que ha sido reconocido como práctica por la literatura que reivindica la concepción materialista y dialéctica de la producción de conocimiento. Este trabajo es pertinente debido a la necesidad objetiva, reconocida subjetivamente, de precisar la categoría materialista de la práctica. En la tesis de Luz Carlos Freitas, la cuestión se presenta en el sentido de tomar la práctica como la fuente de las categorías teóricas desde las cuales se debe desarrollar la didáctica. Se plantea que en una interpretación muy particular, el conocimiento de lo que es la práctica de la enseñanza abre posibilidades para la superación de los límites de la escuela capitalista, lo que viabiliza una intervención didáctica transformadora de esas relaciones de producción.

**Palabras clave:** Práctica. Evidencia. Verdad. Luiz Carlos de Freitas

2

### INTRODUÇÃO

A compreensão é um passo indispensável para a crítica, e esta é um preciso auxiliar, guia e iluminador de toda a prática transformadora, material ou objetivamente eficaz. (BARATA-MOURA, Ideologia e Prática, 1978, p. 62).

Este artigo resulta de uma investigação mais ampla: A prática como critério de verdade no debate sobre a possibilidade do conhecimento: a posição marxista clássica e as contribuições para a formação para o trabalho pedagógico em educação física<sup>6</sup>. O projeto teve como objetivo geral investigar a prática como categoria teórica da dialética materialista. Como objetivos específicos, inventariar as concepções de prática presentes (a) na obra de Marx e Engels; (b) na obra do filósofo português José Barata-Moura; (c) nas proposições que sustentam as posições histórico-críticas sobre

<sup>5</sup> Tradução: Ludmila Rodrigues | ludmila.rdg@gmail.com

<sup>6</sup> PEIXOTO, Elza M de M, 2015. Projeto: A prática como critério de verdade no debate sobre a possibilidade do conhecimento: a posição marxista clássica e as contribuições para a formação para o trabalho pedagógico em educação física. Edital PROPCI/UFBA 01/2015 – PIBIC.

a formação de professores no Brasil<sup>7</sup> e (d) nas teses e dissertações produzidas com a explícita finalidade de discutir a prática como norteadora da formação de professores<sup>8</sup>. Move-nos o esforço de ver bem os supostos presentes nestas concepções, conferindo a sua correspondência com a perspectiva materialista e dialética que tomamos como matriz de leitura e de intervenção na realidade. Trata-se aqui do inventário da concepção de prática na obra *Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*, de Luiz Carlos de Freitas. Obra selecionada pelo critério de ser referência básica do currículo de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia, nas disciplinas do eixo *Práxis*<sup>9</sup>.

Os procedimentos de análise incluíram: (a) leitura das obras na íntegra, com (b) levantamento e marcação do aparecimento da palavra “prática” ou de expressões compostas pelo termo “prática” em suas variações, excluídas as citações de autores referidos<sup>10</sup>; (c) análise dos parágrafos selecionados em busca dos sentidos/significados dos termos simples ou compostos no contexto dos debates travados nas proposições pedagógicas em estudo; (d) produção de quadros contendo o inventário das referências à prática; (e) análise dos eixos de significação no pensamento do autor estudado; (f) produção das sínteses explicativas, em

<sup>7</sup> PEIXOTO, Elza M de M, 2015. Projeto: A prática como critério de verdade no debate sobre a possibilidade do conhecimento: a posição marxista clássica e as contribuições para a formação para o trabalho pedagógico em educação física. Edital PROPCI/UFBA 01/2015 – PIBIC. Plano de Trabalho **15580** – Revisão da concepção de prática na obra de Demerval Saviani e Luiz Carlos de Freitas.

<sup>8</sup> PEIXOTO, Elza M de M, 2015. Projeto: A prática como critério de verdade no debate sobre a possibilidade do conhecimento: a posição marxista clássica e as contribuições para a formação para o trabalho pedagógico em educação física. Edital PROPCI/UFBA 01/2015 – PIBIC. Plano de Trabalho **15578** – Revisão das teses e dissertações em educação física que discutem a prática como critério de verdade.

<sup>9</sup> Obedecendo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da FACED/UFBA encontra-se organizado em quatro eixos: *Fundamentos, Conhecimentos Específicos, Práxis e Trabalho Científico*. Partindo do pressuposto da prática como principal eixo da formação de professores, o eixo *Práxis* contém 800 horas, estando organizado em oito componentes curriculares, sendo quatro destinados à prática de ensino (*Prática de Ensino I, II, III e IV*) e quatro ao estágio supervisionado (*Estágio Supervisionado I, II, III e IV*), e cada um desses componentes equivale a 102 horas.

<sup>10</sup> Ainda que as referências utilizadas pelos intelectuais aqui estudados sejam relevantes para a nossa investigação, neste momento nos interessa a posição desses intelectuais, e não das referências por eles utilizadas.

forma de artigo; (g) submissão dos textos à apreciação dos autores. Nossa objetivo é expor a frequência do aparecimento do termo e os sentidos com que a prática circula na obra do autor, para, progressivamente, construirmos as condições para reconhecer os supostos presentes nas proposições que sustentam as posições histórico-críticas sobre a formação de professores no Brasil, conferindo a sua correspondência com a perspectiva materialista e dialética.

## **LUIZ CARLOS DE FREITAS E A OBRA CRÍTICA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DA DIDÁTICA**

Luiz Carlos de Freitas é formado em Pedagogia e mestre em Educação, tendo concluído o doutorado em Ciências (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo em 1987. Em 1994, concluiu tese de livre-docência e, em 1996, seu pós-doutorado na Universidade de São Paulo, período em que combinou estudos sobre teoria pedagógica em Moscou. Atualmente, é professor titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Se posiciona no seio dos debates para a produção das pedagogias histórico-críticas, demarcando-se em vários aspectos dessa proposição. Em entrevista a Martins, Varani e Domingues (2016, p. 205-206), Freitas expõe uma trajetória de investigação da organização do trabalho pedagógico que foi se afunilando, em decorrência das políticas educacionais brasileiras, ao problema da avaliação da educação. A Crítica... é um marco<sup>11</sup> nesses estudos. No prefácio da obra, nos diz o autor:

Sempre relutei em publicar um livro. Acho que um livro deve conter, pela sua natureza, ideias amadurecidas e testadas, por

<sup>11</sup> Até o lançamento da obra que estamos analisando, Freitas vinha realizando um conjunto de publicações que evidenciavam estudos sobre as relações entre pedagogia e psicologia (FREITAS, 1982; 1982b); a análise crítica dos fundamentos e das políticas de formação dos pedagogos (FREITAS, 1985; FREITAS, 1989) e dos professores (FREITAS, 1988; FREITAS, 1991a; FREITAS, 1991b; FREITAS, 1991c; FREITAS, 1991d; FREITAS, 1992b; FREITAS, 1992c; FREITAS, 1993); o problema do planejamento didático, a especificidade e os limites do trabalho pedagógico (FREITAS, 1975; FREITAS, 1987; FREITAS, 1991f; FREITAS, 1991g); a crítica à educação em geral (FREITAS, 1995); ao neotecnismo (FREITAS, 1992d); à teoria do capital humano (FREITAS, 1994) e, por fim, a crítica à exclusão pelos processos de seleção e avaliação (FREITAS, 1991e; FREITAS, 1992a).

longo tempo, no calor dos debates acadêmicos que ocorrem em congressos, nas salas de aulas e nas páginas de revistas científicas. Sempre preferi tais fóruns. Um livro é algo muito sério. Mesmo depois deste texto ter sido objeto de uma defesa de livre-docência e de a banca ter recomendado “fortemente” sua publicação, ainda não estou plenamente convencido. Porém, desta vez, decidi compartilhar esta responsabilidade com os editores e com o próprio leitor.

Um aspecto positivo que vejo nesta publicação é que ela resgata minha produção espalhada em revistas e artigos não-publicados de forma que preserva aquilo que resistiu ao debate nestes últimos dez anos de envolvimento com o campo da didática. Neste sentido, embora com outro objetivo, podemos repetir certa frase que se tornou muito conhecida no Brasil: “esqueçam tudo que escrevi”. Não porque nego a produção anteriormente feita, mas porque o que achei procedente, preservei nesta publicação, acrescido de um posicionamento mais atual. Meus críticos terão, aqui, no mínimo, um ponto de referência seguro para desenvolver sua crítica — se valer a pena [sic]. (FREITAS, 1995, p. 9-10).

A obra, redigida e defendida como tese de livre-docência em 1994<sup>12</sup>, está assim organizada:

**Quadro 1 – Visão sumária da obra**

Prefácio (FREITAS, 1995, p. 9-17)	A proposta inicial e seu desenvolvimento Reafirmando posições Estrutura da publicação Agradecimento
Caracterizando o problema (FREITAS, 1995, p. 19-63)	Objetivo do capítulo e advertência A didática fundamental A pedagogia histórico-crítica A pedagogia dos conflitos sociais Uma proposta de trabalho
A busca de parâmetros teórico-metodológicos (FREITAS, 1995, p. 65-142)	O que é a crítica? O âmbito do capítulo Aspectos metodológicos gerais
	Ciências pedagógica, didática e interdisciplinaridade Organização do trabalho pedagógico: elementos iniciais
	A etnografia Nossa posição metodológica A didática e a busca de regularidades A dialética A noção de categoria A questão da representatividade Apontando outras categorias
	A ciência pedagógica e a didática A interdisciplinaridade
	Teoria Teoria educacional e teoria pedagógica Objetivos/avaliação da escola (função social) Conteúdo/método da escola A categoria trabalho A categoria da unidade metodológica

<sup>12</sup> Livre-docência defendida em dezembro de 1994, na Faculdade de Educação da UNICAMP. Banca: Newton C. Balzan, Ezequiel Teodoro da Silva, Maria Rita N. S. Oliveira, Selma Garrido Pimenta e Marli E. D. A. André (FREITAS, 1995, p. 16).



	O momento atual: neoliberalismo/neotecnismo	A categoria da auto-organização A qualidade total Plano decenal e revisão curricular Uma antiga contradição reaberta Combater a neutralidade
A categoria avaliação/objetivos (FREITAS, 1995, p. 143-258)	O par dialético avaliação/objetivos Avaliação formal e informal O âmbito do capítulo Concepções e práticas correntes sobre avaliação	Classes que expressam a definição de avaliação As classes que expressam a finalidade da avaliação Autoavaliação quanto ao interesse e à informação
	A prática concreta da avaliação	Professor pune aluno Professor atua sobre valores dos alunos Professor incentiva aluno Aluno pune aluno Aluno incentiva aluno O estudo de B.M.F. Villas Boas O estudo de M. S. Sobierajski O estudo de M. R. L. De Sordi
	Avaliação: o que a prática esconde	A informalidade da avaliação A nota como equivalente geral Avaliação e alienação Avaliação e sociedade
		A dialética do processo seletivo Avaliação e qualidade total Libâneo e a avaliação Avaliação e organização do trabalho pedagógico Avaliação e objetividade
Conclusão (FREITAS, 1995, p. 259-278)	O que fazer? Finalizando	
Bibliografia (FREITAS, 1995, p. 279-288)		

**Fonte: [Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática]**

Recuperando o programa anunciado no artigo *Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”*, de 1987, Freitas informa os fundamentos de Crítica..., assentado na defesa de que “[...] a pesquisa didática deve deslocar-se em direção à prática, utilizando a observação e a descrição sistemáticas apoiadas com métodos quantitativos e qualitativos” [sic], com a finalidade de explicar e conceituar o processo pedagógico (FREITAS, 2012, p. 11). O autor destaca que a “proposta de trabalho foi elaborada para fazer frente à tentativa, frequente no campo da didática, de se criar, pela via da análise teórica, uma didática alternativa”, defendendo que “a didática somente poderá ser superada à medida que parte das próprias contradições existentes na escola capitalista”, o que demanda uma investigação que possibilite “construirmos um sistema de categorias que dê conta de tais contradições e abra possibilidades de superação”. (FREITAS, 1995, p. 12).

Um segundo aspecto destacado do projeto de 1987 refere-se a uma concepção alargada de didática que considere, para além da sala de aula e das relações sociais mais amplas, a organização do trabalho pedagógico na escola como um todo. Argumenta que “[...] a organização global da escola serve de elemento mediador entre tais relações sociais e a própria sala de aula. (FREITAS, 1995, p. 12)

Crítica... é definida como uma síntese “[...] dos primeiros resultados teórico-práticos obtidos” (FREITAS, 2012, p. 11-12) do projeto anunciado em 1987 que envolvia (a) o “levantamento das pesquisas já realizadas”, (b) o “intercâmbio de procedimentos metodológicos” e (c) a realização de “[...] pesquisas destinadas a captar, sistematicamente, a dinâmica do processo pedagógico” (FREITAS, 1987, p. 139; FREITAS, 2012, p. 11).

A obra reflete esse movimento. No capítulo Caracterizando o problema (FREITAS, 2012, p. 19-63), realiza-se um “conversar” com “alguns interlocutores” vinculados à didática fundamental<sup>13</sup>, à pedagogia histórico-crítica<sup>14</sup> e à pedagogia dos conflitos-sociais<sup>15</sup>. A seleção desses interlocutores considerou a sua vinculação com “uma perspectiva crítica da educação e do ensino”, o “envolvimento com a temática da didática e da organização do trabalho pedagógico” e o fato de serem “divulgadores de perspectivas com um certo grau de estabilidade” (FREITAS, 2012, p. 19). Decorre daí a construção lógica que leva à delimitação da pergunta, como segue:

<sup>13</sup> Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Vera Maria Candau e Maria Rita Neto Sales Oliveira (FREITAS, 2012, p. 22).

<sup>14</sup> José Carlos Libâneo, Ilma P. A. Veiga e Lilian Anna Wachowicz (FREITAS, 2012, p. 29). Em Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática, assim como em entrevista a Martins, Varani e Domingues (2016), Freitas assume como referência a pedagogia histórico-crítica, destacando sua diferença com a posição de Libâneo acerca do estabelecimento da aula como unidade de análise; e a defesa da posição de Tragtemberg, de que a escola ensina sob a sua forma de organização. Nesse aspecto, aponta: “A questão era se podíamos alterar os métodos no interior da aula, como propunha Libâneo, sem pelo menos nos propormos a alterar as estruturas de poder” (MARTINS; VARANI; DOMINGUES, 2016, p. 209-210). Além da crítica à negação das análises de Bourdieu e Passeron, que considera que têm mais a dizer acerca da análise da relação educação sociedade. Sinaliza, ainda, que o eixo das suas preocupações tem como referência os problemas levantados por Saviani, Tragtemberg e Arroyo. Defende: “se você elimina o contraditório, como vai haver movimento?” (MARTINS; VARANI; DOMINGUES, 2016, p. 213).

<sup>15</sup> Pura Lúcia Oliver Martins (FREITAS, 2012, p. 52)

- (1) A defesa de que “a reflexão sobre a didática não pode ser desenvolvida sem que ela seja contextualizada dentro da organização do trabalho pedagógico da escola e devolvida a sua relação com o trabalho material produtivo”. Isso porque “a escola sofre influência das grandes determinações do processo de trabalho na sociedade capitalista, as quais incorporam-se na forma de organização do trabalho pedagógico”. Desse modo, “não é apenas a didática que deve estar sob análise, mas sim a escola, sua organização e seus métodos” enquanto processos históricos (FREITAS, 2012, p. 58).
- (2) O reconhecimento da importância das categorias conteúdo/método e objetivo, destacando que “devem ser aplicadas também à compreensão do aparato escolar como um todo”, por meio dos quais se chega “aos próprios objetivos da organização do trabalho da escola”, uma vez que “o conteúdo e a forma da escola (inclusive seus métodos didáticos) estão modulados pela função social da escola, na sociedade capitalista — ainda que não de forma mecânica e inevitável” (FREITAS, 2012, p. 59).
- (3) O destaque da possibilidade de que “a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a avaliação”, evidenciando a sua estreita ligação com “os objetivos da escola/materia”, que vão se expressar “nas práticas de avaliação”, estando aí concentradas “importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método”. A função social da escola determina “o conteúdo/forma da escola”, repetindo-se, no campo didático, relações de poder que são vitais para o trabalho pedagógico e “para a sustentação do trabalho da escola em geral” (FREITAS, 2012, p. 59).
- (4) A defesa de que o conteúdo e a forma do trabalho pedagógico da escola estão aprisionados, estando sob dependência dos objetivos dessa instituição. As categorias que dão conta da forma da organização do trabalho pedagógico da escola capitalista são os objetivos/avaliação da escola como função social e o conteúdo/método da escola, destacando-se “o trato fragmentado com o conhecimento, a artificialidade do processo de ensino desgarrado da produção material e a gestão da escola, em especial sua forma autoritária”, que “estruturam a organização do trabalho pedagógico da escola e repassam suas determinações para o interior do trabalho pedagógico da sala de aula (didática)”. Uma nova forma/conteúdo da didática não está “[...] na dependência exclusiva dos objetivos instrucionais determinados no nível da matéria ou do professor”, interagindo “com a função que a sociedade especifica para a escola”, sendo fatores relevantes “na aceleração ou no emperramento das transformações no interior da sala de aula” (FREITAS, 2012, p. 60).
- (5) A defesa de que não é possível “[...] pensar em reconstruir a didática sem, simultaneamente, propor o rompimento das categorias que [...] estruturam a organização do trabalho pedagógico na escola” (FREITAS, 2012, p. 60). Nesse sentido, vê a possibilidade de o “modelo de pensamento”, proposto por Saviani (prática social, problematização, instrumentalização, apropriação pessoal e retorno à prática), “[...] ser um pano de fundo sobre o qual poderíamos exercitar estas novas formas didáticas, desde que não se adotasse a aula como unidade de análise e se vinculasse ensino com produção”, sem separação de teoria/prática (FREITAS, 2012, p. 60).

(6) A defesa de uma didática que seria construída de maneira lógica “[...] mas baseada na própria prática da escola”, em uma abordagem que, em “análise permanente”, deve procurar “[...] encontrar as categorias fundamentais da organização do trabalho escolar e da didática, de forma a visualizar seus elementos contraditórios e exercitar a sua superação” (FREITAS, 2012, p. 60).

Apresenta, então, como perguntas centrais:

[...] Pode a didática ser construída com base na prática pedagógica da sala de aula e da escola, formulando conceitos e categorias que deem conta de tal prática? Não tendo todos os conceitos e categorias as mesmas posições de importância e relevância no interior da realidade, qual seria a categoria-chave para a compreensão da prática da escola capitalista? A categoria da avaliação poderia ocupar este lugar? Qual o âmbito do fenômeno da avaliação? Qual a sua relação com a organização do trabalho pedagógico, com os objetivos da escola e do ensino? [sic] (FREITAS, 2012, p. 61)

Freitas atribui ênfase a essa análise da realidade, em busca da compreensão das “categorias que expressam as propriedades essenciais” como passo fundamental para a “[...] superação das formas didáticas da escola capitalista”, sem deixar de destacar a necessidade anterior de assegurar “[...] condições objetivas e subjetivas, ligadas à transformação das relações sociais vigentes [...] considerados os limites que [...] o momento histórico impõe” (FREITAS, 2012, p. 61).

Além desse processo de compreensão “[...] das categorias que expressam as propriedades essenciais destas formas didáticas da escola capitalista e da suas própria organização”, a superação exige “[...] que nos coloquemos a necessidade de um projeto histórico que permita visualizar a direção da própria superação”, elaborado “[...] com base em uma análise materialista histórico-dialética das contradições fundamentais da sociedade capitalista, em um dado momento histórico” (FREITAS, 2012, p. 62). Nesse sentido, demarca o anticapitalismo, o socialismo e a rejeição da social democracia como horizontes da ação transformadora a ser empreendida (FREITAS, 2012, p. 57).

Estabelecidos os marcos críticos e o horizonte do projeto de superação, Freitas dedica-se a assinalar do caminho da investigação. Apoiado em Enguita e Snyders, argumenta que, em perspectiva marxiana, a

crítica “[...] tem que ser construída por oposição a uma realidade concreta e não a partir de um plano teórico” [sic] (FREITAS, 2012, p. 65). A crítica é materialista, uma vez que se deve conduzir “sobre o real, em dado momento histórico concreto” (FREITAS, 2012, p. 66). Deve estar inserida em uma “totalidade histórica e social”, o que determina colocar a escola “em relação com as outras vias de produção da consciência e da formação humana” (FREITAS, 2012, p. 66). A crítica deve, também, “[...] mostrar a “relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases” (FREITAS, 2012, p. 66), assim como deve possuir uma dimensão de “[...] análise econômica”, de modo a situar “[...] a educação dentro do processo de produção e reprodução do capital e do valor, bem como explicitar qual o papel ela joga neste processo” (FREITAS, 2012, p. 66). Por fim, a crítica deve possibilitar “[...] compreender a valoração crítica da educação realmente existente, das ideias dominantes e outros aspectos da vida social que contribuem para os fracassos e sucessos no campo da educação”, com a finalidade de “[...] buscar a solução para antíteses reais nas tendências reais existentes” (FREITAS, 2012, p. 66), destacando que procurará se orientar por esses parâmetros em um programa que não pode ser esgotado na obra.

Entre os aspectos metodológicos mais gerais, defende que “[...] é preciso explorar o uso de técnicas de observação direta no levantamento das condições de trabalho na escola” (FREITAS, 2012, p. 72) e é por essa razão que vai escolher a “observação direta dos fenômenos”, orientada pelo “trabalho teórico”, “pelo treino” e “pelo desenvolvimento mais rigoroso da atividade de observação”, com a finalidade de “[...] aprimorar técnicas importantes de captação da dinâmica das condições objetivas” (FREITAS, 2012, p. 71). Destaca a impossibilidade da neutralidade na observação dos fatos e a limitação humana aos órgãos dos sentidos que o impede de processar todas as informações que lhe chegam, tornando a “[...] observação do homem, portanto, ideológica e imperfeita”. Argumenta que a limitação demanda “problemas para a metodologia da pesquisa



educacional” quando está em questão a “objetividade” (FREITAS, 2012, p. 67).

Demarcando-se das críticas marxistas acerca dos limites da etnografia (FREITAS, 2012, p. 68-71), argumenta que “[...] o cerne do procedimento metodológico” por ele utilizado “[...] diz respeito à construção, no pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação” (FREITAS, 2012, p. 71). Com esta finalidade, estabelece a meta de fazer “[...] uso de técnicas de pesquisa de observação direta e de levantamento da representação que os sujeitos fazem do real”, relacionando essas técnicas da pesquisa etnográfica à “teoria do conhecimento materialista histórico-dialético” (FREITAS, 2012, p. 72-73). Justifica que na “[...] definição de uma determinada forma de trabalho, tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados” [sic], recusando, dessa forma, a denominação da pesquisa de “[...] etnografia baseada no materialismo histórico-dialético” (FREITAS, 2012, p. 73). Defende que os “processos ocorridos na sala de aula” têm que ser “criticamente articulados com as formas de organização da escola” (FREITAS, 2012, p. 73); que a teoria pedagógica (com o sentido restrito de didática) “relaciona-se com a busca de regularidades (o universal, o conceito) subjacentes às metodologias de ensino específicas” (FREITAS, 2012, p. 73).

Expõe, a partir de Hegel, Marx e Cheptulin, a concepção de “método dialético do abstrato ao concreto” como a referência para a conquista das “regularidades” na análise da realidade e da produção da teoria pedagógica como categorias da prática (FREITAS, 2012, p. 74-78). Delimita a noção de categoria como “imagens ideais que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais” que são “[...] o resultado da atividade criadora do sujeito no decorrer da qual este último distingue o geral do singular”, tomando-as como “ponto de apoio do conhecimento e da prática” (FREITAS, 2012, p. 79); surgidas “no curso do conhecimento”, atuam como “instrumento da atividade cognoscitiva do homem” (FREITAS, 2012, p. 80).



Orienta-se pelo princípio de que a “base do conhecimento se encontra no mundo material”, mas, “para conseguirmos efetiva ‘compreensão’”, faz-se necessário “[...] valer-se da abstração e da generalização, tendo como instrumento o pensamento”, em busca das essências (FREITAS, 2012, p. 80). Em síntese: “os conceitos e as categorias são o resultado da atividade de abstração e generalização”, mas o conteúdo das mesmas é “um conteúdo objetivo”, nascendo de um processo “[...] no qual há a união do conhecimento e da prática” (FREITAS, 2012, p. 80). Acentua que “[...] as categorias devem ser sensíveis às contradições internas que se dão nos fenômenos”, e por essa razão devem ser consideradas por pares e apanhadas no seu movimento em devir. No percurso da investigação, trabalha pela “busca de regularidades”, que deve ser compreendida como a “procura de categorias explicativas, como concreto pensado — ‘síntese de múltiplas determinações’” (FREITAS, 2012, p. 81).

Defende, ainda, que a tarefa de “[...] desenvolvimento da teoria pedagógica é um projeto tripartite de longa duração”, envolvendo “a pesquisa com pedagogos, especialistas em várias disciplinas que servem de referência para a pedagogia [...] e metodólogos” (FREITAS, 2012, p. 92). Com vistas à procura pelas “regularidades subjacentes ao trabalho pedagógico” na “prática pedagógica da escola e da sala de aula na busca de suas categorias fundamentais”, elege como foco de atenção os nexos entre “objetivos/avaliação” em sua função social (FREITAS, 2012, p. 92-95). As referências consideradas para a apreensão da função social da escola são crise do capitalismo, crise do socialismo real, neoliberalismo, neotecnismo, qualidade-total e pós-modernidade, determinando a direção da formação da classe trabalhadora, expressando-se um projeto em relação ao qual não é possível ser neutro (FREITAS, 2012, p. 114-142).

A exposição dos resultados da investigação da prática pedagógica é efetuada no terceiro capítulo, A categoria avaliação/objetivos. Aqui, o autor reforça que a “[...] fixação de categorias por pares facilita apontar algumas relações dialéticas que desejamos estudar”, destacando que



objetivo e avaliação serão estudados nos seus “efeitos no interior da sala de aula” e na “escola como um todo” (FREITAS, 2012, p. 143).

Conclui que “[...] há uma tendência para que a função social atribuída à escola capitalista seja transmitida ao seu projeto político-pedagógico”, que “[...] procura controlar as ações no interior da escola e da sala de aula, em meio a tensões, resistências e contradições existentes na disputa pelo controle técnico/político da escola” (FREITAS, 2020, p. 143). Destaca a acentuada disputa em torno “da fixação dos objetivos e da avaliação da escola e do ensino”, o que leva à hipótese de que essas sejam as categorias-chave “para compreender e transformar a escola”, indicando que é estudando a avaliação que se desvelam “os objetivos reais da escola”, para além dos objetivos proclamados (FREITAS, 2012, p. 144). As bases para a análise são quatro estudos produzidos a partir do Laboratório de Observações e Estudos Descritivos (LOED – FE - UNICAMP<sup>16</sup>), detalhadamente relatados (FREITAS, 2012, p. 146-224), a partir dos quais extraí as principais conclusões, que rapidamente expomos a seguir.

Em *Avaliação: o que a prática esconde, expõe que os estudos evidenciam: “a existência de um ‘tripé avaliativo’ com forte visão punitiva, constituído pelas avaliações instrucional, disciplinar e de valores, que mantêm relações altamente integradas”* (FREITAS, 2012, p. 224). Sobre esse tripé “[...] se ergue o poder do professor no interior da sala de aula e se dá sustentação interna à atual organização do trabalho pedagógico da escola” (FREITAS, 2012, p. 225). Destaca que “as percepções que o professor desenvolve em cada uma dessas áreas e as informações que registra são integradas em um processo “encoberto”, complexo e de difícil acesso” (FREITAS, 2012, p. 225). Destaca tratar-se “[...] de condenar [...] um conjunto de práticas que classificam, disciplinam e afetam valores e atitudes dos alunos” (FREITAS, 2012, p. 225), anunciando o “passar no exame” como objetivo central, mas, efetivamente, enfatizando na avaliação “a

<sup>16</sup> Segundo Martins, Varani e Domingues (2016, p. 209-210), “o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) foi instituído oficialmente na FE UNICAMP, em 1990”.



participação e o interesse, ou seja, o campo das atitudes”, quando “o comportamento define a nota do aluno” (FREITAS, 2012, p. 225).

Denuncia a informalidade da avaliação centrada no “[...] juízo geral que o professor faz dos seus alunos” quando “a avaliação formal pode terminar confirmando a avaliação informal” previamente construída pelo professor (FREITAS, 2012, p. 225-226). A avaliação centra-se, portanto, a partir do “modelo de bom aluno” que o professor desenvolve ao longo de sua prática”. Afirma que tal avaliação se torna aspecto “crucial”, uma vez que “[...] tal modelo se constitui sob a influência das concepções de educação e sociedade que o professor desenvolve” e ocorre na forma de “procedimentos privados” (FREITAS, 2012, p. 226).

Explica que “ao desenvolver sua atividade de avaliação — formal ou informal — o professor cria ou assume standards já criados por outras autoridades educacionais que ajudam a configurar seu ‘aluno ideal’ — mesmo que na prática possa não se orientar apenas por este” (FREITAS, 2012, p. 227). Estes standards, entretanto, “não existem em um vácuo cultural”, não possuem “qualidade absoluta, universal que os torne inquestionáveis e acima de discussão” (FREITAS, 2012, p. 229). Pelo contrário, são parte de um “processo de legitimação” que “serve de sustentação a uma estrutura econômica particular e à ordem política” (HEXTALL, 1976, p. 68-70, citado por FREITAS, 2012, p. 227), de forma a que “o fracasso da escola pública elementar” seja “[...] resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos” (PATTO, 1990, p. 343 citada por FREITAS, 2012, p. 229).

Nesse processo, no chão da escola, “o mecanismo de conversão dos desempenhos” em “nota ou conceito”, guarda “em seu âmago, relações sociais” que ali estão refletidas decorrentes da “dualidade do valor da mercadoria”, de forma que “o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor”, considerando-se a conversão dessa valorização na nota como “equivalente geral”, de forma que o conhecimento valha para o aluno o que vale para o professor (FREITAS, 2012, p. 229-230). Expõe a alienação do processo para o

estudante, dizendo que na “escola capitalista os alunos encontram-se expropriados do processo de trabalho pedagógico e o produto do trabalho não chega a ser apropriado por boa parte dos mesmos” [sic], e, mesmo que “em alguns casos, fique em seu poder, carece de sentido para eles” (FREITAS, 2012, p. 230). Apoiado em Everhat (1983, p. 186-187), afirma existirem aí contradições, pontuando que, “ao mesmo tempo em que aprende as relações sociais de dominações exercidas pelo capital”, o aluno aprende “a reagir, por mecanismos de resistência, a essas mesmas relações sociais” (FREITAS, 2012, p. 231). Existindo na escola contradições, defende ser necessário explorar saídas para a superação desses processos em que ocorrem “juízos encobertos” (FREITAS, 2012, p. 233).

Passa a evidenciar que a avaliação oculta um mecanismo contraditório de eliminação/manutenção, em que “eliminação e manutenção são articuladas, portanto, em um conceito de nível mais alto, o conceito de seleção” (FREITAS, 2012, p. 235-239). Explicitados os conceitos, considera “recuperada a possibilidade de luta”, na medida em que “[...] passam a interessar ao campo da avaliação [...] não apenas os mecanismos de eliminação, mas também os mecanismos de manutenção utilizados pelas classes populares e seus aliados para conseguir driblar a eliminação e permanecer no interior da escola” (FREITAS, 2012, p. 239-240).

Assume centralidade, então, “o exame dos mecanismos de manutenção que possam ser criados por uma teoria pedagógica crítica”, acentuados “limites da luta existente em um dado sistema capitalista”, para a luta pela “permanência das classes populares no interior desta escola” (FREITAS, 2012, p. 240). Finaliza afirmando que a luta pela superação dessa contradição no interior da escola passa pela superação entre os contrários capital/trabalho, cuja resolução demanda a revolução socialista (FREITAS, 2012, p. 244-245).

Defende, finalmente, que “a compreensão da questão da avaliação passa pela sua inserção na totalidade concreta da sociedade capitalista e sua negação” (FREITAS, 2012, p. 247) e o entendimento conquistado pela “visão de totalidade” das conexões sociais dessas “várias



formas de eliminação/manutenção” podem “mostrar as possibilidades abertas à luta pela manutenção das classes populares no interior da escola, em ensino de qualidade” (FREITAS, 2012, p. 247).

É, contraditoriamente, de forma subordinada e determinante que esse processo mais amplo de Crítica..., em Freitas, movimentará o tema da prática como na procura do *locus* das condições para a superação das teorias pedagógicas conservadoras.

## A PRÁTICA COMO INSTÂNCIA DETERMINANTE DO PENSAR AQUILO QUE SÃO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A DIDÁTICA NA ESCOLA CAPITALISTA

Nessa obra, a palavra “prática” é mencionada aproximadamente 220 vezes; (1) na exposição do autor e (2) nas citações a que recorre para (a) a crítica da produção existente, para a (b) recuperação de aspectos já trabalhados pela literatura disponível, que são incorporados por superação, ou para a (c) sustentação do seu raciocínio e da sua argumentação. Entendemos que em Freitas opera-se um esforço de “pensar aquilo que é a organização do trabalho pedagógico”, tomando como referência aquilo que é a prática do trabalho pedagógico na escola capitalista, apanhada pela observação direta em relação com as referências que elege para a crítica. Explica Barata-Moura:

16

Labor re-reflexivo que é função de um viver concreto, o pensar desenrola-se num plano de teoria, cruzado e entrecruzado de prática — terreno onde começa por enraizar, textura de que dialeticamente se não aparta, horizonte de transformações feituras em que se prolonga. (BARATA-MOURA, 1994b, p. 77)

Reconhecemos que a revisão bibliográfica contribui de forma significativa para a produção dos sentidos com o que o termo “prática” aparece na obra de Freitas, mas estamos privilegiando sempre a expressão na forma original, como aparece utilizada pelo autor no contexto daquilo que defende, o que não impede, quando necessário, o cotejamento com a discussão teórica que fará no debate com as referências com as quais dialoga.

A distribuição das referências à prática por capítulos e tópicos de discussão segue exposta no Quadro 2:

**Quadro 2** – Inventário da referência à prática na obra *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*

Prefácio (FREITAS, 1995, p. 9-17)	A proposta inicial e seu desenvolvimento (p. 10-14)	- prática como o par dialético/contraditório da ligação originária no real entre fazer (trabalho) e pensar/teorizar/projetar que foi dividido/desvinculado (p. 11-12); - prática da escola (p. 11); - prática pedagógica (p. 12-13);
Caracterizando o problema (FREITAS, 1995, p. 19-63)	A didática fundamental (p. 20-27)	- prática como aquilo que é a origem, aquilo que é a realidade que possibilita encontrar o “[...] conteúdo das categorias da didática da escola capitalista” (p. 25-26); - prática social (p. 26-27); - prática pedagógica (p. 22);
	A Pedagogia Histórico-Crítica (p. 27-52)	- prática como “oposto contraditório complementar, mas cindido, da teoria”, uma parte dos dois lados da relação que se refere ao fazer, aquilo que é, de fato (p. 36-37); - prática verbalizada (p. 41); - prática como “fazer pedagógico” (p. 49-50); - prática da vida cotidiana (p. 40-41); - na prática (p. 42); - ação prática (39-40) - prática social (p. 26-27; 39-42; 49; 51); - prática pedagógica (p. 12-13; 48-50); - prática pedagógica da sala de aula (p. 48);
	A Pedagogia dos Conflitos-Sociais [sic] (FREITAS, 1995, p. 52-56)	- “descrição da prática” – metodologia para o registro daquilo que é a prática de avaliação do professor – (p. 55); - na prática (p. 56 [2]); - necessidades práticas (p. 54); - prática pedagógica (p. 55);
	Uma proposta de trabalho (FREITAS, 1995, p. 56-63)	- prática como o par dialético/contraditório da ligação originária no real entre fazer (trabalho) e (pensar/teorizar/projetar) que foi dividido/desvinculado (p. 60); - “descrição da prática” – metodologia para o registro daquilo que é a prática de avaliação do professor – (p. 55); - na prática (p. 56 [2], 57-58); - colocar em prática (p. 57); - necessidades práticas (p. 54); - prática social (p. 60); - prática da escola (p. 60-62); - prática escolar (p. 62); - prática pedagógica (p. 55); - prática pedagógica da sala de aula (p. 48);
A busca de parâmetros teórico-metodológicos (FREITAS, 1995, p. 65-142)	Aspectos metodológicos gerais (p. 67-83)	- na prática (p. 71); - da prática (p. 80);
	Ciência pedagógica, didática e interdisciplinaridade (p. 83-92)	- práxis (02) (p. 85; 87); - prática repartida (p. 89-90); - prática pedagógica fragmentada (p. 89-90); - prática social (p. 86-87); - ciência prática (a pedagogia como) (p. 84-87); - prática educativa específica (p. 87-88); - prática de ensino (p. 87-88); - prática pedagógica (89-90); - prática pedagógica da escola (p. 93);
	Organização do trabalho pedagógico: elementos iniciais (p. 92-114)	- prática como “oposto contraditório complementar, mas cindido, da teoria”, uma parte dos dois lados da relação que se refere ao fazer, aquilo que é de fato (FREITAS, 2012, p. 99; 102); - prática como o par dialético/contraditório da ligação originária no real entre fazer (trabalho) e pensar/teorizar/projetar que foi dividido/desvinculado (FREITAS, 2012, p. 98-99); - prática das metodologias específicas – didática própria das

		<p>metodologias específicas (FREITAS, 2012, p. 94);</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- prática social (p. 99-101);</li><li>- prática social global (p. 101);</li><li>- práticas da avaliação (p. 96);</li><li>- prática da escola (p. 114);</li><li>- prática pedagógica (p. 92-93);</li><li>- <u>prática pedagógica da sala de aula (p. 93; 110).</u></li></ul>
	<i>O momento atual: neoliberalismo/neotecnismo (p. 114-142)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- prática como sinônimo de "de fato", "na realidade" (p. 121);</li><li>- prática política e de pesquisa (p. 142);</li><li>- prática social (p. 120);</li><li>- prática da escola (p. 114);</li></ul>
A categoria avaliação/objetivos (FREITAS, 1995, p. 143-258)	<i>Avaliação formal e informal (p. 145)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- práticas de avaliação (p. 145);</li><li>- aquelas práticas [de avaliação] (p. 145);</li></ul>
	<i>Concepções e práticas correntes sobre avaliação (p. 146-176)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- prática como "oposto contraditório complementar, mas cindido, da teoria", uma parte dos dois lados da relação que se refere ao fazer, aquilo que é de fato (p. 160);</li><li>- prática como o par dialético/contraditório da ligação originária no real entre fazer (trabalho) e pensar/teorizar/projetar que foi dividido/desvinculado (p. 174);</li><li>- prática como "modos de fazer" a avaliação, aquilo que deve ser pesquisado pela área de avaliação (p. 166);</li><li>- prática como aquilo que é corriqueiro, rotina da avaliação no trabalho do professor (p. 146);</li><li>- "descrição da prática" – metodologia para o registro daquilo que é a prática de avaliação do professor – (p. 55; 153; 156);</li><li>- prática da avaliação (p. 154; 160-161, 174; 175);</li><li>- práticas de avaliação (p. 146);</li><li>- prática de avaliação (p. 156; 158; 161[2]; 166);</li><li>- avaliação na prática (p. 158);</li><li>- prática concreta de avaliação (p. 176[03]);</li><li>- prática do professor (p. 156);</li><li>- sua prática (p. 156-157; 161; 163; 166; 175);</li></ul>
	<i>A prática concreta da avaliação (p. 176-224)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- "prática observada" – o resultado do método para conhecer aquilo que é – (p. 207);</li><li>- prática como uma realidade, modo de fazer, movimento que esconde (p. 224);</li><li>- prática na sala de aula (p. 209);</li><li>- prática de sala de aula (p. 180);</li><li>- prática da avaliação (p. 216);</li><li>- práticas de avaliação (p. 203; 217[2]; 219; 220; 222);</li><li>- prática de avaliação (p. 206-207; 222);</li><li>- prática avaliativa (p. 205);</li><li>- prática concreta de avaliação (p. 176[3]);</li><li>- práticas do professor (p. 180);</li><li>- prática pedagógica (p. 205);</li><li>- fortemente praticada (p. 213);</li></ul>
	<i>Avaliação: o que a prática esconde (p. 224-258)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- prática como "modos de fazer" a avaliação, aquilo que deve ser pesquisado pela área de avaliação (p. 225; 247);</li><li>- prática cotidiana (p. 230; 271);</li><li>- na prática (p. 226-227[3]);</li><li>- prática da avaliação (p. 216);</li><li>práticas de avaliação (p. 232, 233, 234);</li><li>- práticas aversivas de avaliação (p. 233);</li><li>práticas [de avaliação] (p. 233; 235);</li><li>- prática da escola (p. 238);</li><li>- sua prática (p. 226);</li></ul>
	<i>Conclusão (FREITAS, 1995, p. 259-278)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- prática cotidiana (p. 271);</li><li>- prática social (p. 268);</li><li>- prática da sala de aula (p. 269);</li><li>- práticas em sala de aula (p. 261);</li><li>- práticas de avaliação (p. 260- 263; 275);</li><li>- práticas [de avaliação] (p. 260);</li><li>- sua prática (p. 271);</li><li>- prática concreta dos profissionais (p. 262);</li><li>- prática pedagógica (p. 272);</li></ul>

Fonte: [Critica da organização do trabalho pedagógico e da didática]

O Quadro 2 possibilita reconhecer as referências gerais à prática no pensamento de Freitas, destacando-se o sentido dominante e determinante ontológico que demarca a procura por “aquilo que é” a realidade da organização do trabalho pedagógico e da didática na escola capitalista. Estamos entendendo que encontramos aí um “sentido forte” a ser acompanhado.

Acerca da noção de “sentido forte”, nos diz Barata-Moura:

Por sua vez, uma distinção a empreender e a aprofundar entre sentidos “fortes” e “fracos” prende-se, decisivamente, com o respectivo carácter rigoroso e estruturante ou, pelo contrário, com uma sua valência meramente pontual ou sectorizada, de algum modo avulsa, isto é, atinente à simples particularidade de uma questão de que se visa dar conta.

Uma categoria é, pois, tomada na sua acepção “forte” quando, opera além da consistência emergente da determinação do seu teor, ela vem a ocupar uma posição frontal relativamente a um conjunto diversificado de tratamentos e de abordagens que relevam de áreas específicas de interesse, porventura, não imediatamente conectadas. Mais do que privilegiar o endereço estreito de uma significação, trata-se de pôr em destaque, e de operacionalizar teoricamente, um sentido estrito susceptível de se converter em dispositivo gerador de inteligibilidade” [sic]. (BARATA-MOURA, 1994a, p. 87)

No nosso entendimento, a “inteligibilidade” da concepção de prática em Freitas passa por esta matriz forte ontológica que passamos a descrever no Quadro 3.

**Quadro 3 – Inventário do “sentido forte” da prática na obra Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**

O sentido forte ontológico da prática como “aquilo que é” tomado com a direção gnosiológica de “aquilo que é” a verdade.	prática	como aquilo que é a origem, aquilo que é a realidade que possibilita encontrar o “[...] conteúdo das categorias da didática da escola capitalista” (p. 25-26);
		como “oposto contraditório complementar, mas cindido, da teoria”, uma parte dos dois lados da relação que se refere ao fazer, aquilo que é de fato; união do conhecimento e da teoria (p. 36-37; 80; 99; 102; 160);
		como o par dialético/contraditório da ligação originária no real entre fazer (trabalho) e (pensar/teorizar/projetar) que foi dividido/desvinculado (p. 11-12; 60 98-99; 174);
		das metodologias específicas” - didática própria das metodologias específicas (FREITAS, 2012, p. 94);
		como sinônimo de “de fato”, “na realidade” (p. 42; 56 [2], 57-58, 71, 121, 226-227[3], 263, 174-175[3]);
		como “modos de fazer” a avaliação, aquilo que deve ser pesquisado pela área de avaliação (p. 145; 166; 225; 247);
		como aquilo que é corriqueiro, rotina da avaliação no trabalho do professor (p. 146);
		“descrição da prática” como metodologia para o registro daquilo que é a prática de avaliação do professor (FREITAS, 2012, p. 55; 153; 156);
		“prática observada” – o resultado do método para conhecer aquilo que é (p. 207);

		como "fazer pedagógico" (p. 49-50); "de fato", como uma realidade, um modo de fazer, ou um movimento que esconde aquilo que é, de fato (p. 224);
--	--	---

Fonte: [Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática]

O principal aspecto a destacar — obviamente, apoiando-nos na leitura de conjunto da lógica interna da obra e dos objetivos do autor — refere-se à permanência de um sentido forte ontológico que determina a concepção de que na prática encontra-se a base objetiva de que deve partir a procura por aquilo que é a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista, que deve ser o ponto de partida para a construção das categorias da didática e da produção do concreto pensado.

Esse sentido forte da prática como ponto de partida para a produção teórica vai determinar e dirigir todas as expressões complementares para designar aquilo que é a prática que se investiga, de forma que não há anunciado um conceito anterior daquilo que é a prática, mas uma qualificação posterior à observação e à constatação na realidade daquilo que a define.

A prática é o ponto de referência, o fundamento para a produção da teoria construída a partir da descrição e análise daquilo que se observa na empiria (objetivamente, a centralidade da prática de avaliação empreendida pelo professor no processo de trabalho pedagógico).

Derivam dessa orientação ontológica mais geral os sentidos subsequentes da prática que se movimentam na obra, em decorrência do processo de investigação e de crítica ao que lá encontra:

**Quadro 4** – Inventário dos sentidos da prática na obra *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*

prática verbalizada (p. 41)	Em crítica a Libâneo, que, "sem sair da dimensão da aula", promove um trânsito da teoria à prática, ficando restrito à forma verbalizada ou contada e comprometendo o conhecimento verdadeiro daquilo que é (que não pode ficar confinado aos domínios do "trabalho não material" em que a aula encontra-se confinada) (FREITAS, 2012, p. 39-41);
prática da vida cotidiana (p. 40-41)	Em crítica a Libâneo, que se conforma à divisão entre a tarefa da escola e a vida fora da escola, sobre o que a aula se refere como "trabalho não-material" [sic] (FREITAS, 2012, p. 39-41);
ação prática (p. 39-40)	Em crítica a Libâneo, que mantém a "ação prática" circunscrita ao campo não material;
prática cotidiana (p. 230, p. 271)	Aquilo que é o que se faz todo os dias, rotineiramente. Refere-se às rotinas do trabalho pedagógico (FREITAS, 2012, p. 230, p. 271);
colocar em prática (p. 57)	Colocar em movimento, fazer acontecer (FREITAS, 2012, p. 57);
necessidades práticas (p. 54)	Problemas surgidos no cotidiano pedagógico (FREITAS, 2012, p. 54);
prática política e de pesquisa (p. 142)	Aquilo que é afetado pelos projetos históricos (explícitos ou ocultos), prática política e de pesquisa (FREITAS, 2012, p. 142);

práxis (02) (p. 85-87)	Aparentemente, ponto de encontro ou de ligação entre prática e teoria. A fonte de referência da expressão é citada como Schimied-Kowarzik (p. 87). O uso ocorre apenas duas vezes em todo o livro e de forma confusa (ver p. 85), sem a preocupação de explicar por que esse termo é usado e o que ele significa;
resultados práticos (p. 107)	Em crítica à divisão entre trabalho material (prática) e trabalho não material (teoria). Em crítica à fragmentação de ambos. Em crítica ao desenvolvimento desproporcional das ciências com atrofia das ciências sociais. Em defesa à unidade metodológica teoria e prática como referência para a organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 2012, p. 97-111);
prática repartida (p. 89) prática pedagógica fragmentada (p. 90)	Aquilo que afeta "[...] a pedagogia como disciplina responsável pela elaboração de uma teoria educacional e pedagógica", em virtude da relação que esta estabelece com "as disciplinas de referência epistemológica" e "as disciplinas relativas aos conteúdos específicos ensinados" (FREITAS, 2012, p. 89). Resta uma prática fragmentada na qual "as regularidades do processo pedagógico não são pesquisadas" (FREITAS, 2012, p. 90);
teórico-práticos (p. 54)	Referindo-se elogiosamente (e incorporando) à obra de Pura Martins, que toma como ponto de partida um saber que se apresenta na sala de aula "[...] num primeiro momento, de forma imediata, fragmentada e desarticulada", mas "[...] pode constituir a matéria-prima para a produção de instrumentos teórico-práticos capazes de negar dialeticamente a situação contraditória em que o professor se encontra" [sic] (FREITAS, 2012, p. 54);
prática social (p. 26-27; 39; 41; 51[2]; 60[2]; 87; 99-101; 120; 268) prática social global (p. 101) práticas sociais concretas (p. 268)	Mencionada dez vezes ao longo da obra, a expressão é a origem, a fonte da geração das categorias teóricas (FREITAS, 2012, p. 26), carregada de contradições que ocorrem no movimento real da escola (FREITAS, 2012, p. 27). Espaço de vivência que opera na mudança da consciência (FREITAS, 2012, p. 39), algumas vezes associada a "trabalho material" (FREITAS, 2012, p. 39; 100) ou a "trabalho material produtivo" (FREITAS, 2012, p. 40-41). Em crítica à pedagogia crítico-social dos conteúdos, "[...] ao centrar sua reflexão na criticidade dos conteúdos, ofusca a prática social, o trabalho material produtivo socialmente útil como elemento de fundamentação da atividade material exercida na escola." Referindo-se à insuficiência de "problematizar os conteúdos dentro da sala de aula" (FREITAS, 2012, p. 42). Referindo-se elogiosamente (por incorporação) à abordagem de Wachowicz acerca da categoria "prática social" no método da pedagogia histórico-crítica (FREITAS, 2012, p. 51, 60). Referindo-se à base da "elaboração da teoria educacional e pedagógica em relação com a prática social multifacetada" (FREITAS, 2012, p. 87). Para referir-se, "no interior da atual organização da escola", à dissociação do trabalho da "prática social mais ampla" (FREITAS, 2012, p. 99). Base de sustentação da tese defendida em toda a obra: "É o trabalho material o elemento que garante a indissociabilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade" (FREITAS, 2012, p. 100). Em referência à relação trabalho material — trabalho imaterial na "prática social global" (FREITAS, 2012, p. 101). Aquilo que é apagado pelas perspectivas "pós-modernas" (FREITAS, 2012, p. 120). Fonte dos "juízos ou representações": as práticas sociais concretas de professores e alunos" (FREITAS, 2012, p. 268).
prática da sala de aula (p. 93, p. 269) prática de sala de aula (p. 180) prática na sala de aula (p. 209) práticas em sala de aula (p. 261)	Fonte das categorias fundamentais da teoria pedagógica (FREITAS, 2012, p. 93). A fonte empírica de onde se extrai pela observação, descrição e análise aquilo que é a prática de avaliação (FREITAS, 2012, p. 180). Espaço onde se movimentam as práticas de avaliação (FREITAS, 2012, p. 209). Aquilo que é afetado pelo "juízo que o professor faz do aluno", pelo "processo interno de análise" construído pelo professor" (FREITAS, 2012, p. 261). Desliza da esfera da ontologia para a teleologia e a axiologia na crítica dos valores predominantes na avaliação;
práticas da avaliação (p. 96, 145) avaliação na prática (p. 158) prática concreta de avaliação (p. 176[3]) prática avaliativa (p. 205) prática da avaliação (p. 154, 160-161; 174; 175; 216) prática de avaliação (p. 156; 158; 161[2]; 166; 206-207; 222); práticas [de avaliação] (p. 145; 233; 235; 260) práticas aversivas de avaliação (p. 233) práticas de avaliação (p. 145-146; 203; 217[2]; 219-220; 222; 232-234; 260-261; 263;	Variações de termos com o sentido daquilo que é, de fato, a expressão da função social da escola, a instância através da qual a lógica das finalidades da prática social global se expressa. O lugar em que a função social da escola é incorporada e aquilo que é se ampliam para a crítica das finalidades da escola capitalista (FREITAS, 2012, p. 96). A expressão da função que a avaliação assume na rede escolar (FREITAS, 2012, p. 158). Os instrumentos, técnicas, as finalidades e os aspectos que a constituem e sobre os quais erguem-se juízos de valor (FREITAS, 2012, p. 154; 156; 174; 234). Aquilo que é a amplitude e o detalhe daquilo que a avaliação é e significa, incluindo a dimensão da avaliação dos valores (FREITAS, 2012, p. 176; 205). Mecanismo de diagnóstico, classificação e valoração do comportamento do aluno e do professor, da aprendizagem, dos métodos de ensino, e dos resultados do trabalho pedagógico – prática da avaliação (FREITAS, 2012, p. 160-161; 163). Também são instrumento de controle e motivação dos alunos e elementos de "legitimização da exclusão social" (FREITAS, 2012, p. 217; 263). Fundamentam o poder dos professores na sala de aula e dão sustentação à organização do trabalho escolar (FREITAS, 2012, p. 233; 260). "Do lado do professor as práticas

275)	aversivas de avaliação da aprendizagem fundamentam um processo de construção de juízos encobertos cuja expressão aberta é a nota, apreciação ou conceito. [...] Do lado do aluno são os instrumentos de aferição da valorização do professor, conformam sua autoimagem, criando 'relações de dependência entre aluno e professor'". (FREITAS, 2012, p. 233). Influenciam e são influenciadas pela "forma de organizar a produção do conhecimento no interior da escola (FREITAS, 2012, p. 232). O seu estudo tem evidenciado insatisfação por parte dos professores e dos alunos, indicando a necessidade de sua superação (FREITAS, 2012, p. 220; 222; 261). A crítica das práticas de avaliação possibilita reconhecer os seus nexos com o projeto neoliberal de sociedade e projetar a superação desse projeto, orientados pelo projeto histórico socialista (FREITAS, 2012, p. 275);
práticas de seleção (p. 260)	Na esfera das finalidades (teleologia) e dos valores (axiologia), expressa relações de poder e de força no interior das escolas, no âmbito da exigência do domínio dos conteúdos, da disciplina e da motivação (FREITAS, 2012, p. 260);
ciência prática (a pedagogia como) (p. 84-87)	Aquilo que é a pedagogia: uma ciência prática que visa à "elaboração da teoria educacional e pedagógica em relação dialética com a prática social multifacetada" (FREITAS, 2012, p. 84-87).
prática da escola (p. 11; 60-62; 114; 238) prática escolar (p. 11; 62)	Aquilo que deve ser a fonte e a base da teoria pedagógica. O critério de verdade da teoria pedagógica. O lugar em que se efetiva a luta dos contrários eliminação/manutenção, que se ocultam nas práticas da avaliação. Em contraposição e negação à expectativa (da didática geral) de uma elaboração teórica descolada da realidade, é o lugar da superação dos limites da organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 2012, p. 11; 60; 62; 114; 238);
prática educativa específica (p. 87-88)	Aquilo que faz a didática ser sempre específica e que impossibilita a busca das regularidades (FREITAS, 2012, p. 88);
prática de ensino (p. 87-88) prática do professor (p. 156) práticas do professor (p. 180) sua prática (p. 157; 163; 175; 226; 232)	Fonte da investigação da teoria pedagógica em busca de suas regularidades e especificidades (FREITAS, 2012, p. 88). Aquilo que é a forma como o professor faz o ensino e a avaliação (FREITAS, 2012, p. 156; 180). Aquilo que é o conjunto dos valores que o professor põe em movimento quando realiza ensino/avaliação (FREITAS, 2012, p. 226). Aquilo que o professor gostaria de superar e deve considerar para construir o processo da superação (FREITAS, 2012, p. 157; 232);
prática profissional (p. 262) prática concreta dos profissionais (p. 262)	Ponto de partida do processo de superação daquilo que é a realidade da organização do trabalho pedagógico na escola que passa pela tomada de consciência científica do processo em que se localizam as funções sociais de exclusão que a escola possui (FREITAS, 2012, p. 263);
prática pedagógica (p. 48; 50-55; 93; 205; 272) prática pedagógica (p. 22) prática pedagógica da escola (p. 93) prática pedagógica da sala de aula (p. 48; 93; 110)	Fonte das categorias gerais da teoria pedagógica enquanto prática social (FREITAS, 2012, p. 22; 48; 50; 55; 93; 205; 272);
fortemente praticada (p. 213)	Expressão usada para se referir ao uso abusivo e público da avaliação informal, qualificada como situação permissiva na qual "o professor escolha e aplique critérios de avaliação difusos que elegerá segundo padrões particulares" (FREITAS, 2012, p. 213).

Fonte: [Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática]

Aquele quadro de expressões que denotam o sentido forte da prática é expandido, com o auxílio de adjetivos e substantivos que vão precisando e descrevendo aquilo que é a realidade da organização do trabalho pedagógico do professor em relação à escola e à sociedade capitalista, apanhadas pela observação e pela análise do empírico. Por esse caminho vão surgindo os feixes de sentido daquilo que é o movimento dos sentidos da prática, na Crítica... de Freitas, com uma hierarquia interna que pensamos ser relevante considerar.

"Na prática" refere-se a aquilo que é (a) como uma realidade, um modo de fazer ou um movimento que esconde aquilo que é, "de fato" e (b)

como aquilo que é a origem, aquilo que é a realidade que possibilita encontrar o “[...] conteúdo das categorias da didática da escola capitalista” (FREITAS, 2012, p. 25-26). Há aqui um sentido forte da ligação da representação na consciência como reflexo com a experiência objetiva da transformação do mundo, quando a prática surge como (c) o par dialético/contraditório da ligação originária no real entre fazer (trabalho) e pensar/teorizar/projetar, que foi dividida/desvinculada e deve ser recuperada (d) como “oposto contraditório complementar, mas cindido, da teoria”, uma parte dos dois lados da relação que se refere ao fazer, aquilo que é, de fato; união do conhecimento e da teoria (FREITAS, 2012). Possui, então, o sentido determinante, dominante.

“Na prática” também assoma (e) como “**modos de fazer**” a avaliação, aquilo que deve ser pesquisado pela área de avaliação; demandando uma (f) metodologia para o registro daquilo que é a prática de avaliação do professor — quando há a **necessidade da “descrição da prática”**; pelo registro de (g) “na prática” como aquilo que é corriqueiro, rotina da avaliação no trabalho do professor (FREITAS, 2012, p. 146), (h) resultando numa “prática observada” — fruto do método para conhecer aquilo que é — (FREITAS, 2012, p. 207). Quando “na prática” significa o apanhar da forma e do conteúdo do “fazer pedagógico” (FREITAS, 2012, p. 49-50) e das “metodologias específicas” — didática própria das metodologias específicas (FREITAS, 2012, p. 94).

**Na base dessa expectativa<sup>17</sup> encontra-se** o enfeixamento das categorias prática social global (como a categoria que expressa a totalidade da lógica da forma capitalista de produção) na qual inserem-se

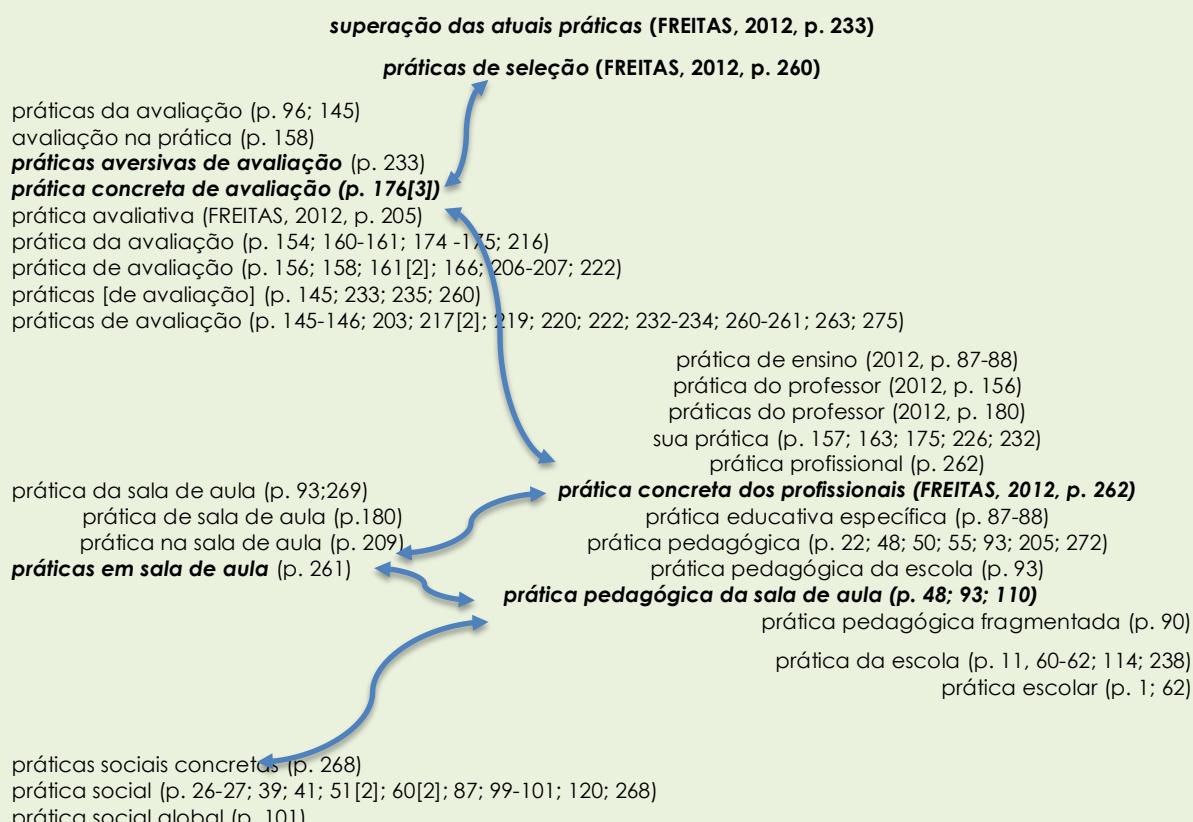
<sup>17</sup> Teleologicamente orientada pela dialética, apanhada em Hegel (*Ciência da Lógica* e *Encyclopédia das ciências filosóficas em epitome*) e em perspectiva dialética materialista, até então apanhada em Cheptulin (*A dialética materialista*), Ielenkov (*Elevarse de lo abstracto a lo concreto*), Kopnin (*Fundamentos lógicos da ciência*, *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*), Kosik (*Dialética do concreto*), Rosental e Straks (*Categorías del materialismo dialético*), Engels (*Del socialismo utópico al socialismo científico*) e Marx (*Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, *Contribuição à crítica da economia política e A ideologia alemã* – edição da HUCITEC, que inclui as *Teses ad Feuerbach*) e pelo projeto histórico socialista.

práticas sociais concretas (FREITAS, 2012, p. 268), as práticas de avaliação, postas nas práticas da escola, nas práticas da sala de aula, nas práticas do professor (*profissional*), com um caráter de práticas de seleção (FREITAS, 2012, p. 260), são as práticas aversivas de avaliação que são fortemente praticadas.

As formas abstratas (em Hegel, as formas cujas determinações são menos conhecidas) vão sendo progressivamente tornadas concretas (aqueles cujas múltiplas determinações são mais conhecidas) (BARATA-MOURA, 2010b) à medida em que avança a investigação acerca daquilo que é o nexo entre a prática de avaliação durante a prática pedagógica que se realiza nas práticas da sala de aula da escola capitalista, profundamente conectadas à exclusão promovida pela sociedade capitalista enquanto prática social global. É, pois, como prática de seleção no sentido da eliminação (FREITAS, 2012) que se realiza a prática da avaliação do professor.

**Quadro 5** – Inventário dos sentidos da prática na obra Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática

24



Fonte: [Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática]



Uma prática pedagógica que se almeje superadora, assentada em bases materialistas e dialéticas, partindo daquilo que é a prática, deve pôr em movimento as contradições, e a sua superação. Onde se encontra a eliminação, ali mesmo, move-se à manutenção (FREITAS, 2012), foco da nova teoria pedagógica (FREITAS, 2012) que, sendo apanhada na prática deve, pelos processos da pedagogia histórico-crítica, ser devolvida à prática social (FREITAS, 2012), promovendo-se a superação das atuais práticas (FREITAS, 2012). Esta postura que evidencia a prática do professor como uma prática política (FREITAS, 2012), ou seja, não neutra, posicionada. Mas não se pode apagar nesse processo o fato de que a escola se encontra determinada pelas relações de produção capitalistas, e apenas superadas essas relações podem ser superadas a forma da escola e todas as práticas de seleção e exclusão nela contidas (FREITAS, 2012).

**Só após a superação dos fundamentos objetivos da cisão** teoria e prática (FREITAS, 2012), assentados na divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual que cindiu a ligação entre a produção teórica e objetividade que a produziu (FREITAS, 2012), organizando a sociedade em moldes socialistas, **estarão radicalmente superadas as condições que produzem a avaliação como exclusão.**

Aquilo que é a escola evidencia-se num encontro entre aquilo que já é conhecido (a teoria didática — o estágio de desenvolvimento do concreto pensado, conferido em um processo de incorporação por superação) e aquilo que é a prática, reconhecida como instância determinante. Aquilo que pode vir a ser a teoria pedagógica (didática) superadora depende do apanhar adequadamente aquilo que é a realidade.

Entendemos que no processo de pensamento de Freitas, ao elaborar Crítica..., opera a colocação em movimento da 2ª Tese sobre Feuerbach na forma como é apreendida pelas vertentes do marxismo às quais se filia.

A obra fundante dessa concepção é Teses sobre Feuerbach, manuscrito de Marx produzido em 1845. Está especialmente anunciada na



segunda daquelas Teses, que aqui transcrevemos a partir de tradução de José Barata-Moura (2018, p. 17):

A questão de [saber] se ao pensar humano cabe a verdade objetiva [gegenständliche Wahrheit] – não é nenhuma questão da teoria, mas uma questão prática. O ser humano tem que provar, na prática, a verdade – isto é, [a] realidade [efectiva, Wirklichkeit] e [o] poder [Macht], [a] citerioridade [Diesseitigkeit] — do seu pensar. A querela [der Streit] acerca da realidade [efectiva] ou da não realidade [efectiva] do pensar – [do pensar] que está isolado da prática [das vom der Praxis isoliert ist — é uma questão puramente escolástica [sic]. (MARX, Teses sobre Feuerbach in BARATA-MOURA, 2018, p. 17)

Há um imenso debate registrado por Barata-Moura (2018) acerca da diversidade de interpretações geradas por essa tese de Marx. Para nós, interessa, neste momento, evidenciar o fundamento teórico em que se assenta a concepção de prática em Freitas.

## **NOTAS FINAIS — AQUILO QUE É A REALIDADE EM FILIAÇÃO AO SENTIDO FORTE — PRÁTICA COMO CRITÉRIO DE VERDADE**

26

Em face aos limites impostos pela divulgação científica em artigos, cabe proceder a algumas amarrações de síntese e indicação de estudos posteriores naquilo que é o cerne do objeto das nossas investigações mais amplas: ver com clareza os supostos presentes nas proposições que sustentam as posições histórico-críticas sobre a formação de professores no Brasil, conferindo a sua correspondência com a perspectiva materialista e dialética.

Nesse sentido, evidencia-se em Freitas (o autor cuja análise estamos expondo neste artigo) tal correspondência com a retomada da 2ª Tese sobre Feuerbach, em várias passagens dos textos nas quais acentua a expectativa de “[...] construção, no pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação” (FREITAS, 2012, p. 71). Impera certa perspectiva de crítica da terra (MARX, 2005, p. 146), no sentido de uma crítica que visa a devassar os fundamentos daquilo que é a realidade, por exemplo, quando estabelece como meta “[...] compreender a valoração crítica da educação realmente



existente, das ideias dominantes e outros aspectos da vida social que contribuem para os fracassos e sucessos no campo da educação”, com a finalidade de “[...] buscar a solução para antíteses reais nas tendências reais existentes” (FREITAS, 2012, p. 66). É na direção de apreensão da realidade objetiva exterior à consciência que se move por contradições, portanto, em intenção de **ontologia e gnosiologia materialista e dialética**, que a concepção de prática predomina em Freitas. Entendemos que é nessa direção de procura dos fundamentos da teoria nas bases reais (na terra, na prática no sentido *daquilo que é e daquilo que há*, do realmente existente) que Freitas dá um importante passo.

Entretanto, cabe perguntar, em face à relevância da prática na ontologia, na gnosiologia, na axiologia e na teleologia de Freitas, qual a razão de não ter merecido qualquer nota teórico-metodológica? Uma das hipóteses — a que a própria escolha do título revela — é de que encontramos, determinando a concepção de prática, a concepção de *crítica* presente na *Introdução à crítica da filosofia do direito* de Hegel (MARX, 2005), embora ela não apareça claramente referida no desenvolvimento da *Crítica...* de Freitas. A nosso ver, é possível que essa nota metodológica de *crítica da terra* (entretanto, não desenvolvida a partir de Marx) tenha sido direcionada à concepção de objetividade, na medida em que é com o sentido de objetividade delimitada ao sentido de evidência que a prática aqui está predominando. Como segue, na exposição que faz a partir de Reynolds:

[...] “teoricamente, para os socialistas marxistas, a objetividade (*objectification*) não é apenas possível mas altamente desejável” [...]. As formulações teóricas de Marx eram apresentadas em conjunto com as evidências que as haviam gerado. Para o autor em questão, tanto nos primeiros como nos últimos trabalhos, Marx procurou mostrar, em primeiro lugar por argumentos teóricos e empíricos, que a visão daqueles que estudava era falsa porque eles simplesmente não estavam em acordo com a realidade do mundo que descreviam [...]. Kosik (1976) ajuda-nos a entender a relação dialética entre fenômeno e essência ao explicar que, embora compreender o fenômeno signifique atingir a essência que nele se esconde, “sem o fenômeno, sem a sua manifestação e



revelação, a essência seria inatingível". (Reynols, 1980, p. 86 e KOSIK, 1976, p. 12, citados por FREITAS, 2012, p. 70)

O entendimento daquilo que é a prática em Freitas, portanto, para além da constatação da sua frequência e sentidos no texto em estudo, demanda o avançar para a análise dos referenciais — aqui por nós indicados — nos quais se apoiou para fundamentar a sua formação teórica. Ainda em título de hipótese a ser amadurecida, nos parece que há aí limites na concepção de objetividade que podem estar relacionados a uma perspectiva ainda abstrata daquilo que é a materialidade (e aqui nos referimos ao sentido das determinações menos conhecidas que entendemos encontrar em Hegel, Marx e Barata-Moura) a que a prática remete. Para estudos futuros, consideramos que pode estar em questão aquela noção de materialidade referida por Barata-Moura no conjunto de sua obra e em particular na análise da 2<sup>a</sup> tese sobre Feuerbach, apresentada em *As teses das “teses”*.

Na análise de Barata-Moura, no âmbito da teoria do conhecimento, essa 2<sup>a</sup> tese sobre Feuerbach abrange tanto o “estatuto da “verdade”, quanto a objetividade do “verdadeiro” (BARATA-MOURA, 2018, p. 197). Entende que, para Marx, “[...] uma questão prática é ofício de transformação material<sup>18</sup> e, por conseguinte, não se resume a um protocolo de “experiência”, a qual, enquanto observação empiricamente verificada, permanece submetida aos regimentos da ‘teoria’” (BARATA-MOURA, 2018, p. 215). Barata-Moura persegue a diferença da significação da questão para Marx e Feuerbach, apontando que, para Feuerbach,

A questão do ser [...] remete, de facto, para a existência objetiva do real, candidamente identificado, no entanto, com a realidade do sensível, isto é, com aquela modalidade do aparecer ôntico que supõe, enquanto condição do seu reconhecido estado de *independência*, um ser humano frente ao qual resiste, e que hospitaleiramente o acolhe.

É nessa estrada que o ser devém uma questão prática, não porque contenha nele trabalho humano de transformação incorporado, mas porque, na sua materialidade, entra na

<sup>18</sup> Em Freitas, o problema da prática como “transformação material” aparece na página 35, em citação de passagens da obra de José Carlos Libâneo, com a finalidade de introduzir a noção de trabalho não material.



órbita de um *interesse vital*. O mundo goza de um estatuto próprio naquela precisa medida em que — enquanto onticamente distinto — constitui o tabuleiro indispensável à esfera subjetiva própria de um existir onde a vida e a morte se decidem [sic]. (BARATA-MOURA, 2018, p. 216-217)

Na textualidade de Marx, há uma dimensão de transformação material na qual *trabalho, política e experimento* assomam como as *figuras particulares* da prática (BARATA-MOURA, 1994a). Por isso,

“Provar” (*beweisen*) a verdade de um pensamento “na prática” (*in der Praxis*) não é apenas atestar empiricamente uma determinada “factualidade” vigente que lhe corresponda, que ele reflecta em moldes de correção experienciada. A “prova” prática de um pensamento verdadeiro requer operações *transformativas*, através das quais a verdade que ele comporta, e enuncia, se materializa em formas de realidade que com ele convêm.

Importa, por isso, não baralhar aquilo que a prática opera com aquilo que a observação empírica mostra, diluindo pela mistura o constitutivo momento de diferença que entre estas duas atitudes humanas no atender do mundo subsiste, e que se revela determinante na compreensão do sentido materialista dialético que à abordagem dos problemas está aqui a ser imprimido [sic]. (BARATA-MOURA, 2012, p. 233-238)

Para além de um atestar empírico, aquilo que é a prova prática “[...] requer operações *transformativas*, através das quais a verdade que ele comporta, e enuncia, se materializa em formas de realidade que com ele convêm” (BARATA-MOURA, 2012, p. 233). Detalha:

O critério da verdade não é ver (num reduto, ainda que qualificado, de “teoria”): é fazer (o que reclama, e envolve, prática, transformação material).

[...]

A prática — de que “experimento” e “trabalho” constituem modalidades —, ao transformar materialmente, determina configurações novas do real, e, nessa medida, *instaura*, num solo ontológico, figuras acrescidas de um verdadeiro que objectivamente ela produz.

Neste sentido, a “experiência” constata um facto, ou uma sucessão escandida de factos, na sua imediatez dada, mas não opera as transformações que, no decurso de um processo — formando (ou re-modelado) uma materialidade objectiva — confirmam a correção de um pensamento, e traduzem o “poder” produtivo que ele é susceptível de nortear.

[...]

O ser — do qual se busca uma compreensão científica — não está apenas defronte colocado como uma exorbitante “alteridade” intocada. Integra, e comporta, enquanto



ingrediência material objectiva, todo um viver histórico e socialmente entretecido de transformações [...] [sic]. (BARATA-MOURA, 2012, p. 233-238)

Aquilo que é a prática, nesse caso, envolve, mais que constatar, apanhar e pôr em movimento “aquilo que é”. Tem aí uma dimensão de historicidade que remete à materialidade como um movimento com passado, presente e futuro dialeticamente articulados que necessitam ser apanhados para uma adequada figura de aquilo que é que porta possibilidades de um *vir a ser* que já está lá como potência. Apanhadas corretamente as tendências, a teoria verdadeira assoma nessa possibilidade de feitura prática — transformação material. Exatamente no experimento daquilo que restou projeto em Freitas — a teoria pedagógica superadora, encontra-se a complementaridade dessa noção de prática como critério de objetividade e de verdade.

As notas que portam as *Teses*, diz-nos Barata-Moura, expõem em síntese toda uma matriz teórica acerca do conhecer e transformar o mundo que podem não ser tão límpidas quanto a aparente clareza com que é propagada de forma corrente, como um roteiro — “a prática é o critério de verdade”. Nos parece que o aprofundamento dessa questão na relação com a crítica do trabalho pedagógico é uma dívida dos estudos no campo dos *Fundamento da Educação*. O aclaramento dessa dívida nos persegue, mas ainda não temos para ela uma resposta. Entendemos que os passos de análise acerca daquilo que é estão em percurso. Com Engels, os meios para a desvelar “[...] não são algo a *tirar* da cabeça, mas a *descobrir* nos factos materiais que se apresentam por meio da cabeça” [sic] (ENGELS, 2018, p. 78).

## REFERÊNCIAS

BARATA-MOURA, J. A. **Estudos sobre a ontologia de Hegel** — ser, verdade e contradição. Lisboa: Avante!, 2010b.

BARATA-MOURA, J. **Prática** — Para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica. Lisboa: Colibri, 1994a.

BARATA-MOURA, J. **Ideologia e prática**. Lisboa: Caminho, 1978.

BARATA-MOURA, J. **As teses das “teses”** — para um exercício de leitura. Lisboa: Avante!, 2018.

BARATA-MOURA, J. **Sobre Lénine e a filosofia** — a reivindicação de uma ontologia materialista dialética com projecto. Lisboa: Avante!, 2010a.

BARATA-MOURA, J. “**Pensar aquilo que é”, tarefa e problema da filosofia**. Lisboa: Vértice, 1994b.

FREITAS, L. C. de. O enfoque sistêmico no planejamento didático. **Klínica**, São Paulo, n. 3, p. 4-15, 1975.

FREITAS, L. C. de. Pedagogia e psicologia: a quem possa interessar. **Química Nova**, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 128-131, 1982a.

31

FREITAS, L. C. de. Pedagogo, psicólogo escolar e análise experimental do comportamento. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 13, p. 19-32, 1982b.

FREITAS, L. C. de. Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da prática pedagógica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 22, p. 12-19, 1985.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 27, p. 122-140, 1987.

FREITAS, L. C. de. A especificidade da educação e a formação do educador. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 1988, Rio de Janeiro. **Anais...** São Paulo: Loyola, 1988. p. 455-471.

FREITAS, L. C. de. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 33, p. 105-131, 1989.

FREITAS, L. C. de. Formação do Educador. **Revista da Educação**, n. 6, p. 22-26, 1991a.

FREITAS, L. C. de. O profissional da educação: conceituação, formação e LDB. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. especial, n. 0, p. 5-12, 1991b.

FREITAS, L. C. de. O profissional da educação no contexto da nova LDB. **Impulso - Revista de Estudos Sociais**, São Paulo, n. 10, p. 49-60, 1991c.

FREITAS, L. C. de. Formação do professor para o amanhã: transformação ou modernização? **Cadernos do Ced**, Curitiba, n. 17, p. 5-17, 1991d.

FREITAS, L. C. de. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 39, p. 265-285, 1991e.

FREITAS, L. C. de. Teoria Pedagógica: limites e possibilidades. **Ideias**, São Paulo, n. 11, p. 39-47, 1991g.

FREITAS, L. C. de. Anotações sobre avaliação, universidade e Estado. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 13-15, 1992a.

FREITAS, L. C. de. Bases teóricas e políticas da formação de educadores. **Cadernos do Ced**, Curitiba, n. 18, p. 37-43, 1992b.

FREITAS, L. C. de. Neotecnismo e formação do educador. In: Nilda Alves. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1992c, v. 1, p. 89-102.

32

FREITAS, L. C. de. Conseguiremos escapar ao neotecnismo? In: Conferência Brasileira de Educação, n. 6., 1992, São Paulo. Anais... Campinas, SP: Papirus, 1992d. p. 147-157.

FREITAS, L. C. de. Novos enfoques na formação de professores para a Escola Básica. In: Semana Nacional de Educação para Todos, 1993, Brasília. Anais... Brasília, DF: Ministério da Educação, 1993. p. 87-97.

FREITAS, L. C. de. Ensino de 1º. Grau: instrumento de recuperação econômica? **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 7, n. 4, p. 61-66, 1994.

FREITAS, L. C. de. Seis teses sobre a educação e a contemporaneidade. **Ver a Educação**, Pará, v. 1, n. 2, p. 65-84, 1995b.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

MARTINS, M. F.; VARANI, A.; DOMINGUES, T. C. Luiz Carlos de Freitas: A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro, **Crítica educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 202-226, jan-jun. 2016.

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



ISSN 2237-9460

PEIXOTO, Elza M de M. (2018): Desafios da formação universitária: pensar a prática sob ontologia materialista, **Revista HISTEDBR - On Line**, Campinas-SP, N. 68, pp. 239-248. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643743/14385> Acesso em 28.06.2018 02h44

Recebido em: 09 de agosto de 2020

Aprovado em: 18 de setembro de 2020

Publicado em: 06 de novembro de 2020

