

TRABALHO E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Justino de **Sousa Junior** – UFC

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Este artigo problematiza aspectos da trajetória de construção conceitual do campo de pesquisas Trabalho e Educação com o objetivo de contribuir para o avanço teórico da área e para a atualização de suas definições teórico-metodológicas.

Analisa os debates sobre o postulado da centralidade do trabalho e sobre a relação entre o trabalho e as categorias movimentos sociais, cultura e escola. Ele se detém mais especificamente no modo como Miguel Arroyo enfrentou as discussões a respeito da centralidade do trabalho e procurou definir a relação entre o trabalho e as categorias mencionadas. O objetivo central é verificar como nas análises do pesquisador se coloca e se define a categoria práxis; ou, noutros termos, verificar se a práxis se define como categoria de análise importante em suas reflexões.

A opção pelas contribuições de Arroyo se fez primeiro porque ele foi um dos principais formuladores das bases teórico-metodológicas do campo de pesquisa Trabalho e Educação e um dos que mais tensionaram a categoria trabalho afirmando-a ou relativizando-a; segundo, porque Arroyo se destaca entre os pesquisadores desse campo de pesquisa como um dos que mais mencionam a práxis em seus esforços teóricos.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Práxis.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Este artigo problematiza aspectos da trajetória de construção conceitual do campo de pesquisas Trabalho e Educação com o objetivo de contribuir para o avanço teórico da área e para a atualização de suas definições teórico-metodológicas.

Trataremos dos debates sobre o postulado da centralidade do trabalho e da relação entre o trabalho e as categorias movimentos sociais, cultura e escola. Vamos nos deter mais especificamente no modo como Miguel Arroyo enfrentou as discussões a respeito da centralidade do trabalho e procurou definir a relação entre o trabalho e as

categorias mencionadas. O objetivo central é verificar como nas análises do pesquisador se coloca e se define a categoria práxis; ou, noutros termos, verificar se a práxis se define como categoria de análise importante em suas reflexões.

A opção pelas contribuições de Arroyo se fez primeiro porque ele foi um dos principais formuladores das bases teórico-metodológicas do campo de pesquisa Trabalho e Educação e um dos que mais tensionaram a categoria trabalho afirmando-a ou relativizando-a; segundo, porque Arroyo se destaca entre os pesquisadores desse campo de pesquisa como um dos que mais mencionam a práxis em seus esforços teóricos.

O campo de pesquisa Trabalho e Educação tem se notabilizado pela valorização analítica do trabalho, que decorre da compreensão de que ele é o fundamento de todo o processo de formação humana. Daí decorre a preocupação com a educação como um processo anterior, mais amplo e complexo que a escolarização e, conseqüentemente, a recusa da estreiteza do escolacentrismo.

A trajetória das pesquisas em trabalho e educação, em linhas gerais, pode ser compreendida em duas fases: 1) fase de afirmação no interior da área da educação do caráter fundamental da categoria trabalho, quando os esforços teóricos estavam concentrados predominantemente na tarefa de consolidar esse postulado e seu referencial teórico-metodológico; 2) fase em que o campo já se encontrava consolidado e os desafios passaram a ser o enfrentamento das questões colocadas pelas metamorfoses trabalhistas, econômicas, políticas e tecnológicas.

Se a primeira fase correspondeu a uma dedicação maior aos estudos teóricos fundamentais e está relacionada ao momento progressista das lutas sociais no Brasil; a segunda é a fase do avanço conservador e da necessidade de responder às questões do neoliberalismo, desemprego estrutural, acumulação flexível, desregulamentação, flexibilização, intensificação do trabalho e da pedagogia das competências, principalmente.

Na primeira fase deu-se a afirmação dos fundamentos teórico-metodológicos basilares do campo de pesquisa Trabalho e Educação, cuja matriz é o marxismo. Principalmente a definição da posição do trabalho como categoria fundante do ser social e de seu lugar preponderante no processo de formação humana, que acabou se tronando a principal conquista teórica desse campo de pesquisa. Da segunda fase em diante

passa-se a supor a consolidação dos fundamentos teórico-metodológicos como tarefa concluída.

De um modo geral, acreditamos que as pesquisas enfrentaram bem os desafios apontados acima, assim como tem procurado enfrentar os desafios atuais da realidade brasileira incluindo entre seus principais temas além da educação profissional, o ensino médio, a relação trabalho e gênero, e o tema da juventude. Porém, a despeito dos inúmeros desafios contemporâneos do campo, esta pesquisa pretende revisitar os debates teóricos fundamentais, especialmente a definição do papel do trabalho no processo de formação humana.

Acreditamos que a primeira fase do desenvolvimento das pesquisas em trabalho e educação cumpriu papel importantíssimo para a formação de educadores e pesquisadores em educação ao defender a articulação entre as atividades acadêmicas e as lutas sociais e ao ajudar a inserir e divulgar na área da educação autores críticos, imprescindíveis para aquela formação, porém, acreditamos que seja ainda necessária a retomada do debate de atualização teórica.

Em particular nos motiva a propor esse debate a constatação de que os estudos na área, de maneira geral, não reconhecem a práxis como categoria de análise importante para a reflexão sobre a formação humana justamente porque definem a categoria trabalho como a única categoria que responde por aquela formação.

Observando os desenvolvimentos teóricos predominantes no campo de pesquisa Trabalho e Educação, verificamos que eles representam modos de apropriação historicamente determinados dos fundamentos marxistas, marcados por fatores histórico-sociais e que representam um processo em construção. Por isso, ainda que tenham contribuído de modo decisivo para o enorme avanço teórico-político na área da educação, precisam ser vistos como processo inacabado, aberto ao constante exercício de atualização.

Neste caso, especificamente, acreditamos que as formas de apropriação dos fundamentos marxistas feitos na fase de afirmação do caráter fundante do trabalho no cenário dos debates da educação, acabou enrijecendo uma compreensão da relação trabalho e formação humana que desconsidera totalmente a práxis como categoria de análise. Nessa perspectiva, o trabalho passou de categoria fundante do ser social a categoria que única e exclusivamente responde pelo processo da formação humana.

Passou-se sem mediações do reconhecimento e afirmação na área da educação do trabalho como categoria fundante e central ao grau em que essa centralidade ontológica vira exclusividade epistemológica.

Noutras palavras, o esforço teórico para a afirmação da importância da categoria trabalho no cenário tradicionalista da pedagogia foi tanto que acabou gerando uma supercategoria. Lembrando a “curvatura da vara”, o trabalho ultrapassou a si mesmo tornando-se onipresente no processo de formação humana, e elevando-se de categoria que representa uma atividade humana específica, embora fundamental, a categoria transcendental que liga diretamente todos os fios do desenvolvimento do ser social.

A construção teórica que afirmou como principal contribuição marxista para a educação o caráter fundante do trabalho gerou desenvolvimentos posteriores que passaram ou a desconsiderar que processos de formação humana se dão noutras esferas fora do trabalho ou a considerar esses processos como desprezíveis. De tal maneira se cristalizou essa compreensão que nos debates da área rejeita-se a possibilidade de que a práxis possa ser categoria determinante da formação humana, por receio de que isso abale a tese da centralidade do trabalho e represente ameaça ao vigor crítico da análise marxista. Nada mais inseguro e pueril, pois a práxis carrega em si as marcas profundas da afirmação/negação do homem postas pelo trabalho e, em se tratando da sociedade estranhada, ela reflete de modo ampliado as contradições sociais fundadas no trabalho. Não será a necessária consideração da práxis como categoria de análise que abalará a força crítica das análises marxistas, muito ao contrário.

Verificamos que o modo como se afirmou e estabeleceu a centralidade do trabalho criou problemas teóricos e epistemológicos para as pesquisas em trabalho e educação e apresentou desafios a serem enfrentados como o de definir claramente os vínculos ontológicos entre trabalho e categorias a ele vinculadas como movimentos sociais, cultura e escola.

Finalizamos essa primeira etapa da reflexão indagando: até que ponto se confirma nas reflexões de Arroyo a constatação de que no campo de pesquisas Trabalho e Educação a práxis não se define como categoria de análise?

Trabalho e educação: tensões do diálogo necessário

Analisaremos basicamente três situações em que o debate evidenciou a necessidade da consideração da práxis como categoria de análise. A primeira, em que

Arroyo (1987) ocupa-se em afirmar, contra o escolacentrismo, a educação que se realiza nas lutas sociais e no trabalho. A segunda, em que Arroyo (1991) empreende a crítica ao "pessimismo culturalista", à "nova história social", às teorias da resistência e outras visões que negam o caráter educativo do trabalho. E a terceira, na qual Arroyo (1998) critica a territorialização das pesquisas em educação e o encerramento das pesquisas de trabalho e educação no "chão de fábrica".

Arroyo (1987) discute a educação como direito e parte da distinção entre instrução e educação. Reconhece que o direito à instrução foi absorvido pela sociedade capitalista, que a universalização da instrução faz parte da dinâmica dessa sociedade. A dimensão da práxis aparece nessa discussão de Arroyo, embora não haja menção ao termo:

“enquanto hoje se defende dentro do Estado o direito à educação escolar como garantia do direito do cidadão, se reprime o povo comum, especialmente os trabalhadores quando tentam exercer esse direito, conseqüentemente se reprime o processo de educação para a cidadania que é inerente à luta e ao exercício da própria cidadania” (Arroyo, 1987: 78).

Como afirma Arroyo, trata-se de uma “estratégia da burguesia para seus trabalhadores: expandir a escolarização, reprimir a educação” (idem, ibidem, p. 78). Para ele a educação não se restringe à instrução e a educação ou formação humana desenvolve-se efetivamente nas práticas sociais:

“quando um grupo de educadores passa a dar ênfase ao direito à educação e não apenas à escolarização e passa a prestar atenção aos processos educativos que se dão na prática social e se propõe teorizar sobre essa realidade (...) e integrar a educação escolar nessa prática social mais global, essa postura é pichada de populismo pedagógico...” (idem, ibidem, p. 78)¹.

A dimensão da práxis está presente, mas o termo vai aparecer pela primeira vez apenas quando ocorre a “natural” identificação com as lutas sociais e com a ideia da transformação social:

“na variedade das lutas populares podemos perceber não apenas um movimento em prol da participação nos bens sociais, econômicos e culturais produzidos na sociedade capitalista, mas um movimento social para a construção de uma sociedade alternativa. Esse movimento enquanto práxis social traz em si uma revolução no saber, no reconhecer-se, educar-se e formar-se das classes” (idem, ibidem, p. 79).

¹ Todos os grifos das citações são nossos.

Nessa reflexão Arroyo propõe uma forma interessante de situar a relação entre saber, cultura e práxis social ao definir aqueles como produto desta: “a produção do saber e da cultura é um momento dessa práxis social, enquanto fazer humano de classes sociais contraditórias” (idem, ibidem, p. 79).

Mais uma vez destacando a educação que se realiza na atividade política Arroyo afirma que:

“apesar de tudo as classes trabalhadoras estão em marcha, em permanente formação na própria reação e afirmação. Há uma pedagogia em marcha. Na prática social enquanto prática produtiva, organizativa, se faz cultura, o povo se educa e se forja, se torna ser social consciente” (idem, ibidem, p. 80).

Ainda buscando explicitar o caráter educativo das lutas sociais, contraposto à escolarização, Arroyo estabelece que “há um vigor na sociedade brasileira, uma energia política que tem uma dimensão pedagógica e cultural. Nesse *locus* do educativo as classes em luta são os sujeitos centrais” (idem, ibidem, p. 80).

Arroyo traz para o debate pedagógico, outrora ainda mais resistente a esse tipo de análise, o destaque do processo educativo que se desenvolve nas lutas sociais, mas percebe-se a ausência de uma definição metódica, rigorosa da práxis como categoria de análise – aspecto que discutiremos posteriormente de modo mais detido.

Arroyo (1991), procurando afirmar o caráter educativo do trabalho e inspirando-se nos conceitos gramscianos de grande política e pequena política, menciona a práxis: “se na pequena pedagogia escolar pouco avançamos, na grande pedagogia do trabalho e da práxis social houve grandes avanços” (idem, ibidem, p. 163). Verifica-se mais uma vez que não há definição conceitual explícita, mas, no contexto da análise, o termo se aproxima do significado corrente de prática política dos movimentos sociais.

Para Arroyo os avanços do trabalho também fizeram avançar a formação dos trabalhadores, mais até do que o que fez a instrução escolar. Indagando sobre “qual é o princípio educativo que vem tornando o povo mais sabido, ainda que continue tão pouco e mal instruído?” (idem, ibidem, p. 163), Arroyo afirmará: o trabalho. Neste debate Arroyo insiste na valorização da educação que se forja no trabalho afirmando, inclusive, que a “teoria e a prática educativas [não podem ficar] alheias aos processos educativos que passam pela produção material da existência humana” (idem, ibidem, p. 163).

Sua posição sobre a importância do caráter educativo do trabalho o leva a contestar o “pessimismo culturalista” e a ideia do trabalho industrial como deformador e destruidor de culturas supostamente melhores por que baseadas na tradicional relação homem e natureza e na produção familiar. Aqui Arroyo destaca o potencial educativo do trabalho “moderno” (como ele o denomina) colocando que:

“a escola reafirma seu velho papel preventivo, imunizador, contra a deformação da experiência social e do trabalho. Exatamente a negação da experiência social e do trabalho como princípio educativo colocada na base de propostas progressistas de vincular trabalho e educação” (Idem, *ibidem*, p. 165).

Nesse debate com as teorias pedagógicas e o pessimismo culturalista o termo práxis reaparece junto da afirmação do trabalho moderno como fundamento da educação: “qualquer tentativa de equacionar essas relações na mesma lógica em que se equacionaram as relações entre educação e cidadania não nos levará muito longe, nos desviará dos reais vínculos entre trabalho-práxis social e educação” (Idem, *ibidem*, p. 165-6).

No debate em que afirma que “o escolacentrismo e o pessimismo culturalista frente ao movimento da prática social alimentam-se mutuamente e fincam suas raízes na teoria tradicional da educação” (Idem, *ibidem*, p. 166) comprova-se, mais uma vez, além da correta compreensão dos limites das vertentes criticadas, a alternância entre a práxis social e a forma correlata prática social sem que a opção por uma ou outra se justifique teoricamente.

A preferência pela prática social em detrimento da práxis se confirma ainda quando Arroyo se refere às polaridades da teoria tradicional da educação. Arroyo aponta que essa teoria só reconhece como educativo aquilo que se relaciona com a “meditação, o filosofar, o debate, a fala, a leitura” (idem, *ibidem*, p. 166). Aquilo que se relaciona com “aprendizado do ofício, com fazer, trabalhar, plantar, colher, com o corpóreo, com os sentimentos, emoções e paixões” (idem, *ibidem*, p. 166) seria deseducativo. Para Arroyo, contudo, “a própria teoria tradicional da educação que ignora o trabalho e a prática social como educativos reflete experiências sociais históricas” (idem, *ibidem*, p. 166). Aqui ainda cabe uma boa questão: que conceito senão a práxis contemplaria tanto as atividades no ofício, o fazer, o trabalhar, plantar, colher, se relacionar com o outro e mesmo se exercitar fisicamente?

Arroyo recusa as concepções que atribuem negatividade à industrialização, ao avanço tecnológico e que, por outra parte, encontram na escola o agente capaz de reagir à deformação promovida pelo trabalho. Nesse debate Arroyo vai mais uma vez prescindir da práxis, preferindo a expressão prática social, ainda que se possa destacar na citação abaixo um ponto de vista bastante fiel à apropriação marxista do campo da educação:

“se algum tipo de pessimismo é justificável nessas instituições domésticas não é frente à produção fabril, mas frente aos limites que elas têm para se amarrar ao princípio educativo que passa pela nova prática social e pelas novas formas de produção da existência” (Arroyo, 1991: 171).

Numa reflexão em que articula apenas as dimensões da escola e do trabalho, porém defendendo uma posição bastante correta, Arroyo afirma que:

“somente uma combinação real entre instrução e trabalho produtivo superará esses limites, o que supõe como mínimo superar qualquer concepção determinista e pessimista do trabalho moderno e qualquer ilusão compensatória da instituição escolar” (idem, ibidem, p. 172).

Adiante o termo prática reaparece no sentido corriqueiro, ou seja, não remetendo às lutas sociais, mas à dimensão do fazer prático em oposição ao fazer teórico:

“na última década essa matriz teórica marcou presença no pensamento educacional trazendo aos programas de graduação e pós-graduação novas perspectivas teóricas e práticas para a compreensão do educativo. Mas urge fazer um balanço e recolocar possíveis limitações teóricas e práticas” (idem, ibidem, p. 172).

Como se pode notar, Arroyo assume um ponto de vista correto que procura recuperar a contradição do trabalho e destacar seu caráter educativo. Ao mesmo tempo contesta as perspectivas teóricas que apontam no trabalho apenas desqualificação, controle, embrutecimento e que acreditam que “a recuperação da qualificação é colocada numa exigência externa à fábrica, na escola” (idem, ibidem, p. 177).

Arroyo (1998) propõe um debate sobre aquilo que chama de territorialização das áreas de pesquisa de modo a enfrentar a compartimentalização da produção do conhecimento e a ausência de diálogo entre as pesquisas feitas em campos específicos.

A questão para Arroyo agora, após a consolidação da centralidade do trabalho e dos postulados teóricos, metodológicos e políticos afins, passa a ser a ausência de diálogo com outras áreas e o afastamento da temática mais estritamente pedagógica. Arroyo receava que o mergulho cada vez mais profundo na fábrica, no “mundo do trabalho”, na crise do fordismo, acumulação flexível, reestruturação produtiva,

qualidade total, novas formas de gestão da força de trabalho gerasse afastamento das questões mais estritamente definidas como pedagógicas. Segundo o autor, “a impressão que dá essa produção é de estarmos rodeando nosso campo e objeto sem, contudo, entrarmos nele, no que é constitutivo dos processos educacionais” (Arroyo, 1998: 141).

Para superar a compartimentalização do saber Arroyo propõe um espaço comum para o diálogo: a “teoria pedagógica”. Para ele:

“aceitar um encontro marcado nesse campo comum supõe derrubar algumas cercas que isolam as áreas de pesquisa e reflexão e reconhecer que todos trabalhamos uma terra comum, cultivamos o mesmo campo social e cultura, o campo da formação humana” (idem, ibidem, p. 141).

A proposta acima, contudo, não evita problemas: que é formação humana? Do ponto de vista da prioridade ontológica como se define a relação entre trabalho, educação, teoria pedagógica, formação humana e demais categorias a esta relacionadas? O autor justifica sua proposição questionando:

“toda educação não é humanização? A teoria pedagógica não se insere na grande teoria da humanização? As relações entre trabalho-educação, por exemplo, não encontram seu sentido quando referidas aos processos de humanização? E o repensar do currículo, da didática, da organização escolar, das práticas escolares não encontra seu sentido na formação da infância, em sua constituição como humano?” (idem, ibidem, p. 141).

Todavia, os problemas não se resolvem com a articulação dos elementos acima, talvez se acentuem com o modo como dela se extrai a teoria pedagógica como o ponto de encontro das diversas perspectivas. O próprio conceito de humanização, que aí é central, não deixa de oferecer enormes dificuldades devidas exatamente às diferenças existentes entre as concepções que o explicam.

Arroyo propõe a teoria pedagógica como ponto de encontro de todos os fatores da formação humana, todavia, sua proposição faz tabula rasa da questão que é definir a preponderância ontológica dos diferentes fatores citados. Noutras palavras, a ideia de que o trabalho é a categoria central, fundamental para se pensar a formação humana, que é afirmada antes por Arroyo, aqui se perde ou se enfraquece. Na verdade, a proposição da teoria pedagógica como esse chão comum só se torna possível porque as categorias são equalizadas como se todas tivessem o mesmo grau de prioridade ontológica na cadeia do real.

Uma contribuição importante de Arroyo nesse debate, a despeito do silêncio da práxis, é a recusa à ideia de que a categoria trabalho possa responder por todas as possibilidades da formação humana ou conter em si todas as experiências formativas possíveis.

Arroyo critica a “territoriação” das áreas de pesquisa e a falta de diálogo entre elas. Aqui ele se dirige tanto aos pesquisadores da área de trabalho e educação que se fecham nas investigações do “mundo do trabalho”, quanto aos pesquisadores que mergulham no ambiente restrito da escola sem compreenderem mais amplamente as circunstâncias e processos que o cercam.

As preocupações de Arroyo são absolutamente justas e relevantes, sua avaliação sobre os desenvolvimentos teórico-metodológicos do campo Trabalho e Educação correta, mas suas proposições não parecem suficientes para resolver as questões que levanta. Como falar de humanização, de relação trabalho e cultura, construção de identidades, etc., sem se considerar seriamente a práxis como categoria de análise?

Contribuições analíticas da práxis

O que se constata desde o início em todos os tensionamentos enfrentados por Arroyo é que a práxis não cumpre papel analítico de categoria teórica e isso vai se revelar uma grande limitação para o enfrentamento das questões levantadas.

A práxis, como se pode observar, é ocasionalmente mencionada ou é simplesmente preterida em função do uso de outros termos correlatos e o sentido que adquire é diverso, podendo ser: articulação teoria e prática, atividade prática em geral, que se opõe à atividade teórica, ação política transformadora, ação política de movimentos sociais ou ação política de classes em geral.

Com efeito, as categorias cumprem papel específico, determinado nos processos investigativos em que se inserem. Elas são imprescindíveis e insubstituíveis dentro do quadro teórico em que surgem, p. ex.: salário, lucro, na economia; transferência, inconsciente na psicanálise. Como alerta Marx (Apud Lukács, 2012: 281) “as categorias são formas de ser, determinações da existência”.

O problema conceitual é nítido quando Arroyo opta pelas expressões prática produtiva e prática organizativa em detrimento da categoria práxis. Ou seja, mesmo quando a segunda expressão está fortemente associada ao sentido corriqueiro de práxis, isto é, à ação política, transformadora, ainda assim o autor evita o conceito estabelecido.

Por sua vez, a prática produtiva, com rigor, se define como uma modalidade de práxis, ou seja, é práxis produtiva, trabalho², entretanto, essas delimitações teóricas não são reconhecidas pelo autor.

No debate em que procura defender a superioridade da educação frente à instrução, por entender que aquela se dá primordialmente fora da escola, o termo da preferência de Arroyo é prática social, apenas ocasionalmente usa práxis social, além disso, a definição conceitual desta última assim como a explicação teórica para o uso de uma forma ou outra continuam ausentes.

Outra situação em que o debate se mostra oportuno para a discussão da categoria práxis é quando Arroyo enfrenta as visões que negam o caráter educativo do trabalho. Nesse caso, o esforço do autor objetiva justamente afirmar esse caráter educativo, porém, a maneira como o desenvolve adquire contornos de uma apologia do trabalho.

O primeiro problema é o modo como Arroyo recusa as visões que apontam a negatividade do trabalho como se elas não tivessem seu momento de verdade. No esforço de afirmar a pedagogia do trabalho Arroyo vai negar os elementos válidos nas visões que ele chama de pessimistas (Braverman, Gorz e mesmo Rousseau), ou seja, para afirmar o princípio educativo do trabalho Arroyo sublima a realidade da alienação, da desqualificação, do controle e da estupidez mecânica.

O segundo problema está relacionado à análise das teorias da resistência (Apple, Willis, e Giroux), quando Arroyo contesta corretamente a oposição que se cria entre a negatividade do trabalho e a positividade da resistência. Além disso, Arroyo recusa a supervalorização das transgressões cotidianas em detrimento das lutas econômicas, salariais, sindicais, etc, e a posição baseada no culturalismo e na consciência individual.

Segundo Arroyo, para essas teorias, “o mundo do trabalho e da produção não tem existência objetiva, ele é criado e recriado dependendo da vontade dos agentes humanos” (Arroyo, 1991: 200). Para Arroyo, “essas análises distanciam-se de uma teoria da formação humana que coloque o trabalho como princípio educativo” (idem, ibidem, p. 201) e daí, “a resistência passa a ser esse princípio. Resistência que pode se dar em qualquer instância social, política e cultural” (idem, ibidem, p. 201).

A limitação da crítica de Arroyo, nesse caso, consiste em simplesmente opor à resistência o trabalho. Arroyo critica a negação do trabalho como “elemento central do

² Ver Lukács (2012), Vázquez (2007) e Kosik (1995).

processo constitutivo e formador do ser humano enquanto gênero” (idem, ibidem, p. 201) porque para ele “o caráter formador do ser humano que é componente do trabalho, não pode ser confundido com a dimensão educativa que sem dúvida está presente na resistência e na indignação moral e política contra a exploração, presentes em instituições como a fábrica e a escola” (idem, ibidem, p. 201).

Confirma-se mais uma vez a ausência da compreensão da práxis como atividade humana que sedimenta e perpassa toda a formação do ser social e isso favorece a crítica a meio caminho de Arroyo. Ele acaba não superando a dualidade trabalho *versus* resistência, reconhece que ambas as categorias respondem pela formação humana, mas elege como questão fundamental a centralidade do trabalho. Dessa maneira, acaba perdendo a oportunidade de ultrapassar a dualidade que consiste em questionar se a formação humana dá-se no trabalho ou na resistência, assim como de qualificar o debate em torno desta última.

A categoria práxis permitiria a Arroyo compreender que, em última instância, como ser de atividade, é a partir de sua práxis que os homens se humanizam. O trabalho representa uma faceta do processo da formação humana e se vincula a uma dada esfera ontológica a da produção material. Já a resistência, pretende representar outros processos da formação humana da esfera da política, nesse caso a definição apropriada seria práxis que pode ser qualificada como práxis de classes, de grupos, revolucionária, transformadora, de resistência, sindical, social, ou seja, a resistência cabe como predicado da práxis, mas não pode substituí-la. A práxis é a substância e representa a universalidade da atividade humana criadora, transformadora. O próprio trabalho se define como práxis produtiva que transforma a natureza com o fim de criar valores de uso para a satisfação das necessidades materiais da existência.

Nesse sentido, é inadequado apontar a “indignação moral e política” como aspecto promotor da formação humana. Ora, a indignação é efeito, estado de consciência cuja base é a atividade, o centro dinâmico do processo é a práxis, essa sim o princípio educativo.

Nos debates travados Arroyo prescinde da práxis como categoria de análise para defender seu ponto de vista sobre a importância dos processos educativos do trabalho e dos movimentos sociais como superiores à escolarização. Auxiliaria imensamente ao autor a ideia de que é só enquanto ser de atividade e a partir de sua atividade que o ser social desencadeia toda a dinâmica de relações com a natureza e com os demais sujeitos

nas quais se forma. Como nos lembra Lukács (2010: 73) “A práxis em sua essência e em seus efeitos espontâneos é o fator decisivo da autoeducação humana”. Arroyo, talvez num esforço de reconhecimento do ponto de vista das teorias da resistência, afirma que:

“estas [a fábrica ou a escola] podem ser circunstâncias a serem educadas e transformadas. Como tantas outras circunstâncias do todo social – a cidade, a família, o clube, o transporte – a fábrica e a escola podem ser deformadores porque desumanos e exigem dos indivíduos e grupos práticas transformadoras nas quais eles se eduquem e construam novas concepções e valores, nova cultura” (Arroyo, 1991: 201-2).

Mais uma vez percebe-se como a compreensão da práxis poderia auxiliar Arroyo a compreender a fábrica e a escola não como circunstâncias ou espaços por si educativos, mas como esferas constituídas e determinadas mediante a práxis dos sujeitos que as criam, vivenciam e fazem funcionar. Fábrica e escola são produtos da práxis criadora, transformadora, são espaços cujas características mais ou mesmo democráticas, mais ou menos heterônomas se constituem e se definem pela práxis, sua verdadeira razão de ser.

É nesse sentido que fábrica e escola, assim como quaisquer outros espaços semelhantes, se configuram como educativos. Não é porque sejam lugares que formam, mas porque são estruturas sociais constituídas pela atividade humana, espaços em que, de maneira própria, a práxis que se realiza é determinante para a formação humana. Em qualquer espaço que seja ou se esteja, em última instância, o dado fundamental da formação humana é a atividade, a práxis humana, não o lugar *de per se*.

Pode-se objetar ainda à Arroyo: fábrica e escola não são desumanos, são tão humanos como qualquer outro produto da práxis. Compreende-se o sentido atribuído pelo autor no plano do uso corrente, identificando na opressão, na injustiça o oposto do que é humano, pois, aí desumano é tudo aquilo que ao homem lhe parece estranho e hostil. Porém, sem dúvida, essa expressão se mostra extremamente inapropriada no contexto da discussão sobre a formação humana. Esse tipo de construção é perigoso, pois pode induzir à compreensão de que educação é coisa humana, logo boa. Ao contrário, todo produto da práxis é “demasiadamente humano” e *nihil humani a me alienum puto*³.

³ “Nada que é humano me é estranho”, da comédia “O atormentador de si mesmo” de Publio Terencio Afro, era a máxima preferida de Marx.

Arroyo também menciona práxis relacionando-a ao sentido mais reproduzido na tradição marxista, isto é, como articulação entre teoria e prática:

“por aí nos aproximamos de algo mais do que de uma teoria crítica e educativa da resistência (H Giroux), nos aproximamos da relação dialética entre homem/ ambiente/ circunstâncias/ práxis social. O educativo, nesta direção, passa pela práxis na dupla dimensão de movimento teórico e prático” (Arroyo, 1991: 202).

Todavia, a elaboração acima, única vez em que a práxis se aproxima da definição corrente que é articulação entre teoria e prática, longe de esclarecer, confunde, pois não há uma definição rigorosa do conceito, mas uma menção vaga a uma “dupla dimensão de movimento teórico e prático”.

Agora conferindo relevo à práxis, Arroyo contesta as teorias da resistência afirmando que:

“essa práxis que transforma ao mesmo tempo as circunstâncias e o homem sujeito da ação não pode ser reduzida a resistências individuais informais no campo autônomo do pensamento, da cultura e dos valores” (idem, ibidem, p. 202).

Arroyo reproduz o equívoco de ligar diretamente práxis à transformação social. Na verdade, quando se define práxis em geral como atividade transformadora deve-se ter em mente a atividade humana que modifica o mundo imprimindo nele a marca do ser social, como ação teleológica que cria causalidades histórico-sociais. Evidentemente, pode-se falar de práxis também como ação transformadora de uma realidade social, mas essa definição só é possível como derivação da anterior. Além do mais, essa transformação não precisa ser a superação do capital para ser obra da práxis.

Muito acertadamente em sua crítica às ações de resistência de caráter cultural, autônomo, Arroyo afirma que:

“o educativo e o cultural não passam na frente, nem paralelamente à luta material. A resistência crítica e cultural só pode ser a manifestação consciente dessa luta material. Nessa unidade da práxis crítico-prática se dá a educação das circunstâncias e do ser humano” (idem, ibidem, p. 202).

Porém, embora aqui dê relevo à práxis, o problema conceitual persiste, pois, senão, qual a necessidade e a efetividade dessa adjetivação da práxis como crítico-prática? Que isso significa?

Arroyo condiciona o caráter educativo da resistência à sua vinculação à práxis social: “se a resistência fizer parte dessa práxis social coletiva será realmente educativa.

Para tanto não poderá limitar-se a qualquer expressão de rebeldia individual, nem de ‘indignação moral e política’” (idem, *ibidem*, p. 204).

Pelo exposto acima a resistência só será (“realmente”) educativa se fizer parte das ações coletivas dos trabalhadores, pois parece ser mesmo esse o significado de práxis social para o autor. A despeito da contribuição crítica que aponta verdadeiros equívocos das teorias da resistência, não deixa de ser muito curiosa a exigência imposta por Arroyo. Ora, a educação ou formação humana é inerente a toda e qualquer atividade dos sujeitos, isto é, toda práxis promove processos de formação e práxis não quer dizer apenas ações políticas de determinados sujeitos. Difícil defender que Arroyo seja realmente convicto de uma concepção tão restritiva concernente à dimensão educativa da resistência, mas todo o problema advém das dificuldades conceituais relacionadas à práxis.

Como já fora colocado antes, a crítica de Arroyo aos “pessimistas” o faz defender uma posição com contornos apologéticos sobre a “positividade educativa do trabalho moderno” e sobre sua possibilidade de desenvolver a onilateralidade. Para Arroyo:

“a formação politécnica que os trabalhadores modernos tem acumulado, o conhecimento das bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de trabalhar com o cérebro e com as mãos, a onilateralidade que vem desenvolvendo, tem vindo mais do trabalho e da inserção na produção fabril do que da escola” (idem, *ibidem*, p. 209).

Politecnicidade e onilateralidade são conceitos muito importantes para a reflexão marxista da educação, mas sua definição muitas vezes carece de precisão. Aqui Arroyo confirma essa afirmação ao enxergar avanços de formação politécnica e até onilateral no trabalho “moderno” porque os trabalhadores estariam ampliando seus conhecimentos e trabalhando com as mãos e com o cérebro. É aqui que se encontra a tendência apologética de Arroyo: a realidade do trabalho é muito mais cruel do que se supõe; alienação, estranhamento se exacerbam com o desemprego estrutural, intensificação do trabalho, precarização, perdas de direitos e crescimento exponencial da população supérflua. A formação onilateral jamais será possível na ordem do capital nem mesmo no melhor dos seus mundos sonhados, quanto mais no âmbito da profunda crise regressivo-destrutiva contemporânea.

Oportunamente Arroyo procura superar as posições que estabelecem a centralidade do educativo em espaços exclusivos, afirmando que a educação dá-se na

“rua, casa, igreja, culto, terreiro, pedaço, cidade, trabalho e movimentos sociais” (1998: 148). Porém, o que atravessa esses espaços e faz com que haja neles processos educativos não é sua configuração como tal, mas a práxis que os constitui.

A crítica de Arroyo enfatiza demasiadamente o espaço, as instâncias como educativas, elidindo completamente a categoria práxis:

“cada uma dessas instâncias formadoras se julga uma experiência total, isolada. Quando tratamos a escola, a igreja ou a fábrica como se fossem tempos e espaços educativos totais, estamos estreitando, territorializando o campo educativo” (1998: 148).

Destarte, a categoria que perpassa todos esses territórios e que efetiva a educação que se passa em todos eles, que é a própria realização dela como atividade humana é justamente a práxis. A ideia de territorialização, que não é de todo errada, posto que traduz compartimentalizações realmente existentes, acaba eclipsando a ideia fundamental da educação como atividade humana, como práxis.

Arroyo reconhece as práticas humanas, é um defensor de seu caráter educativo, mas não as compreende como fundamento que perpassa todos aqueles espaços, para ele são elemento a mais que se soma: “cada grupo ou área pode cair nessa territorialização do educativo, ignorando ou marginalizando outros espaços sociais e culturais, outros tempos e outras práticas humanas onde nos construímos como humanos” (1998: 148). Percebe-se na argumentação do autor que as práticas humanas não são atividade que constitui os territórios, são um “espaço” a mais junto dos listados. Todavia, as práticas humanas não são um lugar onde nos construímos como humanos, elas são atividade, práxis a partir da qual ou através da qual se desenvolve o ser social.

Como se vê, a crítica de Arroyo não é mais aos pessimistas do trabalho. Ele agora receia que “a ênfase no trabalho como princípio educativo pode levar a considerar outras vivências, outros tempos como alienantes, ao menos como desprezíveis, por exemplo, a vivência familiar, escolar, religiosa, de lazer, etc.” (1998: 148). Arroyo tem o cuidado de evitar a restrição do foco em “espaços” específicos, mas não escapa à armadilha do conceito de território que eclipsa o de práxis, pois não basta ampliar a consideração do número de espaços educativos, trata-se de encontrar e afirmar o fundamento dinâmico dos “espaços e dos tempos”, isto é, a atividade humana.

O problema teórico e prático que precisamos resolver não é estabelecer o lugar mais determinante no processo educativo, se é a fábrica, a escola ou o sindicato. Arroyo

fala de tempos e espaços educativos, mas a questão não é espaço ou tempo, mas práxis. Até mesmo a ideia de que as relações são educativas muitas vezes oculta a compreensão fundamental de que as próprias relações são promovidas pela atividade humana e tem nesta, seu real fundamento.

Arroyo usa expressões como práticas humanas e vivências, que guardam alguma relação com a práxis. No caso da primeira, a proximidade é muito grande, mas falta ainda a necessária explicitação do conceito, bem como falta compreender profundamente a importância da práxis ou das práticas humanas ou da atividade humana como elemento fundamental da constituição do ser social.

Quanto à expressão vivências já se verifica distanciamento maior em relação à ideia de práxis, pois embora denote processo, ela não é contundente quanto à noção de intervenção humana transformadora da realidade.

A formação humana está associada, vinculada umbilicalmente ao processo de produção material da existência cuja base é o trabalho, mas não se resume a ele. Nem também se resume à prática social, política, que é, para Arroyo, a própria expressão da práxis nem, muito menos, à mera resistência, que é a grande crítica do autor. É nesse sentido, como categoria referente a todo fazer humano, que a práxis pode enriquecer o debate sobre a formação humana, superando as concepções restritivas e dicotômicas.

Referências

ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, C. M. [et al]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987, pp. 75-92.

_____. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. da (org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp 138-165.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis - o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

KOSIK. K. **Dialética do concreto**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução: Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.