

## EDUCAÇÃO DA PRÁXIS: UMA PROPOSTA DESAFIADORA

### PRAXIS EDUCATION: A CHALLENGING PROPOSAL

### EDUCACIÓN DE LA PRAXIS: UNA PROPUESTA DESAFIADORA

Krishna Neffa<sup>1</sup>  
Elza Neffa<sup>2</sup>

#### Resumo

A tarefa político-pedagógica da formação humana em uma época de crise estrutural global do capital consiste em elaborar estratégias que contribuam para a superação das estruturas do sistema capitalista hegemônico com seus mecanismos de alienação e exploração, mediante a livre e plena deliberação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Tal tarefa deve abarcar a relação do imaginário com o saber, que não exclui a questão da relação do saber com o conhecimento dos próprios sujeitos, por meio de uma educação orientada para a práxis que demanda o exame dos vínculos do trabalho, da cultura, das ciências e das tecnologias com os processos educativos, entendidos estes como práticas sociais que se produzem no âmbito das relações sociais de classe e que são, por sua vez, partes constituintes dessas relações.

**Palavras-chave:** Educação; práxis; transdisciplinaridade.

#### Abstract

The political-pedagogical task of human formation at a time of global structural crisis of capital consists in elaborating strategies that contribute to overcoming the structures of the hegemonic capitalist system with its mechanisms of alienation and exploitation, through the free and full deliberation of the subjects involved in this process. This task must encompass the relationship of the imaginary with knowledge, which does not exclude the question of the relationship between knowledge and the knowledge of the subjects themselves, through an education oriented to praxis that demands the examination of the links of work, culture, science and technology with educational processes, understood these as social practices that are produced in the context of social class relations and that are, in turn, constituent parts of these relations.

**Keywords:** Education; práxis; transdisciplinarity.

#### Resumen

La tarea político-pedagógica de la formación humana e nun momento de crisis estructural global en el capital consiste en diseñar estrategias que contribuyan a superar las estructuras del sistema capitalista hegemónico con sus mecanismos de alienación y explotación, a través de la libre y plena deliberación de los sujetos envueltos en este proceso. Esta tarea debe abarcar la relación entre lo imaginario y el conocimiento, que no excluye la cuestión de la relación entre el conocimiento y el conocimiento de los sujetos mismos, a través de una educación orientada a la praxis que exige el examen de los lazos de

---

<sup>1</sup>Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Diretor da Vortex Consultoria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5109-288X>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1066831652072113> E-mail: [krishnaneffa@gmail.com](mailto:krishnaneffa@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1878-0263> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0748998065316873> E-mail: [elzaneffa@gmail.com](mailto:elzaneffa@gmail.com)

trabajo, cultura, ciencias y tecnologías con procesos educativos, entendidos como prácticas sociales que tienen lugar dentro del alcance de las relaciones de clase social y que, a su vez, son partes constitutivas de estas relaciones.

**Palabras clave:** Educacion; práxis; transdisciplinariedad.

## Introdução

A dificuldade para lidarmos com as crises que se abatem sobre nós na contemporaneidade, em especial com aquelas engendradas pelo sistema capitalista de produção, incita a reflexão sobre as estruturas de pensamento atuais e postula a necessidade de uma pedagogia que faça florescer o protagonismo do ser social no processo histórico, de modo a superar o metabolismo de reprodução do capital e, conseqüentemente, a transformar o *modus vivendi* da massa de trabalhadores.

A partir do momento em que as relações sociais passaram a ser definidas de modo hegemônico pelas relações capitalistas de produção (“lucro acima de tudo, mercado acima de todos”), o processo civilizatório passou a ser sinônimo de desenvolvimento econômico. Mas tal autonomização da esfera econômica constitui uma escamoteação, um engodo difundido pelas classes dominantes que buscam dissociar o aspecto econômico de sua esfera social, de modo a obscurecer as relações sociais concretas de extração de mais-valor e obnubilar as taxas de exploração sob o disfarce da lucratividade. Essa falsa cisão entre aspectos econômicos e sociais faz com que se perca de vista o vínculo entre a modernidade capitalista e as formas de violência em que ela se assenta. Como nos faz lembrar Fontes (2009, p. 217), “[...] a expropriação massiva é, portanto, condição social inicial, meio e resultado da exploração capitalista”.

Desde a virada neoliberal na década de 1970, o sistema capitalista vem impondo mudanças nos padrões de dominação social. Após os trinta anos gloriosos do pós-guerra em que viveu o Estado de bem-estar social, fundamentalmente nos países do chamado Primeiro Mundo, e que se constituiu com uma estratégia contrarrevolucionária (a classe burguesa entregou alguns anéis para não perder os dedos), banqueiros, industriais, latifundiários, proprietários dos meios de comunicação de massa e grandes comerciantes passaram a se articular no sentido de garantir a lei e a ordem dentro de uma conjuntura que intensifica, cada vez mais, a superexploração da força de trabalho para fazer frente à diminuição das taxas de lucro. Na América Latina, a associação direta desses grupos com as forças armadas garantiu, por décadas, as elevadas taxas de exploração da classe trabalhadora e suprimiu as tentativas de sublevação por meio de perseguições, exílios, torturas e mortes.

No Brasil, passados mais de 30 anos do término formal do regime militar, concluímos que a ditadura não acabou. Continuamos sendo espoliados, usurpados, vilipendiados, maltratados e mortos nas ruas, nos hospitais, nas fábricas, nos latifúndios, nas periferias dos centros urbanos e nas zonas rurais. A busca de consensos, os pactos estabelecidos com a classe burguesa e a administração dos conflitos através de políticas públicas que gerenciam moralmente a pobreza dos brasileiros, cujo ápice ocorreu na primeira década do século XXI, não foram capazes de deslocar o eixo do poder para as classes populares. Nas primeiras manifestações revoltosas que demonstraram uma insatisfação generalizada contra esse gerenciamento do sistema, que mantém intocado o controle das esferas de poder, armou-se novamente uma contrarrevolução preventiva. Os levantes de junho de 2013 foram o estopim para mais um contra-ataque dos donos do poder contra qualquer revolta insurrecional que pudesse colocar em xeque o regime autocrático da acumulação capitalista. Após a destituição

de Dilma Rousseff da presidência do país e do governo provisório do títere do mercado Michel Temer, os ares ditatoriais retornaram ao Planalto no rastro das eleições de 2018 e, após um ano de governo, o “Partido Empresarial-Militar” se institucionalizou consolidando ações contrárias aos interesses da classe trabalhadora.

Mas, como educar as massas para agir de forma autônoma em defesa de seus próprios interesses se é na própria ação que o aprendizado ocorre? Eis a contradição profunda a que estão submetidas as práticas pedagógicas na contemporaneidade – ampliar a formação de consciências emancipadas em sociedades não emancipadas. Mas, a educação e a transformação dos sujeitos não ocorrem somente nas escolas, mas também nas ruas, em contextos de mobilizações e de processos de lutas que pré-anunciam novas práxis (Anônimo, 2019).

Desde que Heráclito inferiu que a contradição entre os opostos é o elemento gerador das transformações de tudo o que existe, compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente mutação pressupõe pensar por meio de uma lógica dialógica indissociável de uma realidade complexa composta de múltiplos níveis de realidade e de atores sociais com seus diversos níveis de percepção.

A partir desse exercício de pensamento, tentaremos estabelecer uma relação criativa entre trabalho-educação, com vistas a iluminar algumas veredas que possam nos tirar do domínio das telas e nos levar para a práxis criativa e inovadora.

Nessa perspectiva, uma questão se coloca: por onde começar o processo de transformação da sociedade se as relações sociais, as representações e as práticas educativas são capturadas por processos de sujeição social, que o capitalismo herdou de outras formas sociais e adaptou às suas finalidades para governar as subjetividades, por um lado, e se, por outro, são destituídas de sua humanidade por processos de servidão que subjuga a força coletiva de trabalho aos dispositivos maquínicos das empresas, das finanças, das comunicações, do Estado, dentre outros preceitos?

Em uma tentativa de responder a essa questão, faz-se mister analisar o desenvolvimento da relação trabalho/educação, a partir das exigências colocadas à educação pela reprodução sociometabólica do capital em sua roupagem neoliberal.

## **A dimensão política da relação trabalho-educação**

A dimensão política da relação entre trabalho e educação tem por papel essencial o desvelamento da organização socioeconômica do sistema capitalista com a produção intrínseca das desigualdades, tanto nos níveis da existência material, quanto nos níveis imateriais.

Ao analisar o emergente projeto burguês de sociedade, Buffa, Arroyo e Nosella (1997, p. 11) perguntam qual a razão desse projeto de subsunção do trabalho ao capital necessitar “[...] da educação e da cidadania para todos e, mais especialmente, de qual educação e de qual cidadania se trata?” Nessa mesma linha argumentativa, Arroyo (1987) questiona por que condicionar liberdade, participação e cidadania a essa educação, a essa civilidade e a essa racionalidade?

Partindo do pressuposto marxiano que somente o ser humano trabalha e educa, inferimos que as atividades laborais e pedagógicas são específicas e fundantes da espécie humana. Tais características derivam de um desenvolvimento histórico e não de uma essência humana a-histórica como pressupunha a metafísica aristotélica. A percepção do trabalho como especificidade dos seres humanos foi teorizada por Marx e Engels quando inscreveram

na própria história dos homens aquilo que os diferencia do restante dos animais. Em suas palavras,

[...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo esse que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também como o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx & Engels, 2007, p. 87).

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que se conhece pelo nome de trabalho. Nesse sentido, a essência humana não é dada ao homem por algo externo a ele; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a sua própria existência. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens nas contradições de seu movimento real. É um processo histórico.

Como salienta Saviani, na esteira de Marx e Engels,

[...] se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p.154).

Infere-se daí, que a relação entre trabalho e educação é uma relação constituinte da identidade do ser humano, da identidade social que se insere no processo histórico de construção da sua existência. É o que afirma Konder ao dizer que

[...] toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda sociedade vive porque cada geração cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo de sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (Konder, 2000, p.112, apud Frigotto, 2012, p. 9).

Nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção, educação e trabalho eram inconcebíveis separadamente. Era produzindo a própria existência que os seres humanos aprendiam a produzir e a produzir-se. A educação não era uma preparação para a

vida. Vida e educação identificavam-se mutuamente, posto que era na apropriação coletiva dos meios de produção da existência, cuja validade estabelecia-se pela experiência, que os homens se educavam e educavam as novas gerações. Estão aí, como sustenta Saviani (2007), os fundamentos histórico-ontológicos da relação existente entre trabalho e educação. “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação [...] é o próprio ser dos homens” (Saviani, 2007, p. 154).

Com o desenvolvimento da produção que conduziu à divisão do trabalho e, posteriormente, à apropriação privada da terra, ocorreu uma ruptura dos seres humanos em classes distintas – os proprietários e os não proprietários – com desdobramentos na própria concepção ontológica do homem, posto que a partir desse momento tornou-se possível a existência sem que houvesse a necessidade do trabalho por parte dos proprietários da terra, que passaram a viver do trabalho alheio, dos não proprietários.

Tanto no Egito Antigo quanto na Antiguidade Grega e Romana configurou-se o que hoje denominamos de modo de produção escravista, fruto dessa contraposição entre uma aristocracia detentora da propriedade privada da terra e, de outro lado, os escravos. O trabalho era realizado predominantemente por estes em benefício daqueles. A renda da aristocracia provinha essencialmente da produção escravocrata do milho, do azeite e do vinho – os três grandes produtos básicos do Mundo Antigo. A partir daí, introduziu-se uma cisão na unidade da educação identificada, até então, com o próprio processo produtivo. Nos dizeres de Saviani (2007, p. 155),

[...] a partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada com a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola, palavra de origem grega (σχολή) que, etimologicamente, significa lugar do ócio, descanso, folga. A escola, assim, passou a ser identificada como local onde os membros da classe social dirigente, que dispõem de tempo livre, são instruídos e educados, em contraposição ao aprendizado dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Na Idade Média, com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a escola afasta-se da influência da aristocracia e passa a ser dirigida, em grande medida, pela Igreja Católica. Mais tarde, o modo de produção capitalista procura romper com a educação confessional e busca instituir a escola como um aparelho ideológico de Estado “diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas” (Baudelot & Establet, 1971, p. 298, apud Saviani, 2007, p. 157), desenvolvendo-a, também, como uma instituição apartada do trabalho produtivo.

Nessa esteira interpretativa, pode-se concluir que o desenvolvimento da sociedade de classes por meio da transformação dos processos de produção, na antiguidade ocidental, consumou a separação entre educação e trabalho, permitindo a criação de espaços pedagógicos separados da produção. Entretanto, Saviani sustenta que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Isto porque,

com o desenvolvimento da divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual,

[...] seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (Saviani, 2007, p. 157).

Esse fenômeno transparece com o advento da forma capitalista de produção da existência. Nesse sistema, a produção passou a ser organizada especificamente em função da troca de mercadorias e não mais para atender às necessidades de consumo. Inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, quando predominava a economia de subsistência, nessa nova forma de organização social, é a troca que determina o consumo.

A partir dos anos 1970, o capitalismo começou a dar sinais de uma crise diferente das crises conjunturais até então existentes em seu metabolismo. A crise estrutural do capital, que Mészáros (2002) chama atenção, emerge de uma conjunção de fatores críticos do desenvolvimento capitalista. Antunes (2006) sintetizou, a partir de Mészáros (2002) e de Chesnais (1996), os principais elementos que causaram essa nova crise do capital atingindo os países capitalistas centrais:

1. queda da taxa de lucro, em razão do aumento do preço da força de trabalho e da expansão da produção japonesa e alemã, que minoravam seus custos e reduziam as fatias de mercado dos concorrentes;
2. esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, incapaz de responder à retração do consumo que se acentuava em função do desemprego estrutural crescente;
3. hipertrofia da esfera financeira e sua crescente autonomia em face dos capitais produtivos e abertura de novas fronteiras para especulação e acumulação na nova fase do processo de internacionalização após o ciclo expansionista do pós-guerra;
4. fusões e incorporações entre grandes empresas monopolistas e oligopolistas com concentração cada vez maior do capital;
5. crise do *welfarestate* ou do “Estado do bem-estar social”, com a consequente crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;
6. aumento acentuado das privatizações, a partir dos processos de flexibilização dos processos produtivos, dos mercados e da força de trabalho, da desregulamentação dos capitais produtivos transnacionais e da forte expansão e liberalização do capital financeiro.

Como resposta à sua própria crise, o capital tenta reorganizar seu sistema político e ideológico de dominação reestruturando as relações de produção, na perspectiva de criar novos padrões de dominação.

O sistema do capital cria, assim, um novo complexo de reestruturação produtiva e elabora estratégias buscando enfrentar as condições críticas do desenvolvimento capitalista na etapa de sua crise estrutural. A acumulação flexível do capital configura-se como uma dessas estratégias na tentativa de reconstruir sua base de produção, manter a exploração da força de trabalho e a acumulação de valor contrapondo-se à crise de sobreacumulação.

Esse novo complexo de reestruturação produtiva criou “[...] uma nova materialidade do capital na produção, um novo espaço-tempo para a exploração da força de trabalho

adequado à nova fase do capitalismo global sob o regime de acumulação financeirizado” (Alves, 2011, p. 16). Como consequência, o desemprego torna-se estrutural, amplia-se a superexploração do trabalho e a destruição da natureza em dimensões globais, e a educação continua a insistir na preparação dos cidadãos para o convívio social sem conflitos em um processo de exclusão da maioria da participação política, circunscrevendo-se a um modelo

[...] eficaz em moldar mentalidades para o mundo do trabalho e da cidadania, mundo da subordinação, em que se beija a mão invisível do mercado em sinal de obediência, em que se pede a bênção dos diplomas para a realização dos sonhos de ascendência social (Almeida, 2010, p. 160).

Nesse modelo, a escola funciona como uma extensão das desigualdades sociais, quando não as promove (Tragtenberg, 1976), distanciando-se do conhecimento e do seu papel de formação humana por não considerar a educação com um fim em si mesma. Ao preparar para a adaptação ao mundo do trabalho, a escola reduz o conhecimento ao seu aspecto técnico, hiperespecializado, pragmático, do qual deriva uma ação destituída de sentido, mas alinhada ao cumprimento de metas, inicialmente para alcançar bons resultados nos exames e, mais tarde, para buscar bonificações e tornar-se um profissional bem sucedido, ainda que alienado do trabalho que realiza. Nessa perspectiva, a auto-realização atrela-se à realização profissional e o seu horizonte de escolha restringe-se ao curso superior que o habilitou, relegando as coisas pequenas e comuns da vida, vivenciadas fora do trabalho, a passatempos, distrações ou *hobbys*, sem valorizá-las pelo sentido que dão à vida na possibilidade de autocriação, de *autopoiesis* e de criação dos seres como humanos, e não como produtos, por meio de suas escolhas (Almeida, 2010). Inserido na lógica de acumulação capitalista, o trabalho cumpre uma função de escravização, condenando o trabalhador às galés de uma mera sobrevivência física, subordinando-o inteiramente ao capital. A educação, nesse contexto, cumpre a tarefa de reproduzir as estruturas mantenedoras das relações sociais de dependência, submissão e alienação da classe não-proprietária dos meios de produção, consolidando cultural e ideologicamente as sociabilidades cindidas em distintas classes sociais. Isto porque, a educação não é uma superestrutura que paira acima da forma como a sociedade organiza seus modos de produção, mas apoia-se e articula-se à infraestrutura econômica, concebendo seu desenvolvimento a serviço da globalização centrada no mercado capitalista e na competição. Como salienta Arruda (2003, p. 33-34), a educação

[...] reduz o ensino-aprendizagem a um processo estritamente racional e especulativo, ou utilitário e funcional, colaborando para distanciar o educando daquela responsabilidade primeira que é aprender a desenvolver-se sempre mais, enquanto indivíduo – portanto, socializar-se, amorizar-se e espiritualizar-se com crescente sentido de solidariedade. Na perspectiva da práxis, é preciso emancipar a própria educação dos seus condicionantes sistêmicos, para que realize sua vocação maior, que é o empoderamento do homo para assumir plenamente o trabalho e a responsabilidade de ser sujeito do desenvolvimento dos seus potenciais enquanto indivíduo, sociedade e espécie.

Para melhor compreensão dessa relação, com vistas à formulação de uma proposta transdisciplinar para a pedagogia da práxis, Mészáros (2005) aponta a universalização da educação e do trabalho como atividades humanizadoras. Em relação à afirmação de Paracelso de que a aprendizagem é a nossa própria vida, pois aprendemos continuamente fora das

instituições educacionais formais, desde a juventude até a velhice, Mészáros (2005) questiona se a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como indivíduos socialmente ricos humanamente ou se ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e incontrolável do capital. Se o conhecimento é elemento necessário para transformar em realidade o ideal de emancipação humana e de auto-emancipação da humanidade ou se, pelo contrário, constitui-se como fundamento de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital, em particular, o de excluir a maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos* para condená-los a serem considerados *objetos* e manipulá-los (Mészáros, 2005).

Na esteira da discussão sobre a concepção estreita da educação e da vida intelectual e seus desdobramentos enquanto instrumento de reprodução do capital, ao falar da formação dos intelectuais, Gramsci (1985, p. 7-8) chama atenção para o fato de que

[...] não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Em outras palavras, na visão gramsciana, Neffa e Ritto (2014, p. 112) salientam que “[...] todos os seres humanos contribuem, a sua maneira, para a formação de uma concepção de mundo e tal contribuição pode pender, em tendência e grau diferenciados, mas não excludentes, para a manutenção da ordem pré-estabelecida e/ou para a mudança do sistema”.

Tal visão acentua o fato de que a dinâmica da história resulta da intervenção de uma multiplicidade de seres humanos no processo histórico real em que as forças sociais se confrontam na defesa de seus interesses. Evidencia, ainda, que a visão de mundo de uma determinada época não se restringe ao domínio de uma formação educacional formal que garante o modo de internalização historicamente prevalecente, qual seja, o de uma *conformidade universal* a favor do capital (Mészáros, 2005).

Para Mészáros (2005), o processo de auto-emancipação do trabalho não se restringe ao campo da política, dado que o Estado moderno se configura como uma estrutura política de mando do capital, viabilizador de sua reprodução. Em outras palavras, o sistema de domínio social do capital não é superável via esfera institucional e parlamentar, mas somente a partir de um movimento de massa radical e extraparlamentar, visto que o Estado moderno e o capital são faces de uma mesma moeda, complementando-se em sua materialização.

A superação do capital e de seu sistema de sociometabolismo passa, necessariamente, pelo rompimento integral dos indivíduos sociais com o sistema do capital, com a produção dos valores de troca e com o mercado, ou seja, pelo enfrentamento que desafia a divisão estrutural e hierárquica do trabalho e sua dependência ao capital em todas as suas dimensões. Para Mészáros (2002, p. 19), essa superação representa a instauração de uma nova forma de sociabilidade humana que pressupõe encontrar

[...] um equivalente controlável e humanamente compensador das funções vitais de reprodução da sociedade e do indivíduo que devem ser realizadas, de uma forma ou de outra, por todo o sistema de intercâmbio produtivo, no qual é preciso assegurar finalidades conscientemente escolhidas pelos

indivíduos sociais que lhes permitam realizar-se a si mesmos como indivíduos e não como personificações particulares do capital ou do trabalho. Nessa nova forma de sociabilidade ou novo sistema de sociometabolismo reprodutivo, a atividade humana deverá se estruturar como o princípio do tempo disponível, num modo de controle social autônomo, autodeterminado e autorregulado.

E para onde tudo isso conduz, tendo em vista que o objetivo do capital é a sua própria autorreprodução e, nessa lógica, tudo deve estar a ele subordinado – da natureza às necessidades e aspirações humanas?

A resposta está, para Mészáros (2002), na função política da educação que adota a totalidade das práticas sociais e das experiências constitutivas do sujeito como processo contínuo de aprendizagem, permanecendo fora do âmbito do controle e da coerção institucionais formais e permitindo o rompimento com a lógica do capital. Nessa perspectiva, a abordagem educacional concebida como estratégia emancipadora apresenta-se como “transcendência positiva da auto-alienação do trabalho” e, nesse sentido, como alternativa contra-hegemônica à imposição da conformidade e à lógica capitalista (Mészáros, 2005). Partindo do pressuposto de que para exercer suas funções sociometabólicas no sistema político-industrial-financeiro, o capital precisa manter os seres humanos sob as condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (“reificação”), Mészáros busca em Marx a inspiração para a proposta de mudança dessas condições em todos os níveis e domínios da existência individual e social, a partir de uma intervenção consciente no processo histórico que transformará a maneira de ser dos sujeitos sociais. Com base no fato de que essa auto-alienação escravizante é engendrada no processo histórico, cuja produção não se dá nem por uma ação exterior mítica de predestinação metafísica, nem pela natureza humana imutável, mas pela alienação do trabalho, Marx vislumbra a possibilidade de superação da alienação com uma mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade (reestruturação radical das condições humanas de existência) e percebe a importância vital da educação: 1) no processo de elaboração de estratégias para controlar o poder político e o próprio capital, com vistas a mudar essas condições, e 2) na autotransformação progressiva da consciência dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem metabólica radicalmente diferente, ou seja, de uma “sociedade de produtores livremente associados” (Mészáros, 2005, p. 65).

Na difícil tarefa de contribuir para a efetivação de uma transformação social, ampla e emancipadora, em uma época de crise estrutural global do capital, também caracterizada como uma época histórica de transição de uma ordem social para outra qualitativamente diferente, dois conceitos interdependentes são destacados por Mészáros como relevantes para a promoção da transcendência da auto-alienação do trabalho - a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora e a universalização da educação.

Na tentativa de realizar essa universalização conjunta do trabalho e das práticas educativas, Paracelso atenta para a necessidade do ser humano descobrir as artes pela aprendizagem e, nesse sentido, aponta que a maneira adequada para realizar tal intento

[...] reside no trabalho e na ação, em fazer e produzir; o homem perverso nada faz, mas fala muito. Não devemos julgar um homem pelas suas palavras, mas pelo seu coração. O coração fala através de palavras apenas quando elas são confirmadas pelas ações [...] Ninguém vê o que está

escondido, mas somente o que o seu trabalho revela (Paracelso apud Mészáros, 2005, p. 67).

Essas reflexões a respeito da relação trabalho-educação apontam que este vínculo pode, num processo permanente de formação integral, promover análises e atitudes críticas e autocríticas capazes de conduzir o ser humano ao reino da liberdade. Nesse reino, o tempo livre torna-se efetivo e real, não mais conduzido pelas regras impositivas do mercado de um infinito consumo (material e simbólico) de valores de troca, mas reestruturado em um novo modo de controle social autônomo, autodeterminado e autorregulado.

Nessa perspectiva, uma práxis pedagógica comprometida com a construção de um novo paradigma civilizacional para além da lógica do capital pressupõe a instituição de ensino como uma comunidade constituída por princípios de autodireção, autosserviço e organização de novas formas de trabalho. Krupskaya (2009, p. 105) afirma que “[...] nós precisamos criar uma escola que prepare os construtores da nova vida”. Arruda (2003) aponta a possibilidade de construção dessa nova escola a partir da leitura criativa da realidade e da articulação com a capacidade de visualizar os potenciais de inovação que se escondem no interior da dinâmica da realidade contemporânea. Essa articulação clama pela integração dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais para promover o desenvolvimento humano, socioambiental, cultural e econômico, a partir da utilização das tecnologias existentes e da produção de novas. Segundo Neffa e Ritto (2014, p. 117-118),

[...] há várias e concomitantes lógicas para mobilização e manifestação da vontade, da identificação do bem comum, da estruturação da produção e do trabalho e da organização política em ambientes plurais, includentes e em mudança permanente. Nessas lógicas, alguns princípios podem ser potencializados com vistas à formação do protagonismo socioambiental: pesquisa e ensino comprometido com a realidade concreta e local; valorização da criação de conhecimento e da manutenção de ambiente propício à sua formalização, disseminação e aplicação; valorização da pessoa e abertura de espaços para que possa inovar e desenvolver a criatividade; compromisso com a emancipação e com a dignidade humana; permanente democratização das relações, sobretudo no fluxo de informações e na tomada de decisão – mediações sociais; ajuste e redefinição de tarefas individuais por interações com outras, coletivas; solidariedade como crença e como prática; espírito público; desenvolvimento com compromisso social. Como processo dinâmico de transformação de significados partilhados socialmente em um ambiente histórico, onde o sentido se transforma constantemente, o desenvolvimento com compromisso social assume a construção de processos educativos baseados em pesquisa e ação, em que cada sujeito participa de grupos abertos com capacidade de iniciativa, de imaginação e de posturas éticas que lhe assegurem a inserção social com base em práticas produtivas, cooperativas e sustentáveis. Nessa proposta, é imperativo compromisso político dos educadores com a sustentabilidade que pressupõe uma sociedade baseada em valores éticos, alicerces da justiça social e do direito à vida.

Na perspectiva do trabalho como práxis, Arruda (2009, p.225) sustenta que

[...] é possível organizar socialmente o trabalho não como divisão, fragmentação, dado o ambiente de confrontação ou competição, mas sim

como partilha, referida a um ambiente de colaboração e resultante de diálogo, negociação coletiva e planejamento em que todos os envolvidos participam.

A elaboração de Arruda baseia-se na criação de uma sociabilidade onde a emancipação do trabalho seria a luz no caminho capaz de guiar o ser humano para ingressar no que pode ser chamado de construção histórica de uma humanidade fraterna, solidária, justa, saudável, altruísta e onde a abolição da propriedade privada dos meios de produção constitua a força destruidora da opressão e o instrumento de expropriação dos expropriadores. Uma sociedade fundada na emancipação econômica do trabalho, no fim do trabalho assalariado, no trabalho associativo realizado por meio de cooperativas autogestionárias unificadas em torno de interesses comuns em que cada trabalhador gera, como resultado, concomitantemente, o bem individual e o bem comum.

A partir das críticas às distorções da vida humana, às intervenções antrópicas na natureza, à apropriação utilitária dos recursos naturais e à violência contra os seres vivos, os cientistas que adentram o século XXI estão sendo chamados a produzir conhecimentos e tecnologias que promovam a sustentabilidade socioambiental pois, dada a complexidade da problemática que envolve no mesmo jogo diferentes atores sociais portadores de visões de mundo, valores e interesses diversificados em relações de forças, surge a necessidade de se convocar sujeitos transdisciplinares capazes de compreender a multidimensionalidade da realidade, de interligar diversos conhecimentos científicos e esses com os saberes tradicionais, de incluir lógicas contraditórias que favoreçam os princípios do equilíbrio ambiental e da justiça social, com base em uma ética pautada na relação de responsabilidade com a natureza e de solidariedade entre os seres humanos.

Nesse sentido, a tarefa político-pedagógica da formação humana em uma época de crise estrutural global do capital consiste em definir as necessidades dos indivíduos (materiais e imateriais), estabelecer prioridades e elaborar estratégias que contribuam para a superação das estruturas do sistema capitalista hegemônico com seus mecanismos de alienação e exploração, mediante a livre e plena deliberação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Tal tarefa deve abarcar a relação do imaginário com o saber, que não exclui a questão da relação do saber com o conhecimento do próprio sujeito.

A relação pedagógica, que não se limita às relações escolásticas (Gramsci, 1984), e sua interação com o trabalho como eixo estruturante no processo de formação do ser social livre, autêntico e ético-responsável, pode apontar alternativas emancipatórias e caminhos para uma cultura de participação e de cooperação que engendrem uma rede de solidariedade em um processo de hominização. Essa relação pedagógica carrega em si mesma três tipos de dúvida: uma dúvida científica, uma dúvida metodológica e uma dúvida ontológica (Barbier, 2001). A primeira dúvida advém do movimento permanente e incerto da realidade que clama pela ampliação da percepção do educador-educando, inclusive recorrendo a outras visões de mundo não estritamente racionais, mais imaginárias e poéticas, que sejam capazes de fornecer uma interpretação do real para além da realidade objetiva. A dúvida metodológica questiona os métodos de pesquisa e percebe as suas fragilidades encaminhando o sujeito cognoscente por trilhas que o levem a uma “[...] abertura sem interrupção para o não-saber e para o não-saber-fazer. Um gosto pela improvisação. Um não-medo diante da compreensão do outro” (Barbier, 2001, p. 126). Por fim, a dúvida ontológica extirpa as certezas familiares, sociais, filosóficas e epistemológicas, confrontando esse mesmo sujeito com o seu próprio ser. Nessa relação pedagógica,

[...] educar-se quer dizer dar um sentido à vida através do encontro e do diálogo com os diferentes saberes e habilidades relativas ao capital cultural da humanidade. Educar-se quer dizer, igualmente, abrir-se para o próprio questionamento e acessar o conhecimento de seu ser essencial através dos sofrimentos e das alegrias da vida diária e no encontro com o outro e os outros. Mais ainda, educar-se pressupõe uma dialógica permanente entre as duas áreas da educação que mantêm-se em uma espécie de lógica da bipolaridade antagônica e complementar tão apreciada por Stéphane Lupasco: uma interpelação dos saberes e das habilidades pelo conhecimento de si e uma interpelação do conhecimento de si pelos saberes e pelas habilidades (Barbier, 2001, p. 127).

## **Transdisciplinaridade: uma nova atitude científica**

A proposta de enfrentar essa lógica da bipolaridade antagônica e complementar entre os saberes e o conhecimento de si, a partir de uma cultura de reencantamento da aprendizagem, do mundo e da existência, parte do reconhecimento de “[...] articular necessidades básicas de formação e competência profissional/técnica com atitudes metaprofissionais e metatécnicas sintonizadas com a natureza, a cultura e o cosmos” (Carvalho, 2003, p. 69).

Nesse sentido da construção de uma nova educação que privilegie a “[...] dimensão do pequeno, do cotidiano, da auto-realização ou da criação de si, dimensão estética e ética da existência, na qual a escolha torna-se o horizonte da afirmação humana” (Almeida, 2010, p. 158), a transdisciplinaridade pode fornecer instrumentos e elementos que estimulem a relação entre ciência e tradição, entre razão e sensibilidade, por meio de uma dialogia entre sujeitos criativos e conscientes do seu papel de protagonistas no grande teatro cósmico. Mas, o que é e em que pressupostos se baseia a transdisciplinaridade?

A transdisciplinaridade é um modo de conhecer e de conhecer o conhecimento. Um modo de pensar e de pensar o pensamento. Recusa a separação rígida dos saberes e os especialismos cegos. Religa o que o pensamento cartesiano separou e os mecanicismos dilaceraram. Nega e transcende a fragmentação do conhecimento, o que devasta a compreensão, que atomiza a existência, que desfigura a imagem de nós mesmos e do mundo. [...] Recria as concepções e as práticas do ensinar e do aprender: assume a atitude multidisciplinar e a interdisciplinar, e vai ainda além: conjuga o que existe de convergência e interação nas disciplinas, entre elas e para além delas. Não é apenas um novo método, mas uma nova concepção. Reconhece a unidade complexa do ser humano e do universo, e o que existe entre eles. Reconhece o real como rede de múltiplas interações. A vida como teia. Como tessitura de variadas vozes. Como campos de sentidos e energias, em complexas e dinâmicas interconexões (Antônio, 2002, p. 27-28).

A abordagem metodológica transdisciplinar favorece a aquisição da visão integrada e multidimensional da realidade por se pautar:

- a) na premissa da *existência de múltiplos níveis de realidade*;
- b) *na lógica do terceiro incluído*;
- b) em um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível como o *pensamento complexo* (Nicolescu, 1999, p. 54).

Tais postulados da transdisciplinaridade são definidos, por Nicolescu (1999), da seguinte maneira:

1. há, na Natureza e no nosso conhecimento da Natureza, diferentes níveis de realidade e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção;
2. a passagem de um nível de realidade para outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído (lógicas contraditórias que se interdefinem não sendo excludentes, mas complementares);
3. a estrutura da totalidade dos níveis de realidade e percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo.

Considerando que há uma disputa política pelo poder que não pode eximir o imaginário social, parte constitutiva da consciência, a análise da tessitura imaterial da existência humana e de seu imbricamento indissolúvel com o nível de realidade da materialidade concreta não pressupõe uma tentativa precipitada de unificar as luzes da razão com iluminações filosóficas e de promover uma ciência mística que substitua, como era a esperança da ciência positivista moderna, o dogma religioso pelo dogma da ciência, ou uma mística científica que vulgarize as tradições com verborragias pseudocientíficas. Trata-se, antes de tudo, de circunscrever a razão aos domínios não só científicos, capazes de distinguir os objetos e os métodos das ciências físicas, das ciências da vida e das ciências do homem, mas também aos domínios das tradições místicas, míticas e filosóficas, tanto ocidentais como orientais, com seus objetos e métodos que transpassam o intelecto sem, no entanto, torná-lo inativo.

A transdisciplinaridade pode criar um espaço na educação onde o ser humano se desenvolva com auto-respeito e respeito pelos outros, com liberdade de olhar e de refletir sobre o mundo e si mesmo, de compreender a totalidade, expandindo sua consciência para agir articulando teoria e prática com discernimento e criticidade.

## **Educação da Práxis: uma proposta desafiadora**

A educação que é capaz de contribuir para o desenvolvimento humano e para a democracia integral, Arruda denomina Educação da Práxis, cuja aprendizagem,

[...] ao mesmo tempo teórico-prática, social e conceitual, cotidiana e histórica, individual e coletiva, crítica e criativa, combinando conhecimento com ação transformadora, faz parte intrínseca da luta contra a opressão e a alienação e da construção de uma nova ordem local e global justa e solidária (Arruda, 2009, p. 53).

Esta definição parte do pressuposto que a educação assume dois papéis fundamentais na sociedade: um, dialético, com relação ao contexto histórico-social a que pertence, sendo por ele condicionada, ao mesmo tempo que o critica e é capaz de exercer influência para transformá-lo; e outro, como instrumento de sensibilização para a capacidade que o ser humano tem de desenvolver processos de construção da sua formação como ser integral. Para Arruda (2009, p. 53),

[...] é na dinâmica dessa relação com o contexto histórico-social e com a capacidade laboral e criativa do homo que a educação tem a tríplice vocação: denunciar as estruturas e as relações de opressão e de alienação; anunciar a possibilidade de empoderamento e emancipação dos oprimidos por eles

mesmos; e enunciar, em colaboração com eles, uma metodologia de empoderamento e os caminhos concretos para realizá-la na prática.

Tal concepção postula o conhecimento do ser humano sobre o mundo e sobre si mesmo como a fonte primeira do conhecimento humano, ou seja, realça a vivência, a prática individual e social, em todos os aspectos e dimensões da existência, como ponto de partida do conhecimento porque acredita que transformar demanda experiência concreta, teorização e reflexão sobre a prática, consciência sobre si e sobre o seu fazer, conversão do conhecimento em ação, mudança no próprio sujeito e nas suas relações com o mundo.

Nessa esteira interpretativa, a transdisciplinaridade propõe uma práxis que se movimenta por meio do seu próprio caminhar. Os primeiros passos nessa caminhada partem, segundo Morin (2009), da necessidade de reformar o ensino para que haja uma reforma do pensamento e de reformar o pensamento para que haja uma reforma do ensino. Com isso, incita-nos a pensar a integração das disciplinas científicas e humanistas numa perspectiva de adequá-las a quatro finalidades educativas fundamentais: 1) formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes; 2) ensinar a condição humana; 3) ensinar a viver; 4) refazer uma escola de cidadania.

A desconstrução da educação bancária baseada na lógica verticalizada e no adestramento e a consciência do papel do educador como mediador no processo de produção de um conhecimento complexo, múltiplo e contraditório e como referência na formação da estrutura de pensamento do sujeito histórico, reconciliado, poético, iniciático, global, *homo sui transcendentalis*, vem ao encontro do perfil do educador que assume a postura dialógica na prática educativa e que exercita a transdisciplinaridade pela via da partilha, da compreensão e da co-produção.

Nesse papel, o educador assume a missão de problematizador, por meio do recurso do pensamento interrogativo, contra os dogmatismos, as ideias preconcebidas, as falsas evidências, contribuindo para obstaculizar a possibilidade de manipulação a que o sujeito está submetido atualmente no sistema de reprodução sociometabólica do capital, que reduz a criação aberta de mundos possíveis a um único mundo, sem alternativas.

O papel do professor transdisciplinar é o de estimular continuamente a construção de redes integradoras de fundamentos teóricos e conteúdos programáticos significativos que rompam com a lógica verticalizadora de uma educação bancária, puramente informativa, de modo a aproximar as reflexões críticas às práticas criativas que incitem a participação, a cooperação, a solidariedade, a tolerância, a alteridade e o compromisso político com a transformação social, assumindo o risco da inovação.

## Considerações finais

O desafio de pensar o processo educativo em uma época de transição paradigmática civilizacional, intrinsecamente relacionada à crise estrutural do sistema de reprodução sociometabólica do capital, articula-se com a própria questão de pensar o ser humano em sua integralidade prática e teórica – incluindo-se as interações entre as dimensões física, emocional, mental e espiritual – em seu devir ético e estético, filosófico e antropológico, ontológico e epistemológico.

Com a percepção de que as lutas político-sociais dos grupamentos humanos constroem formas específicas de organização social nas diversas partes do planeta e de que a consciência e a prática social são condições necessárias a essas lutas, pois permitirão fazer dos produtores os senhores de seus produtos e das plurais formas de produzir a existência, entendemos que

dentre as tarefas das forças impulsionadoras da construção de um mundo novo encontra-se a necessidade de reestruturar o próprio pensamento contra-hegemônico.

Nessa reformulação identifica-se uma práxis política comprometida com a construção de um novo paradigma civilizacional para além da lógica de acumulação e exploração do capital e uma educação que clama pela criação de redes solidárias voltadas para a qualificação do trabalho e para a potencialização das habilidades pessoais; pelo esforço produtivo de autogestão e de usos sustentáveis dos recursos naturais; pela socialização de conhecimentos científicos e tecnológicos; pelo uso das potencialidades dos saberes tradicionais; pela utilização das tecnologias existentes e da produção de novas; pelo encaminhamento de processos cooperativos e associativos que superem as práticas dos sistemas conservadores para criar um mundo que contemple um novo metabolismo social, ainda inexistente mas em processo de gestação.

## Referências

- Almeida, R. (2010). Educação e escolha: as coisas pequenas e comuns da vida. In: BASIT, A. Z. (org.). *O interdisciplinar – olhares contemporâneos*. São Paulo/SP: Factash Editora, pp. 153-164.
- Alves, G. (2011). *Trabalho e subjetividade*. São Paulo/SP: Boitempo.
- Anônimo. (2019). Ruptura, centelha. São Paulo/SP: N-1 edições.
- Antônio, S. (2002). *Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro/RJ: Lucerna.
- Antunes, R. (2006). *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo/SP: Boitempo editorial.
- Arroyo, M. G. (1987). O direito do trabalhador à educação. In: Gomes, C. M. et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, pp. 75-92.
- Arruda, M. (2003). *Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.
- Arruda, M. (2009). *Educação para uma economia do amor: educação da práxis e economia solidária*. Aparecida/SP: Ideias e Letras.
- Barbier, R. (2001). O educador que trabalha na formação de adultos como homem do futuro. In: Groupe 21. *O homem do futuro: um ser em construção*. São Paulo, Triom.
- Buffa, E., Arroyo, M., & Nosella, P. (1997). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo/SP: Editora Cortez.
- Carvalho, E. A. (2003). Educação para o século XXI. In.: Almeida, Maria da Conceição, Knobb, M., & Almeida, A. M. (orgs.). *Polifônicas ideias*. Porto Alegre/RS: Sulina.
- Chesnais, F. (1996). *A mundialização financeira: gênese, custos e apostas*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Fontes, V. (2009). Determinação, história e materialidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, n. 7 (2), 209-229.
- Frigotto, G. (2012). *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis/RJ: Vozes.

- Gramsci, A. (1984). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1985). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Krupskaya, N. K. (2009). Prefácio da edição russa. In: Pistrak, M. M. (org). *A escola comuna*. São Paulo/SP: Editora Expressão Popular.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo/SP: Boitempo Editorial.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo/SP: Boitempo; Campinas/SP: Editora da Unicamp.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo/SP: Boitempo Editorial.
- Morin, E. (2009). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil.
- Neffa, E., & Ritto, A. C. A. (2014). Educação ambiental como instrumento de protagonismo socioambiental In: Neffa, E., Cavalcante, D. K., & Mello, M. B. (orgs.). *Educação ambiental: reflexões político-pedagógicas*. Rio de Janeiro/RJ: MRA2, pp. 104-121.
- Niculescu, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo, Triom, 1999.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34.
- Tragtenberg, M. (1976). A escola como organização complexa. In: Garcia, W. (org.) *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo/SP: McGraw-Hill do Brasil, pp. 15-30.

Recebido em: 28/11/2019  
Aprovado em: 08/03/2020

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final a ser publicada.