

O CONCEITO DE *PRÁXIS* E A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

The Praxis Concept and the Training Teacher as Education Science

**El concepto de la *praxis* y la formación del profesorado como una ciencia de la
educación**

Dirlei Azambuja Pereira¹

Sheila de Fátima Mangoli Rocha²

Priscila Monteiro Chaves³

Resumo: Por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica, a partir da leitura das obras de Marx e Freire, aponta-se o falso antagonismo entre teoria e prática nos cursos de formação, como instrumento de *despolitização* da prática docente. Condição essa que tem efeito destrutivo potencializado se atrelada a leituras superficiais e modismos, produtoras de práticas educativas equivocadas. A especificidade do saber docente perpassa uma prática docente teoricamente fundamentada. Mas não propõe somente pensar a prática à luz das teorias, mas também constituir novas teorias a partir da rigorosa análise da prática, reatualizando o movimento dialético da *práxis* pedagógica. Isto é, valer-se do conhecimento organizado na ação e valer-se da ação para recompor o conhecimento organizado.

Palavras-chave: Teoria; Prática; Formação de professores; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, considerando o contexto e os processos de generalização e de massificação que a educação vem sofrendo, e pelas tarefas burocráticas dos sistemas educativos, houve um movimento advindo do sindicalismo e das associações profissionais que persistiram para que a tarefa de ensinar fosse tomada como um ofício e os professores fossem reconhecidos como trabalhadores qualificados, nos aspectos material, social e

¹ Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: pereiradirlei@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professor Assistente da Universidade Federal de Roraima. E-mail: sheilamangoli@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Bolsista CNPq. E-mail: pripeice@gmail.com

simbólico (TARDIF; LESSARD, 2008). Tais aspectos fazem parte de uma história da prática docente. História essa que muito contribuiu para a consolidação de uma ciência da Educação bem como para o reconhecimento de saberes atinentes e necessários a esse profissional.

Partindo desse pressuposto, o presente artigo não revela nenhuma significativa novidade para a comunidade científica, mas recupera, através das raízes epistemológicas do conceito de *práxis*, aspectos fundamentais da formação que ficaram obsoletos pela sua instrumentalização, que se preocupou antes com um *como fazer* e atenuou grande parte de sua especificidade enquanto atividade eminentemente humana.

Do conceito de *Práxis*

Das muitas contribuições que os desdobramentos da a teoria marxiana trouxeram para as discussões no contexto filosófico-educacional, uma delas advém da estreita imbricação que há – ou precisaria haver – entre a maneira de compreender a realidade e as diferentes práticas humanas que provêm dessa percepção. Isso ocorre a partir da proposição de um movimento teórico-prático, com o qual o homem consegue superar o raciocínio predominantemente abstrato e agir no âmbito dos planos conscientes. Para Marx, a filosofia passa a ter sentido quando passa a fazer parte da ação dos homens, orientando o processo de compreensão da realidade. Isto é, a *matéria* passa a ser objeto essencial para a *razão*, de modo que se ela fosse inexistente, a *razão* não teria estímulos que a fizessem propor preceitos e conceitos.

Essa maneira de pensar o mundo implicou na constituição de uma teoria que superasse o raciocínio especulativo, por dialogar com os fenômenos e com os diferentes contextos e períodos históricos. O seu teor crítico advém, mormente, da possibilidade processual de superação do *senso comum*, uma vez que permite um novo enunciado que muito mais diz sobre a participação dos homens na vida e no mundo dos homens. Isso faz com que tanto a concepção tradicional de teoria quanto a de prática sejam densamente desacomodadas. A prática deixa de ser restringida ao agir embrionário do empírico, da ordem meramente do cotidiano, da contingência em que era compreendida a concepção tradicional de teoria. A prática dos homens passa a ser sua produção material de existência, logo, da mesma forma, de

seu pensamento e compreende o homem como sujeito histórico. “Ao receber este presente, o que a teoria perde em autonomia ela volta a ganhar em dignidade e eficácia” (LABICA, 1990, p.143).

Nesses preceitos consiste o entendimento da *práxis*, que apresenta-se como síntese entre ser, pensar e estar no mundo. Conceito que se encontra difundido pela obra de Karl Marx e avigora a necessidade de participação do homem no ato de reconhecer a própria história nas suas dinâmicas, criações e contradições. Considerações que compõem uma forma de pensar que se opõe aos preceitos hegelianos por partir do vivido, do existente, que, de algum modo, não deixa de ser do sensível, tornando evidente que, diferentemente de uma atividade especulativa, a crítica é antes disso uma atividade já existente no mundo dos homens, eminentemente humana, ao dizer respeito do caráter terreno do pensamento. Marx expõe essa oposição da seguinte maneira: Na proposta hegeliana de dialética, o “processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim [...] o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano”. Para Marx o ideal é a interpretação humana da materialidade. “Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico” (MARX, 2002, p.28-29).

Em uma vaga definição, a *práxis* foi empregada para indicar uma espécie de ação autocriadora, que se diferenciava do comportamento que era motivado por fatores externos e causado por forças que não pertenciam ao controle do ser humano. Martin Jay (2008) observa que, ao ser pioneiramente empregada na *Metafísica* de Aristóteles, ela foi, em sua origem, compreendida como contrário da *theoria* contemplativa. Todavia, a proposta marxista “justifica com o mesmo valor tanto o teoricismo que pretende assegurar a conformidade da situação a seu conceito quanto o pragmatismo que se alinha sobre os efeitos conjunturais” (LABICA, 1990, p.79), pois, quando concebe a atividade humana como *práxis*, ela pretende dar proeminência à principal dimensão do sujeito concreto como produtor da realidade social tanto quanto por ela é produzido. Nesse sentido, segundo leitura de Ernst Bloch ao resgatar

em Marx a questão do humanismo, o pensamento concreto foi vivificado pela proposta marxista, iluminando a ação e fazendo dela uma teoria.

O privilégio concedido à prática é um dos temas mais evocados nas *Teses sobre Feuerbach*, uma vez que, a partir da noção de materialismo *intuitivo/contemplativo* apresentada por ele, convivia-se com o reducionismo de “captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de objeto ou de intuição, e não como atividade humana sensível, práxis; só de um ponto de vista subjetivo” (MARX; ENGELS, 1974, p.57). Isto é, o referencial materialista criticado por Marx e Engels tinha feito avançar bastante na diferenciação entre os objetos sensíveis e objetos do pensamento, mas deixou de apreender a atividade humana como atividade objetiva (MARX; ENGELS, 1974). À título de ilustração, Feuerbach percebeu que não era a mesma coisa pensar dentro de um palacete burguês ou em uma cabana, mas deixou de problematizar as práticas que os fizeram surgir em um estado social determinado (LABICA, 1990).

Assim como Marx, Freire traz, como uma das problematizações centrais em suas obras, a importância da práxis no processo de transformação revolucionária da realidade social. Seguindo os passos de Marx, no decorrer de sua exposição intitulada *Teses sobre Feuerbach*, o filósofo chama atenção para o fato de que a filosofia/teoria deve caminhar ao lado da prática. Na tese VIII, ele declara: “Toda vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que induzem as doutrinas para o praticismo, encontram sua solução racional na *práxis* humana e na compreensão dessa prática” (MARX, 2000, p.110). Percorrendo a mesma linha de raciocínio, na Tese XI, Marx diz que os filósofos interpretaram o mundo de diversas formas, contudo era chegada a hora de transformá-lo⁴. As posições defendidas por Marx buscam combater uma ideia equivocada, que perdura ainda hoje, de que teoria e prática são movimentos que se dão longe um do outro⁵.

⁴ Conforme Vásquez (1977, p. 125), a partir de seus estudos em Marx, se “a realidade tem que ser modificada, a filosofia não pode ser um instrumento teórico de conservação ou justificação da realidade, mas sim de sua transformação. Para mudar a realidade, a filosofia tem que realizar-se”.

⁵ Esta separação entre teoria e prática é algo, até os dias de hoje, constante dentro das escolas. Não raro é presenciarmos conversas entre educadores nas quais a teoria é desprezada pelo fato de não se apresentar como técnica. Desta forma, o discurso atribuído à prática é que ela, por si só, se sustenta. Esta maneira ingênua de pensar a prática contribui para a existência de uma educação cada vez mais alienada e opressora.

A união dialética entre prática e teoria, a práxis efetivamente construída, contribui para a transformação de realidades que não estão fomentando processos humanizadores. A práxis torna consciente o estar sendo de mulheres e homens no contexto no qual estão inseridos. E esta leitura da importância da práxis, na elaboração de um movimento humano e transformador, ganha um novo status frente aos estudos de Marx e às contribuições dadas por este autor.

Com Marx, o problema da práxis, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento. A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (VÁSQUEZ, 1977, p.117).

Seguindo o mesmo princípio epistemológico apontado por Marx, Konder (1992, p.115) comenta:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Compreendendo a práxis como possibilidade concreta da elaboração de um projeto de mudança, homens e mulheres comprometem-se com a transformação de sua realidade. E isto se torna possível diante da “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26). Neste sentido, a práxis contribui para o processo de conscientização já que não é possível chegar a este “apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão” (FREIRE, 1980, p.92).

Freire, em várias passagens da entrevista⁶ concedida ao Instituto de Ação Cultural de Genebra, no ano de 1973, fala sobre o tema da práxis. Em um destes momentos, afirma:

⁶ A entrevista em questão teve como título *Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire* e a mesma se encontra publicada na obra *Ação cultural para a liberdade*.

[...] a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (FREIRE, 1981, p.134).

A práxis, nas palavras de Freire, é a possibilidade de enfrentamento crítico frente aos desafios postos pelo cotidiano. Ainda no que tange à temática aqui debatida, em outra passagem da mesma entrevista, Freire (1981, p.135) argumenta que dividida da prática, a teoria não passa de verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo alienado. Logo, não há práxis autêntica no exterior da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria.

Da mesma forma, não há contexto teórico “verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto”. Neste contexto, onde os fatos se dão, nos encontramos envolvidos pelo real, “molhados” dele, mas não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica. No “contexto teórico”, “tomando distância” do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona, por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles. No “contexto concreto” somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no “contexto teórico” assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no “contexto concreto” para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto (FREIRE, 1981, p.135).

Tomando as ideias apresentadas, é possível afirmar que a práxis, enquanto movimento dialético entre ação e reflexão, teoria e prática, configura-se como um necessário componente dentro do contexto profissional desempenhado pelo educador. Afirmaríamos ainda, em torno deste debate que, se educadores e educadoras desejam a transformação do atual modelo de escola pública, o caminho pelo qual devem construir esta busca não pode se dar fora da práxis, longe do constante e dialético processo de ação e reflexão ou ainda distante do diálogo permanente entre teoria e prática.

Formação docente e a constituição de uma ciência da educação

Buscando a inter-relação dos temas propostos, principiemos pela articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores a partir da célebre máxima *ninguém educa ninguém* (FREIRE, 1996). Originalmente, ela compôs uma crítica ao modelo tradicional de educação, verticalizado e centrado no professor. No entanto, vem sofrendo uma interpretação equivocada, por meio de uma leitura quase equivalente ao descomprometimento do professor. Encontramos, nos escritos do próprio autor, a imperativa refutação:

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites a autoridade se extravía e vira autoritarismo (FREIRE, 2015, p.45-46).

Em qualquer que seja o nível, a educação não se limita à instrumentalização. Em qualquer que seja o nível, ao professor não é facultado que se exima de sua responsabilidade, sob qualquer escusa. Por conseguinte, não haveria de ser a formação do professor estritamente prática, como costumeiramente se reproduz nos bastidores das licenciaturas, baseada na realidade da escola. Embasando por esta crítica, infere-se que a prática docente precisa estar teoricamente fundamentada, sob pena de restar empobrecida, centrada na vivência da sala de aula, sem muito dela avançar. Porém, tampouco deve estar tão distante dessa realidade a ponto de inviabilizar o escopo da práxis pedagógica, apontando para o desafio de teorização das práticas docentes.

Nesse sentido, pensando sobre as consequências da nossa cultura de não construir e conservar sistematizações de nossas ações de ensino, os primeiros pensamentos voltam-se à natureza do ensinar e aprender. Se a educação é um processo social, visto que esses estão indissociados da experiência humana desde o nascimento, rapidamente vamos substituindo as ações instintivas por ações aprendidas, prioritariamente, através do convívio social.

Com isto, não pretendemos minimizar o esforço criativo empreendido pelo ser humano na descoberta que envolve o aprender, mas realçar que, na maioria das vezes, existe alguém a quem observar; alguém que faz uma indicação, que dá uma orientação; conta uma experiência; oferece uma palavra de estímulo. Paraphrasing Carlos Rodrigues Brandão, tais aspectos estão atrelados àquilo que nos faz seres humanos: saber, criar saberes, partilhar saberes e aprender a saber. Pensando em um bebê recém-nascido, inicialmente, o choro é instintivo, mas em determinado momento, através de interações sociais e vivências particulares, pode configurar a birra/pirraça. E assim, dia-a-dia até entrar na escola e ter experiências formais, cada um passa por diversas situações de aprendizagem e, na maior parte delas, não está sozinho.

Talvez, exatamente por fazer parte da vida das pessoas de forma tão natural, tenha se proliferado uma sobreposição equivocada da prática sobre a teoria. Ainda insiste no debate público “o reconhecimento da presença de um certo ‘dom natural’, de uma certa espontaneidade no exercício da docência, [que] tem levado a uma visão de senso comum de que a ação pedagógica é idêntica à ação maternal” (SEVERINO, 2006, p.84).

Esses são os primeiros aspectos manifestados pelos pensamentos propostos por Shulman (2005) acerca do conhecimento base para o ensino porque está relacionado ao ranço “qualquer um pode ensinar”. Entendimento esse que desqualifica profundamente a docência. Se a proposição supracitada não é verdadeira, somente pode ser falsa devido a esse conhecimento próprio da profissão docente, movimentado nas situações de ensino-aprendizagem formais. Então, deparamo-nos com a necessidade de acrescentarmos duas outras questões ao ensaio: No que consiste efetivamente esse conhecimento base? De que forma ele tem sido tratado nos cursos superiores de licenciatura que se destinam à formação de professores?

Severino (2006, p.84) ainda afirma que há

[...] uma confusão entre as exigências do grande respeito e cuidado que deve reinar na relação entre pais e filhos, em decorrência da dignidade de ambas as partes e da marca de elevado índice de afetividade que a marca. Muitas vezes, um apelo exacerbado à afetividade, à emoção acaba por prejudicar a qualidade da relação

pedagógica, contaminando-a igualmente com elementos estranhos e nocivos à identidade de cada um e à própria relação.

Fazendo avançar a proposta de Freire, encaixa-se aqui a leitura de Roldão (2007), problematizando a articulação entre teoria e prática na formação do professor em busca daquilo que caracteriza o docente, ou seja, aquele saber distintivo que caracteriza o professor. Assim, em uma inferência inicial, talvez seja possível ponderar que a teorização da prática precisaria ser uma das metas a buscarmos, se quisermos o reconhecimento da profissão docente. Uma vez que, enquanto a teorização não for atrelada à prática, buscando base científica para o fazer pedagógico, persistirá o pensamento de que qualquer um é competente para fazer o trabalho docente sem a necessidade de formação alguma, uma vez que não é necessário teoria para a prática⁷ e, indo além, uma teoria para a articulação entre teoria e prática, acerca da qual Freire refletiu em suas obras.

Como questão que antecede a essa, é relevante apontar que, em diversos escritos de seu legado, são encontradas passagens referentes à afinidade de estreita imbricação entre o ensinar e o aprender da profissão docente. Uma delas está exposta pela sua *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996, p.15), quando defende que

[...] ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Ainda que seja mais corrente que a compreensão de tais assertivas remetam à responsabilidade ética, política e profissional em que o professor se coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente

⁷ Isto remete, inclusive, à função social do professor. Ainda persiste a individualização da prática, de forma que, além da restrição de reflexão sobre a própria prática, a ausência de registro das ações de ensino inviabiliza a apropriação e a possibilidade de análise dessa experiência por outros, especialmente os iniciantes. A incipiente teorização da prática, como rotina de trabalho, impele ao risco de não refletirmos sobre questões importantes como a seleção dos conteúdos, os objetivos a alcançar com aquilo que é ensinado, que pode ser entendido como um esvaziamento do pensar sobre o currículo. Aproxima-se daquilo que foi ironizado por Saviani (2009) como definição do livro didático enquanto espinha dorsal dos cursos de formação, denunciando que a *pedra de toque* teoria e prática ainda persiste no Brasil, desde as primeiras iniciativas de formação docente.

(FREIRE, 2000), tais pressupostos freirianos já indicam a impossibilidade de uma compreensão da formação do docente meramente como *extrair da prática o conhecimento necessário à docência*, conforme o discurso mais correntemente difundido.

A superação dessa apreciação pouco densa começa a ser exposta por determinados estudos que já vêm apontando para o imperativo de, a partir das necessidades assentadas pela prática, transformá-las em possibilidade de busca de novos conhecimentos capazes de avançar na compreensão das situações e na organização de respostas criativas e condizentes com o contexto. O que já pode ser acatado como um relevante avanço no entendimento dos citados preceitos freirianos.

Freire já alegava que esse aprender do professor, ao ensinar, não se resumia à mera retificação que o educando lhe faça de equívocos cometidos. Esse aprendizado se constata à medida que o professor, quando se compreende enquanto sujeito não determinado, “se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer” (FREIRE, 2000, p.27).

Segundo a teoria freiriana, é isso que distingue o *puro fazer* do *quefazer*, que advém da consideração de que o professor é um ser de *práxis*, isto é, sua ação não é nem espontânea nem isolada, uma vez que se encontra imbricada pelo pensamento e, conseqüentemente, pela prática de outrem (FREIRE, 1996). Para Freire, não há como dicotomizar a busca da direção, bem como separar o que constitui o conteúdo da ação pedagógica dela mesma (FREIRE, 2005). Esse encadeamento de ideias converge para a questão dos paradigmas também discutidos por Tavares e Alarcão (2001), que suscita reflexões sobre ausência de questionamentos ou naturalização das ações educativas, leituras apressadas e modismos, determinando práticas equivocadas. E ainda traz à vista o fato de que em um período relativamente curto ocorreu uma mudança significativa quanto à finalidade da escola em relação ao conhecimento, culminando hoje em uma distorção da proposta de trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Politécnico.

Pensando nisso, compreende-se o surgimento de outros desafios ao professor na contemporaneidade, que transcendem a articulação de informações (FREIRE, 1996) e

direcionam-se para construção de conhecimento socialmente útil. Além disso, esses desafios vêm sendo pautados pelo uso ético, responsável, solidário e democrático do conhecimento (FREIRE, 2005), na vereda daquilo que alega Tsé-Tung, citado por Freire (2005, p.98): “pour établir une liaison avec les masses, nous devons nous conformer a leurs désirs. Dans tout le travail pour⁸ les masses, nous devons partir de leurs besoins, et non de nos propres désirs, si louables soient-ils”⁹.

Nesse sentido é que a formação de professores carece passar pelo crivo e pela compreensão de uma proposta que considere aspectos humanos da profissão docente, tais como a “práxis, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores, [...] baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores” (NÓVOA, 2009, p.09). Tais aspectos não são alcançados nem pela realização da prática, nem pela mera apropriação de preceitos teóricos.

Freire fornece alguns princípios que contribuem para a incitação dessa relação que coliga formação, prática docente, currículo e teoria. São eles:

- 1) O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de professores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de professores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos da formação básica aos professores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos professores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 1991, p.80).

⁸ Ainda que a tradução da preposição francesa *pour* seja correntemente *para* na língua portuguesa, optou-se por lê-la como *com* em virtude da perspectiva freiriana com a qual aqui se trabalha. Esta preocupação configura uma das faces da educação popular para Freire, a necessidade de a educação desvincular-se do papel paternalista e assistencialista que vem adotando, devido ao perverso quadro social atual, desvincular-se da ideia de *pensar por e para*, porquanto assim, ela está pensando *contra* (FREIRE, 2005).

⁹ Tradução livre: para estabelecer uma conexão com as massas, devemos estar de acordo com seus desejos. Em todo o trabalho *com* as massas, devemos começar de suas necessidades, e não dos nossos próprios desejos, ainda que louváveis sejam eles.

Os aspectos manifestados pelas contribuições expostas por Marx e Freire apresentam como fundamentos a participação dos professores tanto em seu processo de formação quanto na constituição de diretrizes que nortearão seu trabalho docente, de modo que torna evidente o quão forçoso é o movimento praxiológico para quando se toma o ato de ensinar como profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se ter interesse não somente pelo que as pessoas pensam e expressam, mas também em *como* elas pensam e *por que* expressam (GATTI, 2005). A práxis é a oportunidade que a formação de professores tem de olhar para essas expressões, práticas e preocupações de uma outra perspectiva, de aliar método ao fundamento, *quefazeres* a concepções de mundo, de pensar esses movimentos como aquilo que Candau (2012) chamou de *vantagem pedagógica*, colocá-los a trabalhar *em nome de e apesar de*. Todavia, para tanto, a formação de professores precisa tomá-los enquanto intelectuais de sua profissão, capazes de criar ideologia, repensar intencionalidades, condições estruturais e contextos simbólicos. Que se compreendam capazes de estudarem, “pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder, [...] que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 29). Atrelado a essas condições, reforça-se aqui que cabe aos formadores de professores debruçar-se e discutir os modelos de formação de professores protagonistas, para o uso crítico, criativo e consciente dos artefatos disponíveis.

Para além do mero rechaço à prática ou à teoria, ou do seu passivo acato, o desafio é analisá-las *à contrapelo*. Isto é, diferentemente de formar consumidores em potencial, que tem sido a principal função da educação – consumidores de informação, de produtos, de usos, de gírias e costumes – criar condições de formação de produtores de cultura através do movimento *praxiológico*, agora aqui em seu mais amplificado sentido. O desafio é levar a

escola a contribuir para uma *nova forma* não somente de produção material, aprendizagem ou socialização, mas de humanidade.

Acreditamos, por fim, que as práticas educacionais construídas na escola pública e nos cursos de formação de professores hoje carecem de uma profunda reflexão. Historicamente assentada em uma pedagogia tradicional, essas mesmas práticas corroboram para a legitimação de um dos modelos educacionais tão criticados por Freire: a educação bancária. Como forma de reflexão diante do exposto, pensamos que uma intensa problematização sobre a relevância da *práxis* como um movimento que busca propor um diálogo entre teoria e prática, ou ainda, que assegura que a ação deve ser refletida constantemente, potencializará o surgimento de uma nova escola pública, uma escola pública capaz de formar educandas e educandos para tornarem-se efetivamente sujeitos da história e não meros espectadores diante dela. As contribuições teóricas de Freire e Marx, bem como de outros autores que tensionam esse debate, são necessárias na recomposição do conhecimento organizado e na luta pela mudança social radical via *práxis* revolucionária.

Abstract: By a theoretical and bibliographical research, from reading the works of Marx and Freire, pointing to the false antagonism between theory and practice in training courses, as *depoliticisation* tool for teaching practice. A condition that has boosted destructive effect is linked to superficial readings and fads, producing misleading educational practices. The specificity of teaching knowledge runs through a teaching practice theoretically grounded. But it does not propose only think of the practice in the light of theories, but also provide new theories from the rigorous analysis of the practice, reviving the dialectical movement of the pedagogical praxis. That is, to avail himself of organized knowledge into action and avail of action to restore the organized knowledge.

Keywords: theory; practice; teacher training, Paulo Freire.

Resumen: A través de una investigación teórica y bibliográfica, de la lectura de las obras de Marx y Freire, señalando el falso antagonismo entre la teoría y la práctica en los cursos de formación, como herramienta de *despolitización* de la práctica docente. Una condición que ha impulsado efecto destructivo está vinculada a las lecturas y las modas superficiales, produciendo prácticas educativas engañosas. La especificidad de la enseñanza de los conocimientos se ejecuta a través de una práctica docente teóricamente a tierra. Pero no propone sólo piensan en la práctica a la luz de las teorías, sino que también proporcionan nuevas teorías del análisis riguroso de la práctica, que convierte el movimiento dialéctico de la *praxis* pedagógica. Es decir, valerse de conocimiento organizado en acción y hacer uso de la acción para restaurar el conocimiento organizado.

Palabras clave: teoría; la práctica; la formación del profesorado, Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria (Org). **Didática Crítica Intercultural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olhos d'Água, 2000.

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JAY, Martin. **A Imaginação Dialética, História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LABICA, Georges. **As Teses sobre Feuerbach de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1990.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. Trad. José Arthur Giannotti. In: GIANNOTTI, José Arthur. **Marx, vida & obra**. Porto Alegre: L&PM, 2000.

_____. **O capital:** crítica da economia política (v. 1 e 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Teses contra Feuerbach.** (Coleção Os Pensadores, vol. 35). São Paulo: Abril Cultural, 1974.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és: e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, 350, Sep./Dic. 2009. Acessado em: 01 jul. 2016. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.94-103, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de professores: artes e técnicas, ciências e políticas.** São Paulo: Editora da UNESP, 2006. p.71-89.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v.9, 2, p.01-30, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As transformações atuais no ensino: três cenários possíveis da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova desigualdade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.