

A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ALGUMAS DEFINIÇÕES

LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES: ALGUNAS DEFINICIONES

THEORY AND PRACTICE IN INITIAL TEACHER EDUCATION: SOME DEFINITIONS

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.28683>

Camila Itikawa Gimenes¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo definir e discutir as categorias teoria, prática e práxis na tradição do materialismo histórico e dialético a partir do filósofo hispano-mexicano Adolfo Sánchez Vázquez e seus desdobramentos para a educação, em especial, para o campo da formação de professores. Concluímos que a separação entre teoria e prática produz concepções formativas instrumentais como a racionalidade técnica e a racionalidade prático-utilitária, respectivamente. Por outro lado, defendemos a necessidade da práxis como fundamento dos processos formativos de futuros professores, uma vez que se trata de um curso que prepara para uma futura prática profissional, ou seja, demanda conhecimento e intervenção na realidade social.

Palavras-chave: práxis; teoria; prática; formação de professores.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo definir y discutir las categorías teoría, práctica y praxis en la tradición del materialismo histórico y dialéctico a partir del filósofo hispano-mexicano Adolfo Sánchez Vázquez y sus desdoblamiento para la educación, en especial, para el campo de la formación de profesores. Concluimos que la separación entre teoría y práctica produce concepciones formativas instrumentales como la racionalidad técnica y la racionalidad práctico-utilitaria, respectivamente. Por otro lado, defendemos la necesidad de la praxis como fundamento de los procesos formativos de futuros profesores, ya que se trata de un curso que prepara para una futura praxis profesional, o sea, demanda conocimiento e intervención en la realidad social.

Palabras clave: praxis; teoría; práctica; formación de profesores.

Abstract: This article aims to define and discuss the categories theory, practice and praxis in the tradition of historical and dialectical materialism from the Hispanic-Mexican philosopher Adolfo Sánchez Vázquez and their unfolding for education, especially for the field of teacher education. We conclude that the separation of theory and practice produces instrumental formative conceptions such as technical rationality and practical-utilitarian rationality, respectively. On the other hand, we defend the need of praxis as the basis for formative processes of future teachers, since it is a graduation that prepares for a future professional practice, in other words, demand knowledge and intervention in social reality.

Keywords: praxis; theory; practice; teacher education.

Introdução

Partimos do pressuposto que o professor é figura indispensável e insubstituível no trabalho educativo e, como afirmou Marx nas teses sobre Feuerbach, o próprio educador tem de ser educado, de modo que a formação docente se impõe como um campo estratégico para a produção dos processos de ensino e aprendizado. A articulação entre teoria e prática é um debate recorrente no campo da formação de professores. Schmied-Kowarzik (1988) considera, inclusive, a relação entre teoria e prática a mais

fundamental da Pedagogia. Essa relação é sempre conflitiva, originando propostas de solução diferentes e frequentemente contrárias, organizando os cursos de formação inicial docente.

O debate é, aqui, estimulado a partir da problemática expressa em frases muito repetidas nos cursos de licenciatura como “falta prática” e “é muito teórico”. Ou, ainda, “na prática a teoria é outra”. Afinal, o que é entendido por teoria e por prática nesses enunciados? Quais as relações entre teoria e prática nas licenciaturas? Como determinadas concepções de teoria e de prática organizam esses cursos?

Assim, buscaremos explicitar o significado de teoria, prática e práxis em suas relações com a formação de professores tendo como fundamento a obra *Filosofia da Práxis* de Adolfo Sánchez Vázquez² (2011), que contribui para essa discussão, pois assume, e o faz de modo excepcionalmente preciso, a missão de conceituar essas categorias, compreendendo o marxismo numa perspectiva aberta, crítica e não dogmática e entendendo-o como uma filosofia da práxis e não uma nova práxis da filosofia.

Atividade teórica, atividade prática e práxis

Para discutir a relação entre teoria e prática, tomamos como ponto de partida o fato de que há diferenças constitutivas da teoria e da prática. A primeira transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas; a segunda pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado sua transformação real. Entretanto, trata-se de diferenças que se articulam dialeticamente na relação entre teoria e prática, e apenas no interior dessa relação podem existir.

Por outro lado, há, ideologicamente, a construção da cisão entre teoria e prática. Essa separação é efetivada a partir de bases falsas de modo que a prática seria desligada da teoria, e a teoria seria elaborada negando-se uma vinculação consciente com a prática. Justamente por tal dicotomia ser impossível, o resultado é que a teoria sem a prática é mero academicismo, já a prática sem teoria é mero pragmatismo.

Assim, a distinção entre teoria e prática é uma relação necessária e falsa. É necessária, pois determina fenômenos que são distintos, e sua caracterização nos ajuda a ler a realidade social e a resolver certos problemas, ainda que nunca seja uma distinção absoluta. Mas também é falsa, pois, se hipostasiada, teoria e prática não existem como momentos plenamente separados, só existem em relação dialética: “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” (VÁZQUEZ, 2011, p. 117).

Atividade Teórica

A teoria, para Vázquez (2011), tem como objetivo a produção de fins e de conhecimento, e tem como objeto as sensações ou percepções – objetos psíquicos que só têm existência subjetiva – ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm existência ideal. Ela é consciente e pressupõe uma adequação a fins, ou seja, encerra uma finalidade.

A teoria apenas possibilita a transformação ideal do mundo, não é, portanto, práxis. Porém, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que

caracterizam a atividade teórica. A teoria é vital quando não se aceita o mundo como é e se tenta transformá-lo, pois é condição iniludível para guiar a ação. Para tanto, se insere num trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas.

“O fim prefigura idealmente o que ainda não se conseguiu alcançar. Pelo fato de traçar fins, o homem nega uma realidade efetiva, e afirma outra que ainda não existe. Mas os fins são produtos da consciência e, por isso, a atividade que regem é consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 224). Ou seja, a práxis é sempre carregada de intencionalidade, de um projeto de futuro com base nas determinações do passado; ela inicia-se com um resultado ideal e termina com um resultado real. O primeiro é fruto da intervenção da consciência como antecipação do resultado real que se almeja obter. Isso não significa que o resultado obtido seja necessariamente uma imitação real de um modelo ideal preexistente. Pelo contrário, pode assemelhar-se um pouco ou mesmo nada, pois sofre mudanças, às vezes radicais, no processo de sua realização. Essa abertura ao indeterminado entre idealização e realização é justamente o que garante que a práxis constitua um processo de transformação da realidade social.

O conhecimento teórico é, assim, uma modalidade peculiar de conhecimento; é aquele produzido através do processo de reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, sua estrutura e sua dinâmica, possui compromisso com o critério de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica. Nesse processo, possibilita a crítica, se torna consciente das contradições e dos determinantes histórico-sociais (NETTO, 2011).

Todavia, é comum a confusão entre a teoria, que é parte constitutiva de qualquer processo de formação profissional e o discurso que a confunde com verbosidade, em que se diz que o problema de nossa formação de professores é ser “muito teórica”. Freire (2011) discute a respeito dessa ideologia em que a teoria é identificada como oposição à realidade, quando, na verdade, ela implica em inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para compreendê-lo, para vivê-lo, e para vivê-lo plenamente, praticamente. Se não há essa conexão entre teoria e realidade, o que temos é uma educação que é verbosa, palavresca, “sonora”. Essa distorção não é sem propósito, trás consigo o interesse de não comunicar, mas fazer comunicados e manter acomodados aqueles que ela se dirige, de modo a calar o verdadeiro papel da teoria como questionamento, como crítica do existente, como compreensão das contradições e dos determinantes da realidade social.

A racionalidade técnica é a expressão dessa concepção de educação que se volta para a teoria no sentido, como denuncia Freire, pelo gosto da palavra oca. Para Contreras (2002), o aspecto fundamental nessa prática profissional é definido pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permite o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução. A prática profissional fica reduzida à aplicação de meios disponíveis a fins pré-determinados e bem definidos, ou seja, que segue *prescrições* determinadas por terceiros e visa a objetivos educacionais estabelecidos por outros. Assim, o valor da ação não é inerente a sua processualidade, mas dependente exclusivamente dos resultados obtidos. Assumir o modelo da racionalidade técnica significa

assumir uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados predeterminados, desconsiderando-se o contexto mais amplo no qual o ensino ocorre e no qual cobra sentido.

Para o filósofo alemão Schmied-Kowarzik (1988, p.80) no livro “Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire”, a relação da Pedagogia com a práxis educacional é fundamentalmente de uma outra estrutura; pois enquanto a tarefa da tecnologia reside unicamente “em determinar os *meios* para um objetivo dado”, a pedagogia precisa ela própria estabelecer a determinação de sentido da práxis educacional, o que não pode fazer senão retornando teoricamente ao “fenômeno educação, portanto àquela práxis como *fato* que, enquanto *tarefa*, deveria adquirir sua fundamentação a partir desta teoria” (p. 101, grifos do autor).

Por isso, e especialmente para a Pedagogia como ciência *da e para* a prática, a teoria se realiza enquanto dimensão da práxis educativa quando revela ao educador a realidade da prática e se torna orientação para a sua práxis, ao qual faculta a possibilidade de uma avaliação consciente da situação concreta e de uma decisão responsável acerca dela. “Ela [a teoria] precisa, em primeiro lugar, revelar analiticamente de modo crítico as contradições sociais, os momentos da alienação na práxis educacional e de socialização anteriores, para desta maneira criar a pré-condição teoricamente consciente para uma revolução prática desta alienação” (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 133). A teoria da práxis educativa – Pedagogia – é constituída *a partir do e dirigida ao* educador, pois é ele o destinatário da teoria e o ator da prática, cabendo ao educador a mediação entre ambas.

Atividade Prática

A prática é uma realidade que vivemos diariamente, nos desenvolvemos em nossa relação com os outros e com o mundo, com a natureza e a sociedade; não em uma relação simplesmente contemplativa ou passiva, mas em uma relação ativa em que somos sujeitos ou agentes de certos atos que produzem efeitos, que têm resultados concretos, tangíveis, que denominamos justamente *práticos*. Se por um lado esta categoria não oferece grande dificuldade, uma vez que se refere ao mundo de cada dia, em que nos desenvolvemos a cada momento, por outro lado é uma categoria passível de ambiguidades e múltiplas interpretações, de modo que convém uma distinção entre o uso cotidiano e tradições filosóficas distintas.

A prática demanda uma relação dialética com a teoria, que a constitua e dirija, para que possa se constituir como tal. Entretanto, para a consciência comum, a atividade prática reduz-se a um simples dado que não requer explicação, reduz-se a uma única dimensão, a do prático-utilitário, é individual e autossuficiente.

Nela, a consciência comum acredita estar em uma relação direta e imediata com o mundo dos atos e dos objetos práticos. Não sente a necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns sobre a qual projeta seus atos práticos. Acredita viver – e nisso vê uma afirmação de seus nexos com o mundo da prática – à margem de toda teoria, à margem de uma reflexão que só viria arrancá-la da necessidade de responder às exigências práticas, imediatas da vida cotidiana (VÁZQUEZ, 2011, p. 33).

Não se pode dizer, contudo, que o homem comum vive em um mundo absolutamente ateu. Ele é consciente de sua atividade prática – sabe que sua atividade prática não é puramente mecânica ou instintiva, e que exige certa intervenção da consciência; encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico, está integrado em uma determinada perspectiva ideológica. Nele há uma consciência da práxis que se foi formando de um modo espontâneo e irrefletido. Por isso, sua consciência não está esvaziada de bagagem teórica, porém as teorias encontram-se fragmentadas e degradadas e sua apropriação se dá, em muitos casos, de modo inconsciente de pontos de vista surgidos originariamente como reflexões sobre o fato prático.

Esse é um mundo de objetos fixados, que aparentam ser condições naturais, em que não se reconhecem como resultados da atividade social dos seres humanos. Assim, a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo de pretensa intimidade, confiança e familiaridade em que o ser humano se move “naturalmente” e com que tem de se conciliar na vida cotidiana (KOSIK, 1976). O mundo prático é, dessa forma, um mundo de coisas e significações em si. Nesse mundo, apaga-se a materialidade dessas coisas e dessas significações, de modo a apagarem-se as condições de produção, o trabalho humano, a historicidade, o contexto.

A prática é autossuficiente (em relação à teoria), como uma atividade que abre caminho por si sem necessidade de apoios estranhos, dispensa todo fundamento que não seja ela própria, sendo que a própria prática proporciona um repertório de soluções, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. A prática, enquanto pragmatismo³, manifesta-se “por uma redução do prático ao utilitário e, consumada essa, pela dissolução do teórico (do verdadeiro) no útil” (VÁZQUEZ, 2011, p. 245). Pensamento e ação, teoria e prática, se separam.

A docência entendida nessa perspectiva apoia-se na compreensão de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia, como assevera, por exemplo, o pesquisador canadense Maurice Tardif (2008). Portanto, através dessa perspectiva, justifica-se um esvaziamento teórico nos cursos de formação docente.

O conceito *professor reflexivo* é expressão dessa concepção de docência e ganha força no final dos anos 1980 com influência crescente no meio acadêmico e nas políticas públicas. Segundo Schön (2000), o profissional reflexivo é aquele com competência para enfrentar as zonas indeterminadas da prática através da reflexão-na-ação. Para tanto, a formação do professor reflexivo – *practicum* reflexivo – baseia-se numa forma de *aprender fazendo*, em que os alunos começam a praticar, juntamente aos que estão em situação idêntica, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão fazendo, de modo que a imitação ocupa lugar de destaque. Alinha-se a essa concepção as pedagogias do *aprender a aprender*⁴.

[t]udo é ensino prático. O conhecimento profissional, no sentido dos conteúdos da ciência e do conhecimento acadêmico aplicado, ocupa um lugar marginal – se é que está presente – nos limites do currículo. A ênfase é posta na aprendizagem através do fazer [...]. (SCHÖN, 2000, p.24)

A imagem desse docente como prático reflexivo é a de um profissional que enfrenta individualmente o desafio de encontrar formas de ação em sala de aula, nas zonas indeterminadas da prática a partir da reflexão-na-ação e ignora o contexto social e político em que sua ação docente se dá. Afirma-se como justificativa aparente elevar o humano comum a uma consciência reflexiva, porém sem disponibilizar os meios necessários para que essa meta seja alcançada, uma vez que se parte da prática para refletir sobre a própria prática.

Tal concepção de formação de professores tem seu sucesso alcançado, entre outros motivos, ao fato de articular-se aos princípios do pós-modernismo (Rikowski & McLaren, 2002). Os desdobramentos do professor reflexivo têm levado ao entendimento da formação numa perspectiva tecnicista e prático-utilitária, com a desvalorização da Pedagogia, como ciência *da e para* a prática; tem corroborado visões de formação para o mercado de trabalho em um sistema de acumulação flexível e não foge à generalização da mercadoria e do valor de troca.

Seja a formação docente fundamentada na racionalidade técnica ou na racionalidade prático-utilitária, há separação entre teoria e prática, e o reforço da ilusão de uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática, ambas expressam uma concepção instrumental e prescritiva de formação. As prescrições são instrumentos básicos da mediação opressores-oprimidos; constituem-se como imposição de uma consciência a outra, de modo a transformar os oprimidos em consciência “hospedeira” da consciência opressora (como seres duais). “Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores” (FREIRE, 2011, p. 46).

Concordamos com Marsiglia e Martins (2013, p. 98) ao afirmarem que, nesses modelos de formação, “a atuação do educador não se sustenta em modelos *teórico-práticos* e sim, em práticas esvaziadas que preparam o indivíduo para uma ocupação profissional que atenda o mercado, (con)formando os sujeitos para o modo de produção capitalista”. Assim como a própria formação se tornou um filão de mercado, sendo majoritariamente (considerando-se o número de matrículas) ofertada por instituições privadas, e crescentemente à distância.

Práxis

Segundo Vázquez, o termo práxis e prática têm a mesma origem etimológica com o termo grego *πρᾶξις*, que designa a ação propriamente dita. Porém, o conceito de prática em seu uso cotidiano foi associado ao de atividade humana no sentido estritamente utilitário como apresentado anteriormente e, por isso, se faz a distinção entre esses termos, optando por práxis para a atividade transformadora humana. O autor hispano-mexicano fundamenta-se no significado da categoria de práxis elaborada por Marx: propõe uma ruptura com a filosofia contemplativa e inaugura uma concepção de filosofia que não apenas interpreta o mundo, mas que o transforma.

A práxis é, portanto, subjetiva e coletiva; revela conhecimentos teóricos e práticos de modo dialético; tal compreensão dialética entre teoria e prática pressupõe, como expõe Netto (2011, p. 31), que a

práxis “é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações”.

O mundo real é o mundo da práxis humana; portanto, a práxis está relacionada com uma concepção de mundo. Essa concepção nega a forma predeterminada de mundo, em que caberia às mulheres e aos homens apenas a execução de um plano predefinido – historicamente designado como “astúcia da história”, “mão invisível”, “desígnio natural”. O mundo é compreendido como lugar em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do humano social e ele próprio se revela como sujeito real do mundo social. A práxis é o modo pelo qual o ser humano produz e é produzido pelo mundo (KOSIK, 1976).

Schmied-Korazik defende a Pedagogia como ciência dialética *da e para* a práxis, em que a mediação entre teoria e prática é realizada pelo professor e pelo educador, uma vez que a Pedagogia “não é teoria da educação por vontade própria, mas está a serviço dos educadores. [...] Ela não possui capacidade de interferir na práxis por si mesma, mas apenas mediante o educador colocado *sob o primado prático* de suas tarefas educativas” (1988, p. 129, grifos do autor).

Educação e revolução são referências incondicionalmente recíprocas enquanto dois momentos da libertação dos homens. A educação contribui para a libertação dos oprimidos somente onde é entendida e realizada como momento cultural-revolucionário da luta política, e a revolução conquista efetivamente a libertação dos oprimidos unicamente onde conduz pedagogicamente à auto-libertação destes (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p 76).

Com a concepção de formação docente fundamentada na práxis, busca-se redimensionar o lugar tanto da teoria quanto da prática, que foram alienadas seja com a racionalidade técnica, seja com a racionalidade prático-utilitária. A teoria que se defende engloba tanto os conhecimentos específicos da área de formação de cada licenciatura, o conhecimento produzido pela pesquisa em educação e nas ciências humanas e sociais, como também aqueles produzidos nas escolas em contexto. A apropriação desse conhecimento é condição fundamental para possibilitar que o professor no âmbito de um trabalho coletivo produza práticas docentes (estratégias, modos de agir, etc.) condizentes com a humanização de si, dos alunos, da comunidade em que se insere e não seja apenas a reprodução no âmbito escolar da estrutura social desigual. Para utilizar a expressão de Schmied-Kowarzik, a formação de professores tem como tarefa a tomada de partido pela libertação do “homem em homem” e, destrate, “contra todas as relações e iniciativas que objetivam a integração das gerações futuras ao sistema de dominação vigente” (1988, p. 124).

Práxis e formação docente

Primeiramente, é necessário assumir que um curso de licenciatura não é a prática docente em si. Esta ocorrerá, efetivamente, no momento em que o professor é responsável por suas turmas. Para possibilitar a futura práxis docente, o curso tem importante contribuição em prover instrumental teórico e prático comprometidos com a formação cultural e humanização dos futuros professores.

Entendemos que a teoria é o momento dominante na dialética entre teoria e prática na formação

docente uma vez que o processo formativo tem como objetivo central a formação cultural e o avanço da consciência do futuro professor como intelectual com função profissional (conforme discussão de Gramsci). Todavia, não incorremos na posição de Pimenta (2010) no livro “O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?” em que afirma que o “curso (e o estágio) não é a práxis do futuro professor, mas é atividade teórica (conhecimento da realidade e definição de finalidade), instrumentalizadora da práxis do futuro professor” (p. 185-6). Ainda que a teoria seja o momento dominante na formação docente, não a entendemos como atividade teórica, mas sim como práxis formativa, ou ainda formação *na e para* práxis.

Nessa direção, é interessante a posição de Peixoto (2016) que, baseando-se no filósofo português Barata-Moura, defende a aproximação e inserção na futura prática profissional enquanto *prática pré-profissional*, sem que se incorra numa “caricatura do trabalho educativo, mas em uma investigação que associa o apanhar das tendências conjunturais, com o estágio de desenvolvimento daquilo que já é conhecido sobre o fazer profissional dos trabalhadores da educação” (p. 246).

Para tanto, na formação inicial devem ser asseguradas as condições não só de compreensão, como também de inserção e de intervenção no contexto escolar singular em que a prática educativa ocorre e cobra sentido. O curso deve tomar a realidade objetiva como ponto de partida e critério de verdade da teoria que constitui seu projeto político-pedagógico e sua estrutura curricular, assim como possibilitar experiências de aproximação e inserção na realidade escolar e na comunidade em que ela se situa, sendo que aí o estágio é constituído como o eixo estruturante do processo formativo como asseveram Pimenta e Lima (2004), para que assim a licenciatura realize-se como formação *na e para* práxis.

Isso não quer dizer que *todas as partes* do curso de formação devam ser práxis, mas sim que a totalidade do curso é uma práxis formativa. Isto é, o curso de formação em sua totalidade é desenvolvido *na e para* práxis. O currículo do curso em sua totalidade (disciplinas e atividades) precisa captar na práxis os conflitos, os avanços, os retrocessos, enfim, as contradições nela presentes e aí identificar a reprodução e a produção das relações sociais.

Nesse sentido, o estágio ocupa lugar estruturante no curso, percorrendo o processo formativo desde seu início precisamente pela relação que estabelece com a prática social e tem como finalidade integrar o processo de formação do futuro professor, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação, de interpretação crítica (PIMENTA; LIMA, 2004), e também de intervenção a partir dos nexos que estabelece com as disciplinas do curso.

É preciso enfatizar o equívoco em associar as disciplinas das áreas específicas do conhecimento de cada licenciatura com a parte teórica do curso e as disciplinas ditas pedagógicas, aquelas ofertadas pela Faculdade de Educação, como a parte prática da formação. Aceitar essa distinção é negar a dimensão da prática pedagógica das áreas específicas, bem como desconhecer a Pedagogia - ciência prática *da e para* a educação, como teoria científica que contribui para a leitura da realidade e se torna orientação para a sua futura práxis (SCHMIED-KOWARZIK, 1988).

A formação toma a prática como ponto de partida – através do estudo sistemático da realidade existente e suas contradições – e como ponto de chegada – como porvir –, sem ficar restrita a aspectos

teóricos da formação. A natureza pedagógica dessa concepção de formação docente vincula-se constitutivamente a objetivos educativos de formação humana que se relaciona com a humanização do mundo e a superação do capitalismo. Ressaltamos a intencionalidade da aproximação com a realidade e da intervenção pedagogicamente guiada a fim de evitar que se caia num voluntarismo nessas ações, o que reiteraria uma racionalidade prático-utilitária de formação.

Necessário, ainda, destacar os desdobramentos pedagógicos e os desvios ideológicos da primazia da prática sobre a teoria. Se por um lado, como afirma Iasi (1999), a afirmação da anterioridade da prática é a confirmação do princípio materialista do método dialético, a mera transposição da equação P-T-P para a realidade da prática educativa ignora as mediações necessárias para seu desenvolvimento. É comum que essa relação seja traduzida de forma simplista pela expressão P-T-P. Assim, nega-se qualquer afirmação teórica anterior à prática de um grupo determinado, em que a prática é confundida com o resgate da realidade imediata dos alunos, com a justificativa que tal atitude visa envolver e motivar os estudantes. Todavia, o meio se torna o fim, e reduz-se o universo a ser estudado à própria realidade em que está circunscrito, quando se deveria ampliar as possibilidades de leitura e compreensão do mundo por eles. É esse o movimento realizado pela racionalidade prático-utilitarista na educação. Por exemplo, seria impossível qualquer atividade pedagógica sem uma preocupação metodológica e teleológica, sem uma seleção de temas, sem uma priorização de conteúdos e levantamento de conceitos a serem trabalhados – que são teóricas. Por isso, consideramos que a atividade teórica é o momento dominante da relação entre teoria e prática na formação de professores.

Assim, entendemos que a formação não pode se restringir a sua dimensão de atividade teórica, correndo o risco de ser apenas contemplação da realidade, a prática tampouco pode efetivar-se sem aquela, a não ser que seja mera reprodução de modelos e modos de agir. A práxis, por sua vez, pressupõe reflexão e ação com a finalidade de transformar da realidade, fundamental para uma perspectiva revolucionária sobre a situação atual do mundo. Assim, também a formação de professores, como um elemento da prática social mais ampla, pode estar conectada a esse movimento.

Referências

- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Ed. Cortez: São Paulo, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- IASI, M. L. **Processo de Consciência**. São Paulo: CPV, 1999.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PEIXOTO, E. M. de M. Desafios da formação universitária: pensar a prática sob ontologia materialista. **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº 68, p. 239-248, jun. 2016.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIKOWSKI, G.; MCLAREN, P. Postmodernism in Educational Theory. *In: Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. HILL, D. *et al.* (orgs.). Boston: Lexington Books, 2002.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Brasiliense. 2a Ed. 1988.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artemes, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. 2a ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

1 Possui graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura pela Universidade Federal do Paraná(2008), graduação em Ciências Biológicas - Bacharelado pela Universidade Federal do Paraná(2009), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná(2011) e doutorado em Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade de São Paulo(2016). Atualmente é professora substituta da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. Atuando principalmente nos seguintes temas: Epistemologia, Identidade Docente, Formação de Professores de Ciências. Email: cigimenes@gmail.com

2 Filósofo espanhol que, com o exílio político no México na época da guerra civil espanhola, adota o México como lar. Vázquez apresentou como tese de doutorado em 1961, a qual considera sua obra maior, *Filosofia da práxis*, que foi publicada com título homônimo em 1967. Desde então, uma de suas ambições foi a superação do “dogmatismo e a esclerose que durante longos anos havia suavizado o viés crítico e revolucionário do marxismo” (Vázquez, 1985, p. 11).

3 Utilizamos *pragmático* na perspectiva apresentada por Vázquez (2011), para quem o senso comum e a doutrina filosófica de ponto de vista do pragmatismo concebem a prática num sentido estritamente utilitário, contrapondo-a à teoria. Sobretudo, a concepção de verdade para a perspectiva do pragmatismo que deduz que o verdadeiro se reduz ao útil; “a redução do prático ao utilitário e, consumada essa, pela dissolução do teórico (do verdadeiro) no útil” (VÁZQUEZ, 2011, p. 245). Desse modo, a verdade “é posta em relação com nossas crenças e, além disso, com as crenças que nos são mais vantajosas” (*idem*, p. 243). Ainda assim, para evitar críticas ligeiras e confusões, uma vez que o pragmatismo ocupa uma dimensão da vida cotidiana, usamos a expressão formação docente *prático-utilitária* – termo tomado de empréstimo de Kosik (1976) - para referir a processos formativos vinculados a essa concepção. Essa é a perspectiva das políticas educacionais neoliberais, utilitarista e mercantilista, que repetem como um mantra que “o mais importante é a prática”, evidentemente, sem explicar nem explicitar os fundamentos de tal afirmação.

4 Para uma crítica ao conceito, ver Duarte, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas. Ed. Associados, 4ª ed., 2006.

Recebido em: 20/11/2018

Aprovado em: 09/12/2018