

---

# Práxis pedagógica: um desafio cotidiano

ANNA MARIA SALGUEIRO CALDEIRA \*

SAMIRA ZAIDAN \*\*

---

## Resumo

*Neste artigo, trata-se dos diferentes significados atribuídos à teoria, à prática e à práxis nas perspectivas positivista, fenomenológica e histórico-crítica. Em cada uma delas abordam-se a concepção de realidade e o significado da relação teoria-prática e de prática pedagógica. Detendo-se na perspectiva histórico-crítica, foca-se a prática pedagógica como uma prática social complexa, construída no cotidiano da sala de aula e mediada pela relação professor-aluno-conhecimento. Isso possibilita ao professor refletir sobre a dimensão crítica de sua atividade, mas não define finalidades que antecipam idealmente sua transformação. Portanto, não pode ser identificada com a práxis, uma vez que esta se trata de uma atividade material que responde à finalidade de transformar a realidade.*

**Palavras-chave:** Formação de professores. Perspectiva histórico-crítica. Prática pedagógica. Relação teoria-prática. Práxis pedagógica.

---

## Introdução

Para melhor compreensão do tema proposto, apresentamos, inicialmente, uma breve introdução explicitando os diferentes significados atribuídos à teoria, à prática e à práxis nas perspectivas

---

\* Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

\*\* Professora da FaE-UFMG.

positivista, fenomenológica e histórico-crítica. Em cada uma delas, focamos a *concepção de realidade*, o *significado da relação teoria-prática* e o *significado de prática pedagógica*.

Em seguida, abordamos a perspectiva histórico-crítica, buscando apreender o significado de *práxis pedagógica*.

---

## Teoria e prática em diferentes perspectivas epistemológicas

A *perspectiva positivista* de análise pressupõe a existência de uma realidade única que pode ser fragmentada em partes manipuláveis independentemente e só considera válido o conhecimento fundamentado na realidade tal como a captamos através de nossos sentidos. Como consequência, institui o valor do método científico e da medida estatística (CARR; KEMMIS, 1988).

Para essa perspectiva, *prática* e *teoria* são separadas, ou seja, a prática se identifica com o prático utilitário de caráter imediato. “Prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; imprático é aquilo que carece dessa utilidade direta e imediata” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 12). A teoria é considerada um corpo de conhecimento estruturado cientificamente, concebida abstratamente, portanto, distante da prática. A relação que se estabelece entre elas é de aplicação da teoria na prática. Nesse entendimento, as teorias, no nosso caso as teorias educativas, devem se conformar às normas e critérios científicos e, como tais, devem ser aplicadas.

De acordo com essa posição, portanto, *os princípios e as teorias* podem orientar tanto o desenvolvimento de uma técnica de ensino como a solução de problemas relacionados à disciplina e ao controle da sala de aula, à motivação e à avaliação.

Assim, a *prática pedagógica* é o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos, extraídos de diferentes disciplinas científicas,

na resolução de problemas, percorrendo um caminho no sentido da ideia à ação, dos princípios teóricos à prática.

A *perspectiva fenomenológica* de análise considera que a realidade é construída socialmente pelo homem, ao dar significado aos objetos, às situações e às experiências vividas. Portanto, o homem é o verdadeiro criador do conhecimento e da realidade. E a prática se modifica quando se muda a maneira de compreendê-la. Nesse processo de construção, se dá ênfase ao caráter intencional da atividade humana.

Essa nova compreensão da prática possibilita que o indivíduo reconsidere crenças e atitudes inerentes à sua atual maneira de pensar, sendo, assim, capaz de exercer uma influência prática.

Portanto, nessa perspectiva, a relação teoria-prática é entendida como uma troca bidirecional, ou seja, a prática é informada não somente pelas ideias-teoria, mas também pelas exigências práticas de cada situação, uma vez que o juízo crítico e a mediação do critério do ator são sempre indispensáveis.

Assim, a *prática pedagógica* é entendida nessa perspectiva como o resultado de um processo que tem o seu início na própria prática, informada tanto pela teoria como pela situação particular vivenciada pelo ator.

Finalmente, a *perspectiva histórico-crítica* concebe a realidade como *totalidade concreta*. Mas totalidade não significa todos os fatos. “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35). Portanto, todos os fenômenos e acontecimentos que o ser humano percebe da realidade fazem parte de uma *totalidade concreta*, ainda que não se possa percebê-los explicitamente.

Nesse sentido, “o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade” vem a ser o conhecimento “do lugar que estes fatos ocupam na totalidade do próprio real” (KOSIK, 1976, p. 41). E “o

método científico é o meio graças ao qual é possível decifrar os fatos” (KOSIK, 1976, p. 46). Este, no entanto, não pode ser entendido como um princípio explicativo de toda a realidade, uma vez que todo conhecimento é uma “oscilação dialética [...] entre os fatos e o contexto (totalidade), cujo centro ativamente mediador é o método de investigação”. (KOSIK, 1976, p. 48)

É nessa perspectiva, que Kosik (1976, p. 48) distingue um duplo contexto de fatos:

O contexto da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente, e o contexto da teoria, em que os fatos são, em um segundo tempo, mediadamente ordenados, depois de terem sido precedentemente *arrancados* do contexto originário do real. Como é possível, porém, falar do contexto do real, em que os fatos existem de maneira primordial e originária, se *tal* contexto só pode ser conhecido pela mediação de fatos que foram *arrancados* do contexto do real? O homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes. Eis aqui o fundamento de todo o conhecimento: a cisão do todo. Todo o conhecimento é uma oscilação dialética entre os fatos e o contexto (totalidade), cujo centro ativamente mediador é o método de investigação. A absolutização desta atividade do método dá origem à ilusão idealista de que o pensamento é que cria o concreto ou que os fatos adquirem um sentido e um significado *apenas* na mente humana.

Do ponto de vista do referido autor, portanto, a dialética não pode entender a totalidade como um todo acabado, que determina as partes, pois à própria determinação da totalidade pertencem a *gênese* e o *desenvolvimento* da totalidade. Daí a relevância de indagarmos sobre a origem e o processo de desenvolvimento da totalidade, pois somente assim ela se transforma em totalidade histórica.

É nessa perspectiva que o conceito de prática é ampliado e podemos percebê-lo em sua unidade com a teoria, numa relação de interdependência e autonomia relativa. Assim, a

consciência da práxis poderá ser alcançada, pois “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 241)

Assim, sem a consciência da prática, ou seja, sem a práxis, o professor não percebe que sua prática pedagógica “vai sendo construída pouco a pouco, sobre a base das interpretações das situações em que se vê envolvido em suas escolas e salas de aula e, do resultado das decisões que adota”. (SANTOMÉ, 1991, p. 13)

Em síntese, o pensamento *histórico-crítico* resgata os princípios da especificidade histórica e da realidade como totalidade e, do ponto de vista metodológico, busca apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como “etapa de um processo, como parte de um todo”. (KOSIK, 1976)

Como mencionado, passaremos ao desenvolvimento de reflexões sobre a *prática pedagógica* baseando-nos nessa última concepção.

---

## A práxis pedagógica segundo a perspectiva histórico-crítica

Ao considerar a *atividade docente como expressão do saber pedagógico* e este como, ao mesmo tempo, *fundamento e produto da atividade docente* que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída, a ação docente é compreendida como uma *prática social*. Prática que se constrói no *cotidiano* dos sujeitos nela envolvidos e que, portanto, nela se constituem como seres humanos.

Partindo dessa compreensão, toma-se como ponto de partida a contribuição de Carvalho e Netto (1994, p. 59), quando afirmam:

Toda prática social é determinada: por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam.

Na mesma direção dos autores referidos, podemos compreender que a prática pedagógica é uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, especialmente, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento.

Portanto, a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como, ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. Essas ações práticas, segundo Heller (1977), abrem caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, quer dizer, sobre a práxis.

É relevante ressaltar, no entanto, que a atividade teórica não apresenta os traços que caracterizam a *práxis*, não é uma forma de *práxis*. Ainda que a prática teórica transforme concepções, conceitos, representações, em nenhum desses casos transforma a realidade. Falta-lhe o lado material, objetivo da *práxis*, pois não é legítimo falar em *práxis* teórica. Ela não produz conhecimentos. Seu objeto, finalidades, meios e resultados são distintos da prática.

Não obstante isso, a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade: traçar finalidades que antecipam idealmente a sua transformação. Mas, nos dois casos, a realidade permanece intacta, pois suas transformações ocorrem no plano das ideias. Assim, não pode ser identificada com a *práxis*, ainda que mudem nossas ideias. É importante destacar que

a práxis é uma atividade material que responde a finalidades, que transforma o mundo (natural e humano). Nesse sentido, práxis, na filosofia marxista, é um conjunto de atividades realizadas pelo homem que visam transformar a realidade e o mundo.

Nessa perspectiva, a atividade do professor é *práxis* quando é feita tendo em vista o alcance de determinados resultados (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977). Essa antecipação consciente do resultado que se pretende atingir é de natureza teórica. Mas, para que a realidade seja transformada, é necessária uma ação prática. Por sua vez, as necessidades práticas, que emergem do cotidiano da sala de aula e de outros espaços escolares, demandam uma teoria. Portanto, na prática estão presentes a ideia e a ação, que buscam transformar a realidade, ou seja, há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação.

Nesse sentido, a prática pedagógica é, ao mesmo tempo, a expressão e a fonte do saber docente, e do desenvolvimento da teoria pedagógica. Assim, ao mesmo tempo em que o professor age segundo suas experiências e aprendizagens, ele cria e enfrenta desafios cotidianos (pequenos e grandes) e, com base neles, constrói conhecimentos e saberes, num processo contínuo de fazer e refazer.

A *escola* como instituição histórica contém, portanto, em sua estrutura e funcionamento, o cotidiano e o não cotidiano; é conduzida ora pelo pensamento cotidiano, ora pela teoria, ora pela atividade cotidiana, ora pela práxis, mais especificamente pela *práxis criadora*.

Nesse sentido e considerando que o espaço privilegiado da ação docente é a sala de aula e que esta se revela no seu cotidiano, o desvelamento da ação docente somente poderá ser alcançado partindo-se do conceito de cotidiano e das características que lhe são próprias.

Para Heller (1977, p. 19), “a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares,

os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social”. Como se pode constatar, o conceito de vida cotidiana tem como um de seus pressupostos a diferenciação entre reprodução do gênero humano e reprodução da espécie (subsistência, procriação). Para sobreviver é preciso que os indivíduos realizem atividades que reproduzam a sociedade (gênero humano).

Assim, para a referida autora, existe vida cotidiana e vida não cotidiana. Enquanto a reprodução social (gênero humano) é uma atividade da vida *não cotidiana*, a reprodução do particular (procriação) é uma atividade *cotidiana*. Há uma dialética entre os dois âmbitos.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a *prática pedagógica* é construída *no cotidiano da ação docente* e nela estão presentes, simultaneamente:

- *ações práticas mecânicas e repetitivas*, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço;
- e *ações práticas criativas*, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano.

As ações práticas criativas, segundo Heller (1977), abrem o caminho para o *sujeito-professor* refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis. Dessa forma, a prática pedagógica é *práxis*, pois nela estão presentes a *concepção* e a *ação* que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática.

A prática e a reflexão sobre a prática (práxis fundamentada na teoria), portanto, colocam-se como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e como elemento essencial de transformação da realidade. Nesse sentido, a práxis pedagógica não somente expressa a ação docente, como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois ao exercer a docência, de acordo com

suas experiências, conhecimentos e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos – pequenos e grandes – que o mobilizam a construir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer.

No entanto, é importante ter em conta que a ação pedagógica acontece em um dado contexto, o que pressupõe que ela tem *limites e possibilidades*. Nesse sentido, é possível afirmar que a prática pedagógica se apresenta em constante estado de tensão. E é nessa direção que o conceito de prática pedagógica se amplia, uma vez que é entendido em sua unicidade com a teoria, numa relação de dependência e autonomia relativas. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977)

Finalmente, é importante pontuar que uma dimensão relevante da *práxis pedagógica* é a sua *historicidade* e, nesse sentido, entendemos com Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 28) que

professores e alunos, como sujeitos, que incorporam e objetivam, ao seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada.

Ainda nesse sentido, é possível afirmar que a atividade docente traz nela mesma a unidade teoria-prática e pode contribuir para a construção de um novo conhecimento, pois a ação docente é uma prática que visa transformação de uma realidade. Portanto, a ação docente atenta e reflexiva pode ser considerada uma *práxis pedagógica*.

Ademais, a ação docente é uma prática que acontece no cotidiano da escola e o cotidiano só pode ser desvelado se analisado com a ajuda de aportes teóricos. Assim, podemos dizer que a ação docente precisa da *reflexão* (ou seja, do apoio da *teoria*) que, por sua vez, remete novamente à *ação*. Portanto, é na ação docente que está presente a unidade do pensar e do fazer, superando uma aparente ruptura. E é essa unidade que constitui o ponto de partida para a produção do conhecimento pedagógico.

Nesse sentido, podemos afirmar, também, que a escola, como instituição histórica, contém, em sua estrutura e funcionamento, o cotidiano e o não cotidiano. Ela é conduzida pelo pensamento cotidiano e, também, pela teoria, pela atividade cotidiana e, também, pela práxis.

---

## Ação docente e práxis docente

Ao considerar a atividade docente como expressão do conhecimento pedagógico e do saber cotidiano e ambos, simultaneamente, como *fundamento* e *produto* da atividade docente no contexto escolar, numa instituição social historicamente construída, entendemos que a ação docente é uma *prática social*. Prática que se constrói no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos e que nela se constituem como seres humanos e como profissionais.

Nessa perspectiva, a ação docente é um trabalho que, segundo Konder (1988, p. 11), pode ser considerado

um processo que ao mesmo tempo se reafirma e se supera a si mesmo: ele só é possível mediante a repetição mecânica de determinadas ações, porém simultaneamente leva o sujeito a enfrentar problemas novos e o incita a *inventar* soluções para tais problemas. Com isso o trabalho abre caminho para o sujeito humano refletir, no plano teórico, sobre a dimensão *criativa* de sua atividade, quer dizer, sobre a práxis. No trabalho se encontra, por assim dizer, o caroço da práxis; mas a práxis vai além do trabalho.

O professor, na heterogeneidade de seu cotidiano, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, muitas vezes imediatas, as quais, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois este pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

Assim, as respostas do professor se expressam na sua forma de intervenção sobre a realidade em que atua: a sala de aula. Tais respostas constituem o germe de seu saber. E o seu saber docente – elaborado com base no conhecimento e/ou no saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência – identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente, portanto, identifica-se com a sua *práxis*.

Portanto, o saber docente é *práxis* porque a intervenção do professor é feita tendo em vista os objetivos por ele propostos que traduzem um resultado ideal como nos ensina Sánchez Vázquez (1977, p. 187):

O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal.

E é *práxis* porque, tratando-se de uma atividade humana, pressupõe a idealização consciente do sujeito que se propõe a intervir, a transformar a realidade. Para isso é necessário conhecer esta realidade e também negá-la, pois negá-la significa transformá-la em outra realidade – por exemplo, um aluno analfabeto deve ser transformado em um aluno alfabetizado. O mesmo pode ser compreendido em relação às condições de trabalho do professor. (AZZI, 1994)

Nessa perspectiva, a *idealização do resultado* – condição para que a ação seja *práxis* – é de natureza teórica. Sendo teórica, *não transforma a realidade* – característica central da *práxis*. Portanto, para que a realidade seja transformada, a prática se faz necessária. A prática no sentido de

uma ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material,

mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 213)

Tal prática como *ideia* – concebida como negação de uma realidade educacional que visa a transformação da realidade – é a concretização da ação docente, em um processo dinâmico de relação, entre seus principais elementos constitutivos: professor, aluno, saber escolar e saber pedagógico. Essa unidade de *ideia* e de *ação transformadora* – a prática docente – é a expressão do saber docente que idealiza uma prática e nela se constrói, pois, segundo Sánchez Vázquez (1977, p. 222), “a prática em seu mais amplo sentido e, particularmente, a produção, evidencia seu caráter de fundamento da teoria na medida em que esta se encontra vinculada às necessidades práticas do homem social”.

Nessa ótica, a ação docente, expressão e fundamento do saber docente, representa uma fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, e as necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria.

O processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como *práxis*, na qual teoria e prática se determinam mutuamente, produzindo na relação com o objeto-sujeito desse processo – *o aluno* – um saber próprio da atividade docente que, ao se incorporar àquele que exerce sua ação sobre determinado objeto visando à sua transformação – no caso *o professor* –, também se autotransforma (AZZI, 1994). Assim, é possível dizer que a ação docente é um processo de objetivação do professor. *Objetivação em si*, quando representa apenas adaptações ou interiorizações do mundo e *objetivação para si*, quando é criativa, quando é sintetizadora.

Como o processo ensino-aprendizagem afeta e é afetado pelo contexto em que é realizado, o nível de elaboração da prática docente – sua apropriação pelo professor, e mesmo pelo aluno

– é variável. Essa variação é determinada, em grande parte, pela qualificação e compromisso do professor com seu trabalho. Conforme Sánchez Vázquez (1977, p. 234),

a prática não fala por si mesma [...]. Como Marx adverte em sua *Tese VIII sobre Feuerbach*, há a prática e a compreensão dessa prática. [...] A prática tem sua racionalidade, mas esta permanece oculta. Ou seja, sua racionalidade não transparece diretamente e sim apenas a quem tem olhos para ela.

A compreensão do que acontece no cotidiano da sala de aula, portanto, exige do docente um conhecimento que é preciso que o professor domine.

O mesmo acontece com o ensino, com a prática docente, que precisa ser apreendida em sua essência, no cotidiano da sala de aula. Assim, é muito difícil ao professor, sem condições de reflexão, captar essa essência. A percepção que ele tem de sua prática, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento de que dispõe naquele momento, pela capacidade de usar esse conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber docente. A compreensão da própria prática demanda do professor um conhecimento que contribua para ele fazer a leitura de sua realidade e, também, que favoreça uma coletivização de sua prática. (AZZI, 1994)

Assim, por exemplo, a prática experimental científica só é reveladora para o homem de ciência que a pode ler conhecendo a linguagem conceitual correspondente. A ciência proporciona a chave para entender e interpretar sua própria prática experimental [...]. A prática econômica – a produção – é um fato de todos os dias, mas sua verdade, sua racionalidade, só se manifesta para quem a pode ler com a ajuda das categorias econômicas correspondentes [...]. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, 234-235)

---

# As possibilidades da práxis docente na sala de aula

A familiaridade com a prática docente – de alunos ou professores – acaba por torná-la rotineira. Mas, como atividade do cotidiano, precisa ser analisada para ser apreendida em sua essência, buscando nela mesma os elementos que possibilitam sua passagem para o não cotidiano, ou seja, sua superação.

Nesse sentido, os dados relativos ao cotidiano da atividade docente, tanto se apresentam bastantes fecundos para uma reflexão como podem representar uma barreira ao desenvolvimento do pensamento científico, uma vez que a realidade da sala de aula não emerge num primeiro olhar e a trama ali presente pode obscurecê-la.

Assim, muitas vezes, somos capazes de enumerar e descrever as atividades desempenhadas pelo professor, mas nem sempre essas descrições, por desconsiderarem conceitualmente as características do comportamento e do pensamento cotidianos, captam a realidade, contribuindo muito pouco para a compreensão da ação docente. Esta, por ser *familiar*, torna-se opaca e mascara a realidade. (AZZI, 1994)

Nessa perspectiva, a análise do cotidiano deve consistir numa leitura que ultrapasse a aparência e capte a essência da própria ação docente. Nessa análise é importante considerar que a aula, embora aconteça em um espaço e tempo determinados, é antecedida e sucedida por outros espaços e ações a que pertencem: a formação docente e discente, o trabalho de planejamento, a avaliação, a cultura do professor e dos alunos, seus valores, dentre outros. Assim, para analisar a ação docente é necessário considerá-la como *práxis*, uma vez que supõe uma *intencionalidade* por parte do professor. E é também importante considerar que essa intencionalidade é percebida pelo professor de maneira

contraditória, alicerçada numa experiência docente de caráter pragmático, com objetivos imediatos.

Ademais, podemos encontrar indicadores da intencionalidade do professor, por exemplo, nos planos de ensino, na organização das turmas, nos processos de avaliação, nas reuniões de docentes, dentre outras situações. Mediante a análise desses aspectos, é possível captar como a relação teoria-prática é por eles percebida.

A relação teoria e prática, portanto, é um elemento fundamental na determinação do nível da práxis do professor. Em geral, prática e teoria são concebidas numa dicotomia onde a prática se identifica com o prático-utilitário de caráter imediato. “Prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; imprático é aquilo que carece dessa utilidade direta e imediata” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 12). Já a teoria é vista como um corpo de conhecimento estruturado cientificamente, concebido abstratamente e, portanto, distante da prática. É comum separar o que não pode ser separado. Teoria e prática se constituem mutuamente, e captá-las, analisá-las e conceituá-las exige intencionalidade.

Nesse sentido, pode-se observar, em muitas situações escolares, que, do ponto de vista do docente, a relação teoria-prática que se estabelece é de pretensa aplicação da teoria na prática e, algumas vezes, ocorre também negação da teoria com supervalorização da ação prática.

Assim, quando a prática docente se restringe à ação pragmática e individual que tenta responder às necessidades imediatas da sala de aula, pode-se afirmar que o professor aproxima-se mais do homem comum, conforme se pode constatar nas palavras de Sánchez Vázquez (1977, p. 8-9):

A consciência comum acredita estar numa relação direta e imediata com o mundo dos atos e objetos práticos. Suas conexões com esse mundo e consigo mesma aparecem diante dela num plano a-teórico. Não sente necessidade de rasgar a cortina de

preconceitos, hábitos mentais e lugares-comuns na qual projeta seus atos práticos. Acredita viver – e nisso vê uma afirmação de suas conexões com o mundo da prática – à margem de toda teoria, à margem de um raciocínio que só viria arrancar-lhe da necessidade de responder às exigências práticas, imediatas, da vida cotidiana. Mas procederíamos levemente se aceitássemos em sua totalidade o que o homem comum e corrente pensa de si mesmo; ou a visão que sua consciência tem de si mesma. Não poderíamos dizer, de modo algum, que vive num mundo absolutamente a-teórico. O homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática.

O autor traduz bem os limites e possibilidades do professor, apontando os elementos significativos que devem ser considerados na formação docente. Portanto, ações concretas devem ser desenvolvidas no sentido de contribuir para promover a ascensão da consciência comum à consciência da *práxis*, proporcionando ao professor condições de se perceber como sujeito de seu trabalho. Reforçar a *práxis* repetitiva é negar o ensino de qualidade tão desejado. É preciso que o professor amplie seu conceito de prática, percebendo-o em sua unidade com a teoria, numa relação de interdependência e autonomia relativas, pois

a *práxis* é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, pode se separar, isolar um do outro. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 241)

Concluindo, ousaríamos afirmar que a ação docente deve ser uma *práxis*, mais especificamente uma *práxis* criadora, visando à formação humana do docente. Para isso, o docente necessitará de um conhecimento pedagógico que fundamente sua prática e

que o convide à reflexão, principalmente quando esta é realizada pelo coletivo de professores. Essa, sim, é a meta geral e central da formação de educadores.

---

### **PEDAGOGICAL PRAXIS: A DAILY CHALLENGE**

*This article, treat of the different meanings attributed to the theory, to the practice and the praxis in the positivist perspectives, phenomenological and historical-critical. In each one of them reality conception and the meaning of the relationship theory-practice are approached and of pedagogic practice. Detaining in the perspective historical-critical, the pedagogic practice is focused as a complex social practice, built in the daily of the classroom and mediated by relationship teacher-student-knowledge. That makes possible the teacher to contemplate on the critical dimension of activity, but it doesn't set goals that ideally anticipate its transformation. Therefore, cannot be identified with the praxis, once this it is treated material activity that answers to the purpose of transforming the reality.*

**Keywords:** Teacher education. Historical-critical perspective. Pedagogical practice. Relationship theory-practice. Pedagogical praxis.

---

### **Abstract**

### **LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE: UN DÉFI QUOTIDIEN**

*Dans cet article, ce sont traités les différentes significations attribuées à la théorie, à la pratique et à la praxis sur la perspective positiviste, phénoménologique et historico-critique. Dans chaque approche la conception de la réalité et le sens de la relation entre théorie et pratique et de la pratique pédagogique. En s'arrêtant sur la perspective historico-critique, on se concentre sur la pratique pédagogique comme une pratique sociale complexe, construit dans la vie quotidienne de la salle de cours et médiée pour la relation enseignant-élève-savoir. Cela permet à l'enseignant de réfléchir sur la dimension critique de leur activité, mais il ne fixe pas d'objectifs qui anticipent parfaitement sa transformation. Par conséquent ne peut être identifié comme la praxis, puisque celui-ci s'agit d'une activité matériel qui répond à l'objectif de transformer la réalité.*

**Mots-clés:** Formation des enseignants. Perspective historico-critique. La pratique pédagogique. Relation entre la théorie et la pratique. La praxis pédagogique.

---

### **Résumé**

---

## Referências

AZZI, Sandra. *Da autonomia negada à autonomia possível: trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula*. 1994. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARVALHO, Maria do Carmo B.; NETTO, José Paulo. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 1994.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

KOSIK, Karen. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOMÉ TORRES, J. *Sociedad, cultura y educación*. Madri: Morata, 1991.

Recebido em 23/9/2012

Aprovado em 4/10/2012