

DOSSIÊ TEMÁTICO:
Trabalho e Educação

**PRÁXIS PEDAGÓGICA E PROFESSORES
INTELECTUAIS: REFLETINDO AS TENSÕES E
CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO/PRÁTICA DOCENTE**

*Maria Auxiliadora S. Freitas**

Resumo: O presente artigo situa os embates contemporâneos sobre o significado de *práxis*, fundamentado numa concepção filosófica de base materialista dialética. Articula essas proposições à *práxis* docente segundo os conceitos teóricos que envolvem a sua formação/ação. Apresenta as tensões e contradições do *practicum* reflexivo e do sentido que é conferido à sua *práxis*, buscando alternativas para que o professor seja capaz de refletir sobre seus discursos e suas práticas, atentando para a questão de que toda reflexão deve situar as circunstâncias concretas, ligadas ao contexto histórico, social, político e econômico e, por isso mesmo, apresenta a possibilidade de contribuir para a formação de sujeitos sociais instituintes.

Palavras-chave: Práxis. Formação docente. Tensões e concepções.

Primeiras considerações

Acreditamos que qualquer tentativa de analisar a prática docente deve partir de uma compreensão mais ampla que envolve os referenciais teórico-metodológicos de sua formação, as propostas de formação profissional,

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

que dão sentido à sua prática e às circunstâncias sociais, econômicas e políticas que materializam esta prática.

Nesse sentido, somos impelidas a perguntar: que sentido é atribuído à *práxis* educativa? O que o professor realiza que lhe confere o caráter de *práxis*? Que elementos de sua prática podem ser caracterizados como *práxis* reiterativa, criadora ou politizada? Que características o professor deve ter como um dos sujeitos instituintes da *práxis* pedagógica? Em que base epistemológica se fundamentam as atuais propostas de formação dos profissionais da educação? Que concepções têm sido apontadas para a reconceitualização da *práxis* docente?

Essas questões remetem a uma análise mais específica do significado da *práxis* pedagógica presente na atividade docente. Nesse veio, recorreremos, inicialmente, às contribuições de Vázquez (1977) para explicitar a concepção marxista atribuída à categoria da *práxis* como possibilidade que os seres humanos necessitam para se tornarem sujeitos da história. Para o autor, *práxis* é uma “[...] categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VASQUEZ, 1997 p. 5).

A atividade filosófica, como tal, não é *práxis*. E não o é, tampouco, a filosofia da *práxis* ou teoria da atividade prática do homem em suas relações com a natureza e com outros homens. [...] a *práxis* se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa [...] e a atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. [...] determinar o que é a *práxis* requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática (VASQUEZ, 1997, p. 208).

No seio da perspectiva marxista, há uma afirmação fundante de que a *práxis* é uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que a teoria torna essa relação consciente e orienta a ação humana, como atividade que produz, a um tempo, objetos e a si mesmo. Este último, sem dúvida, passa a ser o maior desafio que o ser humano enfrenta, que é o de ser – ser humano, principalmente quando situamos esta atividade no contexto histórico educacional, cuja finalidade maior é de constituir um ser humano cada vez mais humano.

É importante mencionar, aqui, as preocupações de Marx, citadas por Vázquez, quanto à filosofia idealista alemã, particularmente em Hegel que, mesmo formulando o problema das relações entre filosofia e realidade, seu idealismo absoluto aspira a deixar o mundo como ele é, pois, na sua opinião, a missão da filosofia é dar razão ao que existe e não, traçar caminhos para a transformação do real.

Como conseqüência dessa convicção absoluta e fechada, que mobiliza a própria realidade, Marx, como hegeliano que era, desmistifica e evolui o seu pensamento, que culminará em conceber uma filosofia da *práxis*, entendida não como *práxis* teórica, mas como atividade humana real, transformadora do mundo. Nesse caso, uma concepção que apregoa a transformação do mundo só pela atividade teórica passa a ser reelaborada pela conjugação de fatores teóricos e fatores práticos – atividade humana produtiva e político-social que evidencie o sentido da teoria para a evolução humana. Há que se destacar, portanto, a condição de possibilidade para transitar conscientemente da teoria à prática, na qual os elementos cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente vinculados e mutuamente considerados.

Em Konder (1992), encontramos importantes contributos relativos à *práxis*, que vão desde sua origem na Grécia Antiga, enquanto ação intersubjetiva e moral que se realizava no âmbito das relações entre as pessoas, aos conceitos nem sempre nítidos formulados por Aristóteles para designá-la como a atividade ética e política, distinta da atividade produtiva, que era a *poiésis*. Na medida em que tanto a *práxis* como a *poiésis* exigiam conhecimentos especiais adequados à efetivação de cada uma delas, o pensamento aristotélico evoluía concebendo a *theoria* como a busca da verdade. Nesse raciocínio, *práxis*, *poiésis* e *theoria* passam a ser consideradas como três atividades humanas fundamentais.

As indicações de Aristóteles tiveram grande influência nas idéias e/ou especulações dos pensadores gregos, gerando inúmeras divergências em torno das antinomias teoria/prática e ação/contemplação. Em meio a exacerbadas controvérsias, os filósofos tendem a admitir as condições históricas – econômicas, políticas e culturais – sendo postas na estrutura social vigente, ante os desafios que se apresentam ao homem para intervir nelas. Entretanto, nos horizontes burgueses da cultura liberal, tornou-se impossível realizar a dinâmica do movimento que envolvia a *práxis* e a *poiésis*: “quando a ênfase era posta na *poiésis*, a *práxis* (atividade política) era desprezada; e, quando se

reconhecia a significação humana da *práxis* (o poder da cidadania), isso se dava em detrimento da *poiésis*” (KONDER, 1992, p. 102).

Sobre essas argumentações, Konder visualiza uma concepção original da *práxis*, à luz das elaborações filosóficas dos escritos de Marx, que ultrapassam uma concepção fragmentária, unilateralmente oposta (materialismo x idealismo), para pensar simultaneamente a atividade e a corporeidade do sujeito, reconhecendo-lhe todo o poder material de intervir no mundo. Sob essa perspectiva, Konder (1992, p. 115) afirma:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos 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 da 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.

No seio dessa premissa, *práxis* e teoria são interligadas, interdependentes, para fazer distinguir a *práxis* das atividades meramente mecânicas, repetitivas, alienadas. Trata-se, pois, de compreender os condicionamentos histórico-sociais que tanto impõem limites à *práxis* humana, quanto possibilita a tomada de consciência a fim de transformar as condições existentes. Essa perspectiva indica o que Marx (1984, p. 107-108), escreve na 3ª Tese sobre Feuerbach:

*A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis* revolucionária.*

Subjacente a esta tese, encontra-se a idéia de que o homem não se reduz a um mero instrumento cego, a uma dada estrutura social, mas, ao contrário, ele é o criador da história, no intento de fazer conscientemente a escolha entre várias possibilidades.

Para Castoriadis (1995), contrapondo-se à idéia de uma teoria ou de uma filosofia completa e definitiva para uma transformação radical da sociedade, a teoria é um projeto – colocado em seu devido lugar – necessário, mas incerto quanto à sua origem, seu valor e seu destino. Nesse viés, a *práxis* é um projeto revolucionário da atividade humana do qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente

essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia, da reorganização e reorientação da sociedade.

Assim, a *práxis* é uma atividade consciente, lúcida, que emerge da própria atividade, onde o sujeito é transformado constantemente de acordo com a experiência em que está engajado e que ele faz, mas que o faz também. Para o autor, isto implica numa “modificação contínua, no fundo e na forma, da relação entre um sujeito e um objeto os quais nunca podem ser definidos de uma vez por todas” (CASTORIADIS, 1995, p. 96).

Em Gadotti (1995), encontramos o sentido eminentemente político da pedagogia da *práxis*, em confronto com o modelo de racionalidade técnica pelo diálogo (ação + reflexão) entre os sujeitos que se engajam e se comprometem com a transformação social. No seio dessa premissa, o autor sinaliza uma concepção dialética do diálogo, concebendo-o, ao mesmo tempo, como unidade e oposição de contrários. Nele, o conflito emerge como dimensão contraditória da ação educadora, contribuindo não só para realçar a igualdade, mas, sobretudo, para desvelar as relações de poder existentes no processo educativo. Nesse sentido, a pedagogia da *práxis* “é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os” (GADOTTI, 1995, p. 28).

As implicações de todas essas discussões trazem à tona uma questão básica: a necessidade de compreender a *práxis* docente no bojo das propostas de formação profissional e do caráter que confere a sua prática. Nessa perspectiva, as tendências investigativas na formação de professores indicam diferentes abordagens, das quais procuramos apresentar as suas bases teóricas, assim como seus limites e possibilidades.

Inicialmente, sinalizamos a proposta do professor reflexivo, formulada pelo norte-americano D. Schön (1990). Inspirado em John Dewey, o autor propõe uma epistemologia da prática centrada na investigação que o professor faz a partir de sua própria experiência pedagógica, baseada na reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, como alternativa para produzir o conhecimento na e sobre a ação de ensinar para fazer contraposição ao racionalismo técnico.

As análises efetuadas pelo autor revelam, em primeiro lugar, os processos de pensamento que se realizam no desenvolvimento da ação, como conhecimento tácito, sempre que o professor se permite ser surpreendido

pelo que o aluno faz, ou pelas circunstâncias que se mostram nas suas atividades cotidianas. Neste caso, após refletir sobre os fatos, o professor precisa tomar atitudes imediatas as quais poderão reformular ou produzir experiências mais adequadas, no desenvolvimento da sua intervenção profissional – este é o processo denominado de reflexão-na-ação ou diálogo reflexivo com a situação problemática que não exige rigor, sistematização, mas esforço do professor, de sua capacidade de individualizar, de criar para entender o grau de compreensão e dificuldades de seus alunos. Num segundo momento, Schön (1995) acrescenta que é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a ação e sobre a reflexão na ação, isto é, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que deu a uma situação problemática ocorrida durante a reflexão-na-ação, sendo, portanto, um componente que contribui para descrever, analisar, avaliar os procedimentos feitos por intervenções anteriores, com vistas à reconstrução de sua prática.

Sobre esta perspectiva, Gómez (1995) argumenta que:

ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação na e sobre a ação, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação.

Alarcão (2003) apresenta a noção de professor reflexivo, relacionada ao conceito de escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, que se concretiza como espaço de formação coletiva da profissionalidade docente. Por conseguinte, essa abordagem traz a instituição escolar como uma comunidade socialmente organizada, com uma gestão integrada de pessoas e processos, onde todos os seus atores sociais – alunos, professores e comunidade – desempenham papéis ativos, embora diversificados, na construção de seu projeto educativo. Para isso, a autora define uma escola reflexiva como

organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (ALARCÃO, 2003, p. 83).

E, nela, o projeto educativo, como “um processo de implicação das pessoas, de negociação de valores e percepções, de diálogo clarificador do pensamento e preparador de decisões” (ALARCÃO, 2003, p. 91). Gerir, pois, uma escola reflexiva é, segundo Alarcão (2003, p. 95):

ser capaz de liderar e mobilizar as pessoas;
saber agir em situação;
nortear-se pelo projecto de escola;
assegurar uma actuação sistemática;
assegurar a participação democrática;
pensar e escutar antes de decidir;
saber avaliar e deixar-se avaliar;
ser conseqüente;
ser capaz de ultrapassar dicotomias polarizantes;
decidir;
creditar que todos e a própria escola se encontram num processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Desta forma, o projeto, como definidor de uma política institucional, age como elemento norteador para a escola se organizar e acentuar a necessidade de reflexão crítica – de forma coletiva e não meramente individual – aliada a um conjunto de estratégias propiciadoras do desenvolvimento profissional e institucional na formação de professores reflexivos.

Na linha da reflexão teórico-crítica, Zeichner (1995) argumenta que a melhoria do *practicum* na formação dos professores necessita levar em conta o contexto estrutural e político, assim como a atribuição de papéis mais politizados aos formadores de professores. Em face disso, o enfoque centrado na sala de aula, por oposição à escola, como local de referência do *practicum*, reforça uma atitude narcísica, em que as condições sociais e institucionais, que distorcem o entendimento que os professores têm de si próprios, são completamente ignoradas.

Da mesma forma, Liston e Zeichner (1993), citados por Pimenta e Ghuedin (2002), consideram reducionista e limitante a abordagem de Schön: primeiro, por centrar-se em práticas individuais, em detrimento do contexto social e institucional; segundo porque não explicita qual deveria ser o compromisso e a responsabilidade pública dos professores diante desse contexto e suas possibilidades para tomar decisões concretas.

No Brasil, a pertinência da concepção do professor reflexivo tem sido analisada por diversos autores, dentre os quais destacamos Pimenta e Ghuedin (2002) que, com os aportes de Liston e Zeichner (1993), Gómez (1992) e Giroux (1997, 1987), discorrem sobre o tema, apontando algumas limitações a essa perspectiva, a saber: as implicações socioeconômicas e políticas da atividade docente; um possível “praticismo” para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; um possível “individualismo”, resultante de uma reflexão em torno de si própria; uma possível hegemonia autoritária, quando se considera a reflexão como suficiente para resolver os problemas da prática, além de um possível modismo com uma apropriação acrítica e indiscriminada, sem o entendimento das origens e dos contextos que a geraram, podendo levar à banalização da perspectiva da reflexão. Dessa forma, concordamos com Giroux (1997), ao justificar que a mera reflexão sobre o trabalho docente da sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional.

Prosseguindo a análise, Pimenta apresenta a reflexão como um processo necessariamente coletivo, implicado de saberes teóricos e práticos, em que a teoria tem um papel fundamental para a superação do praticismo. Isso porque

o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA; GUEDIN, 2002, p. 26).

Nessa perspectiva, a autora aponta algumas premissas como possibilidade de superar os limites da prática reflexiva, afirmando-a como um conceito político-epistemológico acompanhado de políticas públicas que garantam a sua efetivação:

- da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo;
- da epistemologia da prática à *práxis* – os professores constroem o conhecimento a partir da análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (*práxis*);
- do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar [...] com a colaboração de pesquisadores da universidade;

- da formação inicial e dos programas de formação contínua [...] ao desenvolvimento profissional;
- da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores (PIMENTA, 2002, p. 26).

Certamente, essa reconceitualização possibilita um avanço significativo na ação político-pedagógica dos professores, para que se possa chegar à *práxis* pedagógica politizada, por oposição à *práxis* alienada.

Na complexidade desse processo, faz-se necessário resgatar à prática docente o caráter de *práxis* em que há uma unidade dialética entre o teórico e o prático, o que confere à prática pedagógica um significado e uma finalidade que vai além de uma atividade meramente repetitiva e alienada, onde, normalmente, a atividade humana é reduzida à sua dimensão prático-utilitária.

No sentido atribuído por Vázquez, essa simplificação do prático-utilitário tem impedido que os professores, no exercício de sua função, construam uma elevada consciência filosófica da *práxis* em contraposição aos atos práticos da consciência comum. É assim que Sanches Vázquez (1977, p. 11) afirma:

O homem comum e corrente se considera a si mesmo como o verdadeiro homem prático; é ele que vive e age praticamente. Dentro de seu mundo as coisas **não apenas são e existem em si**, como também são e existem, principalmente por sua significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana. Mas, essa significação prática se lhe apresenta como imanente às coisas; ou seja, apresentando-as nelas, independente dos atos humanos que lhes conferem tal significação (grifo do autor).

Essa visão polariza uma questão crucial no contexto da formação histórica e da prática docente: a necessidade de repensar a alienação pedagógica que se denota pela impossibilidade de o profissional professor objetivar as circunstâncias, por tornar as suas práticas como objeto de valor em si, ou seja, por não pensar a *práxis* pedagógica como *práxis* social da qual ele participa. E, nesse sentido, muitas vezes, o docente estabelece uma relação de exterioridade com a sua atividade, como se ela não lhe pertencesse, e, com isso, acaba aprisionado ao seu assujeitamento ideológico e inconsciente perdendo sua condição de sujeito social concreto.

Por outro lado, na *práxis* pedagógica consciente, o professor percebe que há vínculos entre a teoria e a prática, que, da mesma forma que o prático, por si só separa o sujeito do objeto, numa atividade imediatista, utilitária. A supremacia da teoria apenas transforma nossa consciência dos fatos, das idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Buscamos Leandro Konder (1992, p. 116) para respaldar as nossas reflexões:

Práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da *práxis*; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a *práxis* das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, “abstratas”. [...] a *práxis* é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente.

No desenvolvimento desta acepção, a mudança epistemológica da prática para a epistemologia da *práxis* traz subjacente um movimento de reflexão e materialização – teoria e prática – como processos inseparáveis para que se possam produzir mudanças. Ou seja, não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente, pensar os fatos, sim, para transformá-los.

Nesse desafio historicamente posto, questionamos: o que significa para o professor pensar uma *práxis* revolucionária diante das circunstâncias instituídas? Mais uma vez recorrendo a Konder, encontramos a seguinte resposta:

Teria de ser a atividade de um sujeito que, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrentaria também o desafio de promover sua própria transformação. Por isso Marx escreveu: “A coincidência da modificação das circunstâncias com a mudança da própria atividade humana, ou a autotransformação, só pode ser compreendida e racionalmente entendida como *práxis* revolucionária” (KONDER, 1992, p. 117).

Por conseguinte, essa abordagem converge para uma concepção ordenada, refletida na *práxis* onde o professor consciente e politizado entende-se como sujeito coletivo, construtor de situações, em que é possível superar os limites da consciência comum e das metáforas que envolvem a sua formação/ação. Trata-se, portanto, de opor-se à tecnocracia pedagógica ou ao *ethos* que tem historicamente determinado os fenômenos que ocorrem na escola, mais particularmente na sala de aula. E, assim, compreender, por

exemplo, o problema do fracasso escolar para além dos fatores que envolvem as “carências” e “deficiências” dos alunos, situando-os, também, aos condicionantes do campo social, político, econômico e institucional. Ou, como argumenta Giroux (1997), em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico.

Em sua obra **Os professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**, Giroux (1997) nos apresenta o professor como sujeito coletivo que, à luz de uma perspectiva teórica, deve efetivamente organizar-se para enfrentar as adversidades em torno das condições de seu trabalho e, também, as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticante reflexivo.

Ao refletir sobre essas questões, Giroux (1997) chama a atenção para o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais presentes nas escolas, as quais têm contribuído para o surgimento de uma abordagem tecnocrática, para a preparação dos professores e, também, para a pedagogia de sala de aula. De fato, além das constatações apresentadas pelo autor, para evidenciar a pragmática que envolve as antinomias concepção x execução, trabalho crítico x intelectual, este tipo de racionalidade também impõe ao currículo uma tendência etnocêntrica pautada predominantemente no controle, na fragmentação e na hierarquização.

Os problemas dessa abordagem tecnocrática são evidentes no processo real do trabalho pedagógico: o professor vai expressando uma atuação solitária e fragmentada no cotidiano da escola e, cada vez mais, reduz a sua autonomia como sujeito instituinte na construção do projeto político pedagógico, utiliza métodos e conteúdos, de forma mecânica, provenientes de “pacotes curriculares”, avalia numa abordagem essencialmente técnica pautada na eficiência e na prontidão, adere, sobretudo, a uma *práxis* reiterativa, não criadora. E o mais agravante: imerso neste contexto, muitas vezes, não se apercebe da problematização da sua atividade e da fragilidade da sua prática para enfrentar novas formas de organização e de relação com o conhecimento, portanto essas idéias acabam formando um *habitus* na consciência do professor, dando-lhe um sentido e uma direção.

Em contraposição, retomamos mais uma vez os argumentos de Giroux que nos põem diante dos professores como intelectuais

transformadores. Sua proposta tem um fecundo significado para a reconstrução da *práxis* pedagógica, tendo como princípio fundante a categoria de intelectual. Em primeiro lugar, porque ela oferece uma base teórica para examinar a atividade dos professores como trabalho intelectual, em detrimento do enfoque instrumental; em segundo lugar, porque ela desvela as condições ideológicas que perpassam o cotidiano da escola, nas formas de conhecimento, organização escolar, ideologias dos professores e relações professor-aluno; em terceiro lugar, por contribuir para esclarecer o papel que os professores desempenham, em suas práticas, na produção e legitimação de interesses sociopolíticos e econômicos.

O ponto de partida desta abordagem é a necessidade de ver as escolas como unidade dialética da relação escola-sociedade, isto é, como esferas públicas democráticas. Nesse sentido, Giroux (1997, p. 28-29) diz:

Inerente ao discurso da democracia está a compreensão de que as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação. [...] aponta o papel que professores e administradores poderiam desempenhar como intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora.

Esta expectativa porta no cerne da *práxis* docente uma política de sentido, como forma de uma política cultural, que deve ser compreendida como um conjunto concreto de práticas sociais, em que são construídos diferentes tipos de conhecimentos e experiências. Assim concebida, os professores intelectuais precisam perceber como certos aparatos de poder têm um significado mais amplo em sua relação com o conhecimento, principalmente, quando seus efeitos estabelecem o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. E, nesse sentido, a contribuição dessa concepção é essencial, porque nos alerta para a necessidade de entender a escolarização, o currículo e a pedagogia como territórios de disputas, arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades. Apropriar-se do conceito de intelectual transformador é, portanto, poder analisar criticamente a natureza política do trabalho do professor e perceber objetivamente as contradições entre o que ele pratica e o resultado desta prática.

Algumas considerações finais...

Na medida em que estão ocorrendo rápidas e profundas modificações no mundo contemporâneo, discutem-se alguns “efeitos” sociológicos e culturais dessas mudanças – como as questões referentes à desigualdade distributiva, ao multiculturalismo, ao relativismo cultural, à representação e às novas tecnologias de subjetivação – e suas relações com o currículo, principalmente no que concerne às práticas pedagógicas e à pesquisa educacional.

As identidades estão em conflito diante das mudanças sociais, políticas e econômicas. Este período histórico é caracterizado pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento. O que é importante para os propósitos dos educadores é reconhecer que a luta e a contestação estão concentradas na construção cultural de identidades, tratando-se de um fenômeno que está ocorrendo em uma variedade de diferentes contextos.

É nesse sentido que pontuamos, neste texto, algumas proposições teóricas que envolvem a formação e a *práxis* docentes segundo a contextualização das matrizes sociológicas e pedagógicas, que expressam as limitações e as possibilidades do professor como intelectual e profissional da educação.

Em resumo, as questões aqui apresentadas, em forma de conceitos, proposições e tensões, têm sido objeto de estudos e pesquisas por diversos profissionais da educação que buscam uma formação, em bases teoricamente sólidas e fundadas em princípios de qualidade e relevância social. No entanto, em que pese a essas considerações, ainda temos muito a percorrer. A busca por uma educação de qualidade social, que leve ao exercício de uma cidadania plena, não diz respeito, apenas, à formação e à *práxis* docente, mas, também, a um conjunto de fatores que abrangem aspectos mais amplos da sociedade de forma integral. Questionar e refletir em profundidade parecem ser uma atitude a manter, e esforçar-se para elaborar princípios teóricos que respondam às demandas da prática não pode ser descartado. Há, porém, uma particularidade nesse contexto, para o qual Gramsci (1968) já chamava a atenção: a educação é um processo contraditório em si mesmo e, em relação à sociedade capitalista, uma totalidade de ação e reflexão que se desenvolve e se cria não é algo petrificado, pronto e acabado, mas sim o produto da *práxis* humana.

Nesse entendimento, a compreensão das condições histórico-sociais que tanto impõe limites à *práxis* humana, quanto possibilita a tomada de consciência para transformar as condições existentes, é de fundamental importância para o professor, como profissional da educação, na medida em que ele lida com um indivíduo concreto, entendido como síntese de múltiplas determinações e, por isso mesmo, não se permitindo ser um mero instrumento cego de quaisquer forças superiores, age conscientemente para fazer escolhas entre as várias possibilidades.

Esses pressupostos indicam, também, a necessidade de olhar a escola como espaço, por excelência, de práticas sociopolíticas e pedagógicas, superando a visão fragmentária e cartesiana, que tem permeado o seu cotidiano, sobretudo no que diz respeito à construção de sua proposta pedagógica. Significa mobilizar todos os seus segmentos como atores sociais, sujeitos instituintes que se sentem implicados para planejar, implementar e avaliar.

Trata-se de conceber uma gestão compartilhada, descentralizada, que, libertando-se de sua cultura burocrática, autoritária e antidemocrática, possa comprometer-se efetivamente com o trabalho coletivo, rompendo com os estereótipos existentes e estimulando a participação de todas as pessoas envolvidas no contexto escolar.

Essas questões, quando compreendidas pelo coletivo da escola, poderão desencadear, de fato, um processo de construção de uma *práxis* pedagógica criativa. Não é um processo tão fácil. Os desafios são inúmeros, principalmente quando ainda prepondera uma cultura etnocêntrica nas escolas e na sociedade mais ampla, que impede a constituição de uma *práxis* consciente e politizada.

Por isso, para finalizar, queremos deixar clara a necessidade de ler criticamente as tendências investigativas na formação de professores, pautadas não somente nas abordagens aqui apresentadas, mas, sobretudo, nas políticas oficiais deliberadas que, sob a égide dos preceitos neoliberais, vêm impondo reformas educacionais aos países da América Latina, no intuito de que estes ingressem na lógica do mundo globalizado. E, em face desses ditames, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação docente, que, na prática, vem evidenciando ações de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, além do dismantelo das estruturas das instituições superiores responsáveis por esta formação.

Contrapondo-se a estas políticas de formação, é importante ressaltar as propostas de profissionalização do magistério, que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história. Nas circunstâncias atuais, o destaque é para as contribuições das entidades dos educadores para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Com efeito, consideramos que este não é um momento conclusivo. Inferimos que as possibilidades que se apresentam para a melhoria da formação e o desenvolvimento profissional dos professores são propostas que precisam ser analisadas, problematizadas na sua complexidade para não ficar na superfície do fenômeno propriamente dito. Seja como for, é importante compreender o lugar que essas proposições ocupam, alicerçadas na lógica de Morin (2003, p. 24)

Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre o seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. E é essa intervenção do sujeito que confere [...] seu papel indispensável.

PEDAGOGICAL PRAXIS AND INTELLECTUAL PROFESSORS: REFLECTING ON THE TENSIONS AND CONCEPTIONS OF TEACHER PREPARATION AND PRACTICUM

Abstract: The present article situates the contemporary debate on the meaning of praxis, based on a philosophical conception of a dialectic materialistic base. It articulates these propositions to the praxis of the teacher from the theoretical concepts that involve their formation/action. It presents the tensions and contradictions of the reflective *practicum* and of the direction that is conferred to the teacher's praxis, searching alternatives so that they can be able to reflect on their speeches and practices. It also brings awareness to the point that all reflection must be located in the concrete circumstances of the historical, social, political and economic context, presenting, therefore, a possibility of contribution for the formation of social subjects.

Keywords: Praxis. Teacher preparation. Tensions and conceptions.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: _____. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1998.
- MORIN, E. et al. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília:Unesco, 2003.
- PIMENTA, S. G.; GHUEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, Lisboa, n. 220, p. 44-49, 1995.
- _____. **El maestro como profesional reflexivo**. Lisboa: Educa, 1993.

Artigo recebido em: 17/05/2005.

Aprovado para publicação em: 01/08/2005.