

## **A PRÁXIS ENQUANTO CATEGORIA FUNDANTE NA CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

### ***PRAXIS COMO CATEGORÍA FUNDADORA EN LA CONSTITUCIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA***

### ***PRAXIS AS A FOUNDING CATEGORY IN THE CONSTITUTION OF TEACHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY***

Quenizia Vieira LOPES<sup>1</sup>  
Luiz Gustavo TIROLI<sup>2</sup>  
Adriana Regina de Jesus SANTOS<sup>3</sup>  
Marília Evangelina Sota FAVINHA<sup>4</sup>

**RESUMO:** Visa-se compreender acerca das contribuições da categoria práxis na constituição da formação de professor tendo como premissa a Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de identificar suas implicações na ação docente. Utiliza-se como método o materialismo histórico-dialético, tendo como parâmetro a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório. Constata-se, com base nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético e da Pedagogia Histórico Crítica, a partir da compreensão de práxis na constituição da formação e ação do professor que a teoria e a prática têm uma relação de dependência mútua. Destarte, a formação e ação docente não é uma prática sem embasamento teórico, mas é o resultado de uma prática fundamentada em uma teoria que aspire à transformação da realidade social sob uma perspectiva crítica, permitindo que a realidade possa ser desvelada e entendendo que sociedade, práxis, formação e ação pedagógica podem contribuir na formação do professor, considerando principalmente os aspectos de humanidade, criticidade e intelectualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Pedagogia histórico-crítica. Práxis.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Doutoranda no Programa Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6199-0616>. E-mail: [quenizia@gmail.com](mailto:quenizia@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Mestrando no Programa Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7912-8319>. E-mail: [luiz.gustavo.tirol@uel.br](mailto:luiz.gustavo.tirol@uel.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Doutorado em Educação (PUC/SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>. E-mail: [adrianar@uel.br](mailto:adrianar@uel.br)

<sup>4</sup> Universidade de Évora (UEVORA), Évora – Portugal. Professora Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Doutorado em Ciências da Educação, na área da Teoria e Desenvolvimento Curricular. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2062-5641>. E-mail: [mfavinha@uevora.pt](mailto:mfavinha@uevora.pt)

**RESUMEN:** *El objetivo es comprender los aportes de la categoría praxis en la constitución de la formación del profesorado a partir de la Pedagogía Histórico-Crítica, con el fin de identificar sus implicaciones para la acción docente. Se utiliza como método el materialismo histórico-dialéctico, teniendo como parámetro la búsqueda bibliográfica de carácter exploratorio. Partiendo de los supuestos teóricos del materialismo histórico-dialéctico y de la Pedagogía Histórica Crítica, basada en la comprensión de la praxis en la constitución de la formación y acción docente, la teoría y la práctica tienen una relación de dependencia mutua. Así, la formación y acción docente no es una práctica sin fundamento teórico, sino que es el resultado de una práctica fundamentada en una teoría que aspira a la transformación de la realidad social desde una perspectiva crítica, permitiendo develar la realidad y comprender que la sociedad, la praxis, La formación y la acción pedagógica pueden contribuir a la formación del profesorado, considerando principalmente aspectos de humanidad, criticidad e intelectualidad.*

**PALABRAS CLAVE:** *Formación de profesores. Pedagogía histórico-crítica. Praxis.*

**ABSTRACT:** *The aim is to understand about the contributions of the praxis category in the constitution of teacher education based on the Historical-Critical Pedagogy, in order to identify its implications for the teaching action. The historical-dialectical materialism is used as a method, having as a parameter the bibliographic research of an exploratory nature. Based on the theoretical assumptions of historical-dialectical materialism and Critical Historical Pedagogy, based on the understanding of praxis in the constitution of teacher education and action, theory and practice have a mutually dependent relationship. Thus, teacher training and action is not a practice without theoretical foundation, but is the result of a practice based on a theory that aspires to the transformation of social reality from a critical perspective, allowing reality to be unveiled and understanding that society, praxis, training and pedagogical action can contribute to teacher education, mainly considering aspects of humanity, criticality and intellectuality.*

**KEYWORDS:** *Teacher training. Historical-critical pedagogy. Praxis.*

## Introdução

A formação de professores pode ser compreendida a partir de uma diversidade de teorias, concepções e legislações que vão surgindo de acordo com o contexto político, econômico, ideológico-dominante, histórico e social no qual está inserida.

Na atual conjuntura, a formação de professores tem assumido um caráter meramente instrumental, com foco em atender à demanda do mercado priorizando as competências e as habilidades em detrimento de uma sólida formação teórica que possa ressignificar o fazer docente.

Em contrapartida surge, a partir da década de 1980, a Pedagogia Histórico-Crítica, que questiona a formação tecnocrata do professor em detrimento da formação do professor enquanto

agente indispensável no processo de humanização dos alunos, sendo responsável por intervir na aprendizagem na consecução de um processo educativo crítico e consciente.

Isto posto, questiona-se: quais seriam as principais contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores no cenário brasileiro? Neste sentido, pretende-se compreender acerca das contribuições da categoria práxis na constituição da formação de professor tendo como premissa a Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de identificar suas implicações na ação docente.

O tema abordado é fundamental para refletir sobre a formação de professores na busca de um saber e um fazer docente para além da lógica dominante, em que o professor é tido como reprodutor de conhecimentos, mero observador do processo de desenvolvimento do aluno ou como um agente que ocupa um espaço criado por uma determinada demanda do mercado. Portanto, é preciso discutir e problematizar, e, neste sentido, contribui o presente artigo a fim de que a formação docente seja revisitada e interpretada a partir de um outro paradigma.

O método adotado tem como pressuposto o materialismo histórico-dialético, adotando-se como técnica a pesquisa bibliográfica. Em relação à revisão bibliográfica, tem-se como parâmetro os estudos dos seguintes autores: Duarte (2014; 2021), Leontiev (1978), Martins (2014; 2015; 2016), Marx (1978; 1985), Vázquez (2011), Saviani (2003; 2005), Vygotsky (1995; 2006), entre outros.

Na consecução do objetivo deste ensaio teórico, o artigo está organizado em duas seções. Em um primeiro momento faz-se uma síntese sobre a formação de professores no Brasil, em uma perspectiva legal e institucional, ressaltando os principais instrumentos jurídicos e concepções que nortearam a formação docente. No que tange ao segundo momento, realiza-se uma reflexão acerca das contribuições da categoria práxis na constituição da formação de professor tendo como premissa a Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de identificar suas implicações na ação docente.

## **Formação de professores no Brasil**

A formação de professores no Brasil é constituída a partir dos aspectos históricos transcorridos no percurso de sua existência, uma vez que questões sociais, políticas e econômicas estão diretamente vinculadas ao contexto educacional e sobre esse exercem influência. A vista disso, aborda-se, a seguir, sobre a trajetória da formação de professores tendo como marco teórico as Leis de Diretrizes e Bases e Resoluções que tratam da formação de professor, possibilitando, assim, traçar um panorama da sua composição formativa.

Isso posto, o Ministério da Educação, a partir da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o sistema educacional brasileiro, que até então era centralizado e devia ter seu modelo seguido por todos os estados e municípios, passou a conceder aos órgãos estaduais e municipais mais autonomia nas questões educacionais.

No que tange à formação de professores, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961) dispunha que poderia ser iniciada no ensino médio, então denominado ensino normal, possibilitando a esses habilitação para exercer a função da docência no ensino primário e pré-primário. Já a habilitação da função para o exercício no ensino médio e superior deveria ser realizada nas faculdades de filosofia, ciências e letras, sendo que as disciplinas específicas de ensino médio técnico deveriam ser ministradas por professores habilitados em cursos especiais de educação técnica. Os professores, de acordo com a referida legislação, deviam ser registrados no órgão competente para o exercício da função.

Em relação à segunda LDB, a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), esta fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, entre outras determinações, como por exemplo a formação de professores e especialistas que deveria ser realizada progressivamente, exigindo-se adequar às diversidades regionais de onde atuavam, como, por exemplo, às diferentes culturas.

Com a aprovação da LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a formação dos professores passou por modificações significativas, conforme descrito no inciso III do artigo 59 (BRASIL, 1996) quanto à exigência da formação para atuação nos níveis de ensino, como veremos ilustrado no quadro abaixo,

**Quadro 1 – Exigência da formação para atuação nos níveis de ensino**

Nível de ensino	Exigência mínima quanto à formação do professor	Casos especiais quanto à formação
Educação básica	Nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal.	Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado.
Magistério Superior	Pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.	-

Fonte: os autores (2021), com informações obtidas da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Destarte, a LDB 9394/96 designou à União, Estados e Municípios a promoção da formação inicial, continuada e a capacitação, inclusive em exercício, de profissionais do magistério, em regime de colaboração, permitindo a utilização de recursos tecnológicos de educação à distância, bem como outros mecanismos que facilitem o acesso e permanência de pessoas em cursos de formação docente. Estabelece, ainda, que estes sistemas implementam programas institucionais de bolsas de iniciação à docência para os estudantes matriculados em cursos de licenciatura e de graduação plena, como forma de incentivo da permanência destes nos cursos.

Outros documentos normativos foram instituídos, em âmbito nacional, que possuem relação com a formação docente, destacando-se o Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências; O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que define 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabelece 20 metas a serem cumpridas em sua vigência; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, norteando os currículos dos sistemas de ensino, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É imprescindível destacar outra normativa denominada resolução n.º 2/2015, que foi aprovada em de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), pelo Conselho Nacional de Educação, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A resolução n.º 2/2015 foi instituída para cumprir exigências dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação atual, e que também já estavam previstas desde a emissão na primeira LDB, que foi sancionada em dezembro de 1961, entre outras normativas correlatas ao contexto educacional, como o Plano Nacional de Educação, por exemplo. A referida resolução não foi a primeira a definir diretrizes para a formação docente. A primeira foi a Resolução CNE/CP n.º 2, de 26 de junho de 1997, que tratou sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Depois desta, até a emissão da resolução de 2015, as diretrizes foram atualizadas algumas vezes. A emissão destas regulamentações foi um avanço, visto o tempo da primeira constituição das diretrizes, uma vez que outras legislações antigas já demandavam a sua constituição.

Em 20 dezembro de 2019 foi emitida a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, do Conselho Nacional de Educação, revogando a resolução anteriormente citada, e definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Destaca-se que a resolução vigente traz, em seu anexo, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) vigente, a BNC-Formação, “a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” (BRASIL, 2019). Esta inclui entre seus objetivos desenvolver nos licenciados habilidades e competências, em consonância com a BNCC-Educação Básica, para assim beneficiar os indivíduos envolvidos no processo educacional de uma formação que proporcione à Educação integral, sendo as competências divididas em três dimensões fundamentais, conforme disposto em seu artigo 4º: I - Conhecimento profissional; II - prática profissional; e engajamento profissional.

A resolução CNE/CP n.º 2/2019 excluiu artigos que abordavam a necessidade da formação continuada, anteriormente prevista na resolução n.º 2/2015, ficando uma lacuna sob esse tipo de formação, que foi suprida por meio da emissão da BNC-Formação Continuada, a partir de 27 de outubro de 2020, que trouxe, em seu anexo, a proposta de cursos e programas à formação continuada de Professores da Educação Básica, bem como, diferentemente da Resolução 02/2015, que defendia a necessidade da docência, pesquisa e gestão na constituição da formação de professores tendo como base a práxis, a 2/2019 não trata da práxis como elemento fundante na formação e atuação docente, privilegiando somente competências e habilidades com base nos pressupostos de atividade utilitária e pragmática.

Assim, infere-se imprescindível que a formação de professores seja repensada constantemente para possibilitar a ressignificação da atuação desses profissionais, com vistas a assegurar a formação intelectual orgânica por meio da práxis, possibilitando um ensino mais humano e crítico, e que propicie a assimilação dos conhecimentos historicamente elaborados, não deixando de considerar as reais necessidades correntes, ao tempo que se utiliza de todos os instrumentos pertinentes para melhor compreensão da percepção do mundo. Diante dessa questão, entende-se que a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta subsídios para pensar em uma formação humana, crítica e emancipatória tendo como parâmetro a categoria práxis como elemento fundamental.

## **A Categoria práxis no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica e suas implicações na formação de professores e ação docente**

Após o resgate histórico e institucional dos processos relacionados à formação de professores no Brasil, esta seção tratará da categoria práxis presente na Pedagogia Histórico-Crítica, fundamento este que tem como pressuposto teórico-metodológico o marxismo, ou seja, o materialismo histórico-dialético, e é elemento fundamental para a Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, pois possibilita compreender a realidade a partir da estrutura econômica, sendo esta a responsável por determinar a superestrutura das ideias e não as abstrações que determinariam o real, como pensam os idealistas. Assim, o método marxiano consiste em reconstruir o real por meio do pensamento crítico do próprio real, ou seja, o concreto pensado.

Nessa perspectiva, o papel do professor seria o de criar a necessidade no aluno na consecução do desejo de aprender. Ao invés de tratar do aspecto da motivação do aluno, a análise e a aproximação do método histórico-dialético do campo educacional e da perspectiva da aprendizagem leva o docente a despertar no aluno o motivo da aprendizagem.

Nesse sentido, importante ressaltar que na sociedade capitalista, marcada pelo consumo, as necessidades e os desejos são construídos artificialmente em relação às reais necessidades da natureza humana, e a análise a partir da leitura histórica-dialética visa compreender essa realidade e construir a necessidade do conhecimento como fonte de emancipação tendo como processo mediador a práxis.

Destarte, a formação de professor pensada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Duarte (2014), tem que ter como premissa três elementos básicos apresentados pelo pedagogo Saviani (2003); são eles: primeiro, trata-se de uma pedagogia da luta de classes, ou seja, uma pedagogia que se situa a partir da perspectiva da classe trabalhadora; segundo, de uma pedagogia marxista, que se situa intelectualmente a partir das bases teóricas e metodológicas desenvolvidas por Karl Marx; e, por fim, de uma pedagogia que luta pela superação da sociedade capitalista.

Dessa maneira, críticas severas podem ser dirigidas à formação de professores a partir do modelo vigente presente na Resolução 02/2019, que percebe a formação de professor voltada ao pragmatismo e com a preocupação que o profissional deva apenas atender uma demanda de mercado, “(con)formando os sujeitos para o modo de produção capitalista” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98).

Para Mészáros (2007, p. 201), para superar a visão educacional concebida a partir da lógica do capital, deve-se utilizar todas as ferramentas disponíveis atualmente e as novas que

surgirão para este mesmo fim, haja vista que a mudança significativa só se dará quando perseguir-se “de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital”, e este rompimento dar-se-á por meio da práxis educativa.

Vásquez (2011) define práxis como a relação de um sujeito que pratica uma determinada ação sobre um determinado objeto, resultando em um produto. A atividade humana tem intencionalidade, o homem é consciente de sua atividade com o objetivo de chegar a um resultado ideal a partir da realidade. Para Raimundo (2017, p. 30), “a práxis implica intencionalidade da ação e não se finda nisto, além da ação em si, a práxis implica o conhecimento do sentindo particular desta ação”. Portanto, a práxis é uma atividade prática do homem que transforma a realidade existente.

Vásquez (2011, p. 228) afirma que: “a matéria-prima da atividade prática pode mudar, dando lugar a diversas formas de práxis”. Em primeiro lugar temos a práxis produtiva, em que o homem pelo seu trabalho transforma a natureza para a sua existência, há intencionalidade no trabalho humano por meio dos instrumentos utilizados nessa transformação. Para Silva (2017, p. 72), “o entendimento adequado da práxis produtiva permite a desmistificação do conceito de trabalho e, conseqüentemente das relações de trabalho e toda a estrutura da produção”.

Sendo assim, à luz da pedagogia histórico-crítica, o indivíduo, ao nascer, dadas as características biológicas e genéticas, possui a possibilidade de tornar-se humano. Para tanto, torna-se fundamental que o indivíduo se aproprie das objetivações que foram sendo construídas pelo trabalho do homem e referendadas pela prática social coletiva, não no âmbito natural, mas no âmbito cultural (MARSIGLIA; MARTINS, 2013).

Conforme Leontiev (1978, p. 282-283), o indivíduo não nasce portando em si as objetivas históricas da humanidade. “[...] Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal”. Mello (2000, p. 63) relaciona o processo de humanização e o de escolarização nos seguintes termos:

[...] entendemos que o processo de humanização se dá como processo de educação, seja aquele realizado assistematicamente em todas as modalidades da prática social dos homens, seja aquele processo sistematizado, necessariamente marcado pela intencionalidade através da apropriação do conhecimento sistematizado, não-cotidiano. Em outras palavras, entendemos a educação como acesso à possibilidade máxima de apropriação do gênero humano, do máximo de humanidade desenvolvida social e historicamente.



Desta forma, a categoria práxis na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica considera que a formação tenha como premissa que o trabalho educativo deve potencializar o processo de humanização, pois, de acordo com Saviani (2003):

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, produz a humanidade de maneira histórica e coletiva pelo conjunto das ações desenvolvidas pelos sujeitos. Assim, o objeto da educação diz respeito, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Portanto, é fundamental que o professor conheça e reconheça a sua realidade, pois a práxis sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica não se trata de práticas encerradas em si mesmas, isto é ativismo. Também não se trata de uma associação entre teoria e prática, isto é pragmatismo. O conceito de práxis está ligado à dimensão existencial e ontológica do homem, que diante da apreensão da sua realidade pode transformá-la de acordo com as suas intenções e, diante desta transformação, se reconhece como sujeito, fenômeno que engendra novas ações em movimento constante.

Assim sendo, as concepções que o professor possui de homem, sociedade, educação, teoria e prática e realidade são manifestas na sua ação pedagógica. Caldeira e Zaidan (2013, p.19) definem que “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”. A educação é a inserção do homem no conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua história. Noronha (2005, p. 88) afirma que a educação “é um dos elementos constitutivos da práxis material e como tal deve ser apreendida”.

Destarte, ao contrário da Resolução 02/2019, que privilegia o domínio de técnicas, das competências e habilidades no viés do pragmatismo, a Pedagogia Histórico-Crítica entende a formação de professores como processo de humanização, crítica, propositiva e intencional. Logo, a formação de professor está vinculada a um binômio: saber e fazer. Nessa perspectiva, Saviani (1996) afirma que a formação de professor está atrelada ao saber que interessa à educação, ou seja, este saber emerge como resultado do educativo, do processo de aprendizagem, pelo fenômeno educativo. Fenômeno esse que se configura complexo, exigindo, com uma boa margem de bom senso, que todo professor deve dominar alguns saberes para o exercício do processo educativo, são eles:

Saber atitudinal que corresponde ao domínio dos comportamentos e vivências e consideradas adequadas ao trabalho educativo. Saber crítico-contextual que

corresponde ao saber relacionado à capacidade crítica e contextual do professor, implicando em um saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Saberes específicos que correspondem as disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares independente de que ciência se origina. Saber pedagógico que corresponde a inclusão dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação”, considerando as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Saber didático-curricular que corresponde aos conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando (SAVIANI, 1996, p.149).

Os diferentes saberes apresentados por Saviani necessitam perfazer a vida e formação do professor em uma mão dupla, ou seja, primeiro enquanto um ser social que vive em sociedade e segundo enquanto os docentes que adquirem estes saberes por meio de diferentes vivências na sociedade em suas diferentes esferas. Isso representaria a práxis total humana, pois os aspectos desses saberes englobam a práxis nas suas diferentes formas. Correia e Carvalho (2012, p. 81) afirmam que:

E desse amplo conjunto de informações, conhecimentos e saberes que os professores e as professoras podem extrair o sentido e significado para tempo, pensamento e sociedade, essa em meio à qual são chamados a desenvolver a *práxis* educativa intencionada, preferentemente crítica e transformadora da realidade para um melhor, no sentido da humanização da vida particular e social.

Dessa maneira, é possível inferir que a categoria práxis sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica nos processos de formação e ação docente não implica somente em conhecer o conceito de práxis, mas, sim, identificar os resultados que a práxis traz em nosso cotidiano escolar, que é sua sala de aula, na sociedade em que vivemos, e qual a sua postura e leitura que realiza dessa realidade diante dos dilemas que são apresentados e que influenciam na sua prática pedagógica. Pensar na prática pedagógica como uma unidade inseparável de teoria e prática contribui para que a ação docente ultrapasse os limites do senso comum, que discursa que a teoria é separada da prática, e possibilita que ação pedagógica não se manifeste apenas em um pragmatismo ou ativismo.

### Considerações Finais

Discorrendo-se sobre a formação de professores no contexto da história brasileira, verifica-se que, de acordo com a realidade econômica, política, social e cultural, a preparação para o magistério recebeu novos contornos e finalidades, cumprindo uma função determinada.

Os desafios são inúmeros, principalmente no que tange às práticas formativas, práticas essas relacionadas ao pragmatismo, o que intensifica uma certa urgência em sempre repensar e reestruturar a formação voltada para a docência.

Tal abordagem foi fundamental para compreender, a partir das legislações e concepções, que a formação de professores não é um dado posto e acabado, se outrora foi de uma forma e transformou-se em outra, é possível que se almeje uma terceira, tendo como base a Pedagogia Histórico-Crítica.

Tecendo-se considerações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a categoria na práxis presente na formação e ação docente, enquanto prática social e coletiva, constata-se que o ser humano, ao nascer, é compreendido como homem em potencial, dotado das características biológicas que o habilitam a apropriar-se do repertório produzido pela humanidade, tornando-se, assim, homem, processo que ocorre não no mundo da biologia, mas no mundo da cultura.

Portanto, com base nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, considera-se que a partir da compreensão de práxis na constituição da formação e ação do professor, é possível constatar que a teoria e prática estão numa relação de dependência mútua. Destarte, a formação e ação docente não é uma prática sem embasamento teórico, não é a busca de novas metodologias ou novas competências, mas é o resultado de uma prática embasada em uma teoria que vise à transformação da realidade social sob uma perspectiva crítica, ou seja, é permitir que a realidade possa ser desvelada e entender que sociedade, práxis, formação e ação pedagógica podem contribuir na formação do professor, tendo como elemento fundante os aspectos que envolvem a humanidade, a criticidade e a intelectualidade do professor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 3 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 10 fev. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/02/2020&jornal=515&pagina=87&totalArquivos=189>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 29 out. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/10/2020&jornal=515&pagina=103>. Acesso em: 13 maio 2021.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. In: ORSO, P. J. et al. (org.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização.** Curitiba, PR: CRV, 2014.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação.** Brasília, DF: UNESCO, 2019.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978.

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.

MARTINS, L. M. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. **Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural.** Jundiaí: Paco, 2014.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vygotkiano.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Trad. José Carlos Bruni *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. Livro I. São Paulo: DIFEL, 1985. v. I.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Trad. Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

### Como referenciar este artigo

LOPES, Q. V.; TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. J.; FAVINHA, M. E. S. A práxis enquanto categoria fundante na constituição da formação de professores sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0967-0980, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16315>

**Submissão:** 24/11/2021

**Revisões requeridas:** 19/02/2022

**Aprovado em:** 28/02/2022

**Publicado em:** 01/03/2022