

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

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

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

Quenizia Vieira LOPES¹

Luiz Gustavo TIROLI²

Adriana Regina de Jesus SANTOS³

Marília Evangelina Sota FAVINHA⁴

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.

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-

¹ Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Estudiante de doctorado en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6199-0616>. Correo electrónico: quenizia@gmail.com

² Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Maestría en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7912-8319>. Correo electrónico: luiz.gustavo.tirol@uel.br

³ Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina - PR - Brasil. Profesor del Departamento de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Londrina. Doctor en Educación (PUC/SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>. Correo electrónico: adrianar@uel.br

⁴ Universidad de Évora (UEVORA), Évora – Portugal. Profesor Asistente, Departamento de Pedagogía y Educación, Universidad de Évora. Doctor en Ciencias de la Educación, en el área de Teoría y Desarrollo Curricular. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2062-5641>. Correo electrónico: mfavinha@uevora.pt

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.*

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.*

Introducción

La formación docente puede entenderse a partir de una diversidad de teorías, concepciones y legislaciones que surgen según el contexto político, económico, ideológico-dominante, histórico y social en el que se inserta.

En la coyuntura actual, la formación docente ha asumido un carácter puramente instrumental, centrándose en satisfacer la demanda del mercado priorizando habilidades y destrezas en detrimento de una sólida formación teórica que pueda resignificar la práctica docente.

Por otro lado, desde la década de 1980 surge la Pedagogía Histórico-Crítica, que cuestiona la formación tecnocrática del docente en detrimento de la formación docente como agente indispensable en el proceso de humanización de los estudiantes, siendo responsable de intervenir en el aprendizaje en el logro de un proceso educativo crítico y consciente.

Dicho esto, la pregunta es: ¿cuáles serían los principales aportes de la Pedagogía Histórico-Crítica a la formación docente en el escenario brasileño? En este sentido, se pretende comprender sobre los aportes de la categoría praxis en la constitución de la formación docente a partir de la pedagogía histórico-crítica, con el fin de identificar sus implicaciones en la acción docente.

El tema abordado es fundamental para reflexionar sobre la formación docente en la búsqueda del conocimiento docente y un hacer más allá de la lógica dominante, en el que el docente es considerado como un actor del conocimiento, un mero observador del proceso de desarrollo del alumno o como un agente que ocupa un espacio creado por una determinada demanda del mercado. Por ello, es necesario discutir y problematizar, y, en este sentido, aporta este artículo para que la formación docente sea revisitada e interpretada desde otro paradigma.

El método adoptado se basa en el materialismo histórico-dialéctico, adoptando la investigación bibliográfica como técnica. En cuanto a la revisión de la literatura, los siguientes estudios de autores son: Duarte (2014; 2021), Leontiev (1978), Martins (2014; 2015; 2016), Marx (1978; 1985), Vázquez (2011), Saviani (2003; 2005), Vygotsky (1995; 2006), entre otros.

Para lograr el objetivo de este ensayo teórico, el artículo se organiza en dos secciones. En un primer momento, se hace una síntesis sobre la formación docente en Brasil, desde una perspectiva jurídica e institucional, destacando los principales instrumentos y concepciones jurídicas que guían la formación docente. Con respecto al segundo momento, se realiza una reflexión sobre los aportes de la categoría praxis en la constitución de la formación docente basada en La Pedagogía Histórico-Crítica, con el fin de identificar sus implicaciones en la acción docente.

Formación docente en Brasil

La formación docente en Brasil se constituye a partir de los aspectos históricos que han transcurrido en el curso de su existencia, ya que las cuestiones sociales, políticas y económicas están directamente vinculadas al contexto educativo e influyen en él. La visión de esto se aborda, a continuación, sobre la trayectoria de la formación docente a partir del marco teórico de las Leyes de Directrices y Bases y Resoluciones que se ocupan de la formación docente, lo que nos permite trazar una visión general de su composición formativa.

Dicho esto, el Ministerio de Educación, a partir de la aprobación de la primera Ley de Lineamientos y Bases de la Educación (LDB), Ley N° 4.024, del 20 de diciembre de 1961, el sistema educativo brasileño, que hasta entonces estaba centralizado y debía tener su modelo

seguido por todos los estados y municipios, comenzó a otorgar a las agencias estatales y municipales más autonomía en temas educativos.

Con respecto a la formación docente, la primera Ley de Lineamientos y Bases de la Educación (BRASIL, 1961) dispuso que ésta pudiera iniciarse en la escuela secundaria, entonces llamada educación normal, permitiéndoles ejercer la función de enseñanza en la educación primaria y preescolar. Por otro lado, la calificación de la función para el ejercicio en la escuela secundaria y la educación superior debe llevarse a cabo en las facultades de filosofía, ciencias y letras, y las disciplinas específicas de la escuela secundaria técnica deben ser impartidas por maestros calificados en cursos de educación técnica especial. Los docentes, de conformidad con dicha legislación, deberán estar inscritos en el órgano competente para el desempeño de la función.

En relación con la segunda LDB, la Ley N° 5.692 del 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), estableció los Lineamientos y Bases para la enseñanza de 1° y 2° grado, entre otras determinaciones, como la formación de docentes y especialistas que debe realizarse progresivamente, requiriendo adaptarse a las diversidades regionales de las que trabajaban, como diferentes culturas.

Con la aprobación de la LDB N° 9.394 del 20 de diciembre de 1996 (BRASIL, 1996), la formación docente ha experimentado cambios significativos, como se describe en el artículo 59 fracción III (BRASIL, 1996) en relación con el requisito de capacitación para trabajar en los niveles educativos, como veremos ilustrado en la tabla a continuación,

Cuadro 1 – Necesidad de formación para la acción en los niveles educativos

| Nivel de educación | Requisito mínimo para la formación del profesorado | Casos especiales relacionados con la formación |
|---------------------|--|--|
| Educación básica | La educación superior, en curso de grado completo, admitió, como formación mínima, para el ejercicio de la docencia en la educación infantil y en los primeros cinco años de la escuela primaria la ofrecida en el nivel secundario, en la modalidad normal. | Profesionales con conocimientos notorios reconocidos por los respectivos sistemas educativos, para ministrar contenidos de áreas relacionadas con su formación o experiencia profesional, acreditadas por titulación específica o práctica docente en unidades educativas de la red pública o privada o corporaciones privadas en las que hayan actuado. |
| Magisterio Superior | Postgrado, principalmente en programas de maestría y doctorado. | - |

Fuente: autores (2021), con información obtenida de la Ley N° 9.394 de 20 de diciembre de 1996

Así, LDB 9394/96 ha designado a la Unión, Estados y Municipios la promoción de la formación inicial, continua y, incluso en la práctica, de profesionales de la enseñanza, en colaboración, permitiendo el uso de recursos tecnológicos de educación a distancia, así como otros mecanismos que faciliten el acceso y permanencia de las personas en los cursos de formación docente. También establece que estos sistemas implementan programas institucionales de becas de iniciación docente para estudiantes matriculados en cursos de pregrado y pregrado completo, como una forma de incentivar su permanencia en los cursos.

Se instituyeron otros documentos normativos, a nivel nacional, que están relacionados con la formación docente, especialmente el Decreto N° 7.219 del 24 de junio de 2010, que dispone el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Enseñanza - PIBID y prevé otras medidas; El Plan Nacional de Educación (PNE) 2014/2024, establecido por la Ley N° 13.005 del 25 de junio de 2014, que define 10 lineamientos que deben guiar la educación brasileña en este período y establece 20 metas a cumplir en su vigencia; la Base Curricular Común Nacional (BNCC), que define el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todos los estudiantes deben desarrollar a lo largo de las etapas y modalidades de la educación básica, orienta los planes de estudio de los sistemas educativos, así como las propuestas pedagógicas de todas las escuelas públicas y privadas de Educación Infantil, Primaria y Bachillerato.

Es fundamental destacar otra norma denominada Resolución N° 2/2015, que fue aprobada el 1 de julio de 2015 (BRASIL, 2015), por el Consejo Nacional de Educación, que definió los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación inicial en el nivel superior (cursos de pregrado, cursos de formación pedagógica para egresados y cursos de segundo grado) y para la educación continua. La Resolución N° 2/2015 fue instituida para cumplir con los requisitos establecidos en la Ley de Lineamientos y Bases Educativas Vigentes, que también estaban ya previstos desde la emisión en la primera LDB, la cual fue sancionada en diciembre de 1961, entre otras normas relacionadas con el contexto educativo, como el Plan Nacional de Educación, por ejemplo. Esta resolución no fue la primera en definir directrices para la formación docente. La primera fue la Resolución CNE/CP N° 2 de 26 de junio de 1997, que abordó los programas especiales de formación pedagógica de docentes para las disciplinas del currículo de la escuela primaria, secundaria y educación profesional en la escuela secundaria. Después de esto, hasta la emisión de la resolución de 2015, las directrices se actualizaron varias veces. La emisión de estos reglamentos supuso un avance, dada la época de la primera constitución de los lineamientos, pues otras legislaciones antiguas ya exigían su constitución.

El 20 de diciembre de 2019 se emitió la Resolución CNE/CP N° 2/2019 del Consejo Nacional de Educación, derogando la citada resolución, y definiendo los Lineamientos

Curriculares Nacionales para la Formación Inicial Docente para la Educación Básica y estableciendo la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica (BNC-Formación).

Cabe destacar que la presente resolución trae, en su anexo, teniendo como referencia la actual Base Curricular Nacional Común de Educación Básica (BNCC), el BNC-Formación, "que debe implementarse en todas las modalidades de cursos y programas dirigidos a la formación docente" (BRASIL, 2019). Esto incluye entre sus objetivos desarrollar habilidades y competencias en los licenciados, en línea con el BNCC-Educación Básica, con el fin de beneficiar a las personas involucradas en el proceso educativo de una formación que brinde educación integral, y las competencias se dividen en tres dimensiones fundamentales, según lo dispuesto en el artículo 4: I - Conocimiento profesional; II - práctica profesional; y el compromiso profesional.

La Resolución CNE/CP N° 2/2019 excluyó los artículos que abordan la necesidad de la educación continua, previamente prevista en la resolución N° 2/2015, dejando un vacío en este tipo de formación, la cual fue suministrada a través de la emisión del BNC-Educación Continua, a partir del 27 de octubre de 2020, que trajo, en su anexo, la propuesta de cursos y cursos para la formación continua de Docentes de Educación Básica, así como, a diferencia de la Resolución 02/2015, que defendió la necesidad de docencia, investigación y gestión en la constitución de la formación docente basada en la praxis, la 2/2019 no trata la praxis como un elemento fundacional en la formación y el desempeño docente, privilegiando únicamente habilidades y destrezas basadas en los supuestos de la actividad utilitaria y pragmática.

Por lo tanto, es esencial que la formación docente se repiense constantemente para permitir la resignificación del desempeño de estos profesionales, con miras a asegurar una formación intelectual orgánica a través de la praxis, posibilitando una enseñanza más humana y crítica, y que proporcione la asimilación de los conocimientos históricamente elaborados, sin dejar de considerar las necesidades reales actuales, al tiempo que se utilizan todos los instrumentos relevantes para mejor comprensión de la percepción del mundo. Ante esta cuestión, se entiende que La Pedagogía Histórico-Crítica presenta subsidios para pensar una formación humana, crítica y emancipadora teniendo como parámetro la categoría praxis como elemento fundamental.

La Categoría Praxis en el contexto de la Pedagogía Histórico-Crítica y sus implicaciones en la formación docente y la acción docente

Después del rescate histórico e institucional de los procesos relacionados con la formación docente en Brasil, esta sección tratará la categoría de praxis presente en La Pedagogía Histórico-Crítica, una base que tiene como presuposición teórico-metodológica el marxismo, es decir, el materialismo histórico-dialéctico, y es un elemento fundamental para la Teoría Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica, porque permite comprender la realidad desde la estructura económica, esto se encarga de determinar la superestructura de las ideas y no las abstracciones que determinarían lo real, como piensan los idealistas. Así, el método marxista consiste en reconstruir lo real a través del pensamiento crítico del real mismo, es decir, del pensamiento concreto.

En esta perspectiva, el papel del profesor sería crear la necesidad en el alumno de lograr el deseo de aprender. En lugar de abordar el aspecto de la motivación del alumno, el análisis y aproximación del método histórico-dialéctico del ámbito educativo y la perspectiva del aprendizaje lleva al profesor a despertar en el alumno la razón del aprendizaje.

En este sentido, es importante destacar que, en la sociedad capitalista, marcada por el consumo, las necesidades y los deseos se construyen artificialmente en relación con las necesidades reales de la naturaleza humana, y el análisis desde la lectura histórico-dialéctica pretende comprender esta realidad y construir la necesidad del conocimiento como fuente de emancipación teniendo la praxis como proceso mediador.

Así, el pensamiento formativo del docente desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica, según Duarte (2014), tiene que tener como premisa tres elementos básicos presentados por el pedagogo Saviani (2003); son: primero, es una pedagogía de la lucha de clases, es decir, una pedagogía que se sitúa desde la perspectiva de la clase obrera; segundo, desde una pedagogía marxista, que se basa intelectualmente en las bases teóricas y metodológicas desarrolladas por Karl Marx; y, finalmente, de una pedagogía que lucha por la superación de la sociedad capitalista.

Así, se pueden dirigir severas críticas a la formación docente con base en el modelo actual presente en la Resolución 02/2019, que percibe la formación docente centrada en el pragmatismo y la preocupación de que el profesional solo debe satisfacer una demanda del mercado, "(con)formando los sujetos para el modo de producción capitalista" (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98).

Para Mészáros (2007, p. 201), para superar la visión educativa concebida desde la lógica del capital, se deben utilizar todas las herramientas disponibles hoy y las nuevas que surgirán

para este mismo fin, ya que el cambio significativo solo tendrá lugar cuando se persiga una estrategia de ruptura del control ejercido por el capital "de manera planificada y consciente". y esta disrupción tendrá lugar a través de la praxis educativa.

Vásquez (2011) define la praxis como la relación de un sujeto que realiza una determinada acción sobre un objeto determinado, dando lugar a un producto. La actividad humana tiene intencionalidad, el hombre es consciente de su actividad con el objetivo de alcanzar un resultado ideal de la realidad. Para Raimundo (2017, p. 30), "la praxis implica intencionalidad de la acción y no termina en esta, además de la acción misma, la praxis implica el conocimiento del sentimiento particular de esta acción". Por lo tanto, la praxis es una actividad práctica del hombre que transforma la realidad existente.

Vásquez (2011, p. 228) afirma que: "la materia prima de la actividad práctica puede cambiar, dando lugar a diversas formas de praxis". En primer lugar, tenemos la praxis productiva, en la que el hombre por su obra transforma la naturaleza en su existencia, hay intencionalidad en el trabajo humano a través de los instrumentos utilizados en esta transformación. Según Silva (2017, p. 72), "la comprensión adecuada de la praxis productiva permite desmitificar el concepto de trabajo y, en consecuencia, de las relaciones laborales y toda la estructura de la producción".

Así, a la luz de la pedagogía histórico-crítica, el individuo, al nacer, dadas las características biológicas y genéticas, tiene la posibilidad de convertirse en humano. Por lo tanto, es esencial que el individuo se apropie de los objetivos que estaban siendo construidos por el trabajo del hombre y respaldados por la práctica social colectiva, no en la esfera natural, sino en la esfera cultural (MARSIGLIA; MARTINS, 2013).

Según Leontiev (1978, p. 282-283), el individuo no nace llevando en sí mismo los objetivos históricos de la humanidad. "[...] Sólo apropiándose de ellos en el curso de su vida adquiere propiedades y facultades verdaderamente humanas. Este proceso lo coloca, por así decirlo, sobre los hombros de las generaciones anteriores y lo eleva muy por encima del mundo animal". Mello (2000, p. 63) relaciona el proceso de humanización y escolarización en los siguientes términos:

[...] entendemos que el proceso de humanización tiene lugar como un proceso de educación, ya sea llevado a cabo de manera sistemática en todas las modalidades de la práctica social del hombre, o ese proceso sistematizado, necesariamente marcado por la intencionalidad a través de la apropiación del conocimiento sistematizado, no cotidiano. En otras palabras, entendemos la educación como el acceso a la máxima posibilidad de apropiación de la raza humana, de la máxima de la humanidad desarrollada social e históricamente.

Así, la categoría de praxis desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica considera que la formación tiene como premisa que el trabajo educativo debe potenciar el proceso de humanización, pues, según Saviani (2003):

[...] el acto de producir, directa e intencionalmente, en cada individuo singular, produce humanidad de manera histórica y colectiva a través de todas las acciones desarrolladas por los sujetos. Así, el objeto de la educación se refiere a la identificación de elementos culturales que necesitan ser asimilados por los individuos de la especie humana para que se conviertan en humanos y, por otro lado, concomitantemente, al descubrimiento de las formas más adecuadas para lograr este objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Por lo tanto, es esencial que el maestro conozca y reconozca su realidad, porque la praxis desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica no se trata de prácticas encerradas en sí mismas, es decir, activismo. Tampoco es una asociación entre teoría y práctica, eso es pragmatismo. El concepto de praxis está ligado a la dimensión existencial y ontológica del hombre, quien, ante la aprehensión de su realidad, puede transformarla según sus intenciones y, ante esta transformación, reconocerse como sujeto, fenómeno que engendra nuevas acciones en constante movimiento.

Así, las concepciones que el maestro tiene del hombre, la sociedad, la educación, la teoría y la práctica y la realidad se manifiestan en su acción pedagógica. Caldeira y Zaidan (2013, p.19) definen que "la acción docente se entiende como una práctica social. Una práctica que se construye en la vida cotidiana de los sujetos implicados en ella y que, por tanto, se constituyen como seres humanos". La educación es la inserción del hombre en el conocimiento producido por la humanidad a lo largo de su historia. Noronha (2005, p. 88) afirma que la educación "es uno de los elementos constitutivos de la praxis material y como tal debe ser aprehendida".

Así, a diferencia de la Resolución 02/2019, que privilegia el dominio de técnicas, competencias y habilidades en el sesgo del pragmatismo, La Pedagogía Histórico-Crítica entiende la formación docente como un proceso de humanización, crítico, proposicional e intencional. Por ello, la formación del profesorado está ligada a un binomio: saber y hacer. En esta perspectiva, Saviani (1996) afirma que la formación docente está ligada a saber que es de interés para la educación, es decir, este conocimiento surge como resultado de lo educativo, del proceso de aprendizaje, por el fenómeno educativo. Este fenómeno es complejo, requiriendo, con un buen margen de sentido común, que todo docente domine algunos conocimientos para el ejercicio del proceso educativo, son:

Conocimientos actitudinales que corresponden al dominio de conductas y experiencias y que se consideran apropiados para el trabajo educativo. Conocimiento crítico-contextual que corresponde al conocimiento relacionado con la capacidad crítica y contextual del docente, implicando un conocimiento relacionado con la comprensión de las condiciones sociohistóricas que determinan la tarea educativa. Conocimiento específico que corresponde a las disciplinas en las que se corta el conocimiento socialmente producido y que integran los currículos escolares independientemente de que se origine la ciencia. Conocimiento pedagógico que corresponde a la inclusión de conocimiento producido por las ciencias de la educación y sintetizado en teorías educativas, con el objetivo de articular los fundamentos de la educación", considerando las orientaciones que se imprimen a la obra educativa. Conocimiento didáctico-curricular que corresponde al conocimiento relacionado con las formas de organización y realización de la actividad educativa en el contexto de la relación educador-educador (SAVIANI, 1996, p.149).

Los diferentes conocimientos que presenta Saviani necesitan conformar la vida y formación del docente de una doble mano, es decir, primero como un ser social que vive en sociedad y segundo como docentes que adquieren este conocimiento a través de diferentes experiencias en la sociedad en sus diferentes ámbitos. Esto representaría la praxis humana total, porque los aspectos de estos conocimientos abarcan la praxis en sus diferentes formas. Correia y Carvalho (2012, p. 81) afirman que:

Y de este amplio conjunto de informaciones, conocimientos y conocimientos que los docentes pueden extraer el sentimiento y el sentido para el tiempo, el pensamiento y la sociedad, esto en medio del cual están llamados a *desarrollar la praxis educativa* destinada, preferentemente crítica y transformadora de la realidad para un mejor, en el sentido de la humanización de la vida privada y social.

Así, es posible inferir que la categoría de praxis desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica en los procesos de formación y acción docente no solo implica conocer el concepto de praxis, sino, más bien, identificar los resultados que la praxis trae en nuestra rutina escolar, que es su aula, en la sociedad en la que vivimos, y cuál es su postura y lectura que realiza esta realidad frente a los dilemas que se presentan y que influyen. en su práctica pedagógica. Pensar la práctica pedagógica como una unidad inseparable de teoría y práctica contribuye a que la acción docente vaya más allá de los límites del sentido común, que afirma que la teoría está separada de la práctica, y permite que la acción pedagógica no solo se manifieste en un pragmatismo o activismo.

Consideraciones finales

Al discutir la formación de los maestros en el contexto de la historia brasileña, se verifica que, de acuerdo con la realidad económica, política, social y cultural, la preparación para la enseñanza recibió nuevos contornos y propósitos, cumpliendo una función determinada. Los retos son numerosos, especialmente en lo que se refiere a las prácticas formativas, prácticas relacionadas con el pragmatismo, lo que intensifica una cierta urgencia en repensar y reestructurar siempre la formación centrada en la docencia.

Este enfoque fue fundamental para entender, a partir de las legislaciones y concepciones, que la formación docente no es un hecho y terminado, si fue una vez de una manera y convertida en otra, es posible que se quiera una tercera, basada en la Pedagogía Histórico-Crítica.

Entrelazar consideraciones sobre la Pedagogía Histórico-Crítica y la categoría en praxis presente en la formación y acción docente, como práctica social y colectiva, se observa que el ser humano, al nacer, es entendido como un hombre potencial, dotado de las características biológicas que le permiten apropiarse del repertorio producido por la humanidad, convirtiéndose así en hombre, un proceso que ocurre no en el mundo de la biología, pero en el mundo de la cultura.

Por lo tanto, con base en los supuestos teóricos del materialismo histórico-dialéctico y la pedagogía histórico-crítica, se considera que a partir de la comprensión de la praxis en la constitución de la formación y acción docente, es posible verificar que la teoría y la práctica se encuentran en una relación de dependencia mutua. Así, la formación y acción docente no es una práctica sin base teórica, no es la búsqueda de nuevas metodologías o nuevas competencias, sino que es el resultado de una práctica basada en una teoría que busca la transformación de la realidad social desde una perspectiva crítica, es decir, es permitir que la realidad se desvele y comprenda que la sociedad, La praxis, la formación y la acción pedagógica pueden contribuir a la formación del docente, teniendo como elemento fundacional los aspectos que involucran a la humanidad, la criticidad y la intelectualidad del docente.

REFERENCIAS

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. 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 graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.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%AAsncias. Acesso: 3 de mayo de 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. Acesso: 11 de mayo de 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: 11 de mayo de 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: 11 de mayo de 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: 13 de mayo de 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: 07 de mayo de 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 vygotskiano**. 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: 15 feb. 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.

Cómo hacer referencia a este artículo

LOPES, Q. V.; TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. J.; FAVINHA, M. E. S. Praxis como categoría fundadora en la constitución de la formación del profesorado desde la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0968-0981, marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16315>

Sumisión en: 24/11/2021

Revisiones requeridas en: 19/02/2022

Aprobado en: 28/02/2022

Publicado en: 01/03/2022