



PRÁXIS E FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Marco Aurélio da Silva

RESUMO

Este artigo analisa a centralidade da práxis na formação docente contemporânea, retomando aportes marxianos e freireanos. Examina as tensões entre teoria e prática e como o tecnicismo, a intensificação do trabalho e a desprofissionalização simbólica afetam o saber profissional. Propõe uma perspectiva crítica que compreende a docência como prática social situada e politicamente comprometida. Sustenta que a práxis é o núcleo ontológico da educação e o horizonte para reconfigurar currículos, políticas formativas e modos de produção do conhecimento. Conclui que reinventar a profissionalidade exige a sistematização coletiva da prática, o fortalecimento da autoria pedagógica e um compromisso ético com a transformação social.

Palavras-chave: Práxis; Formação Docente; Epistemologia da Educação; Profissionalidade Docente; Teoria Crítica.

ABSTRACT

This article analyzes the centrality of praxis in contemporary teacher education, drawing on Marxian and Freirean contributions. It examines the tensions between theory and practice and how technicism, work intensification, and symbolic deprofessionalization affect professional knowledge. It proposes a critical perspective that understands teaching as a socially situated and politically engaged practice. The article argues that praxis is the ontological core of education and the horizon for reconfiguring curricula, teacher education policies, and modes of knowledge production. It concludes that reinventing professionalism requires collective systematization of practice, strengthening pedagogical authorship, and an ethical commitment to social transformation. .

Keywords: Praxis; Teacher Education; Educational Epistemology; Teacher Professionality; Critical Theory.

Introdução

Nas últimas décadas, em meio à expansão sistêmica, às dinâmicas de padronização e aos dispositivos de governamentalidade que atravessam os sistemas escolares, observa-se que a docência tem sido progressivamente impactada por processos de intensificação do trabalho, racionalização burocrática e desprofissionalização simbólica. Como mostram análises contemporâneas sobre o trabalho docente (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2019; GARCÍA-RUIZ; HERRERA, 2021), tais dinâmicas produziram tensões entre as exigências administrativas e a autonomia pedagógica historicamente reivindicada pelo magistério.

Nesse contexto, heranças dos movimentos sindicais e associativos, que desde o século XX demandam reconhecimento profissional e validação epistemológica dos saberes docentes, permanecem como referências estruturantes da profissionalidade educacional — movimento já indicado por Tardif e Lessard, mas que, conforme estudos recentes, assume contornos ainda mais complexos diante da reconfiguração neoliberal das políticas educacionais (SACRISTÁN, 2020; SANTOMÉ, 2019). Esse conjunto de transformações compõe uma genealogia da prática docente que continua a informar tanto a constituição dos saberes profissionais quanto a conformação de uma ciência da educação crítica e situada.

Partindo dessa moldura analítica, o presente artigo não pretende anunciar inovações disruptivas no campo, mas reatualizar, a partir das raízes epistemológicas do conceito de práxis, dimensões formativas que vêm sendo progressivamente precarizadas pela lógica instrumentalizante dominante. Retomando interpretações contemporâneas da tradição marxiana (DUSSEL, 2020; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2022; SAYER, 2020), busca-se recolocar em evidência elementos que, obscurecidos pelo predomínio de soluções tecnicistas, permanecem centrais para a compreensão do trabalho educativo como atividade humana criadora, reflexiva e historicamente situada.

A partir desse cenário, torna-se imprescindível retomar a categoria de práxis como operador analítico capaz de articular as dimensões ontológicas, históricas e críticas da atividade educativa. A emergência de políticas de responsabilização, a intensificação do trabalho e a captura técnica das decisões pedagógicas evidenciam que a compreensão do fazer docente não pode prescindir de uma análise mais profunda sobre os fundamentos que articulam pensar, agir e transformar. Nesse sentido, resgatar a práxis significa revisitar a própria gênese da educação como ato humano criador,

contrapondo-se à redução instrumentalizada que tem marcado parte do debate educacional contemporâneo.

Ao problematizar a práxis como síntese entre teoria e ação, abre-se um horizonte fecundo para recolocar o trabalho educativo no campo político da disputa por sentidos. Tal deslocamento permite compreender a docência não como mera execução de prescrições, mas como atividade situada em processos históricos complexos, cujos desafios demandam uma epistemologia capaz de reconhecer contradições, limites e possibilidades do agir pedagógico. É nesse movimento que se insere a próxima seção, dedicada a aprofundar o conceito de práxis em suas múltiplas dimensões.

Do conceito de Práxis

Entre as contribuições decisivas do legado marxiano para o debate filosófico-educacional contemporâneo, destaca-se a articulação constitutiva entre ontologia social, crítica materialista e ação transformadora. Conforme análises recentes do marxismo crítico (ŽIŽEK, 2020; CASAGRANDE, 2023; RAUBER, 2020), a práxis constitui o ponto de inflexão no qual a compreensão da realidade se converte em potência transformadora do real, superando tanto o abstracionismo teórico quanto o empirismo acrítico. É nesse horizonte que a teoria deixa de operar apenas como contemplação e se torna mediação ativa da produção da vida social, assumindo a materialidade concreta como condição epistemológica.

Esse deslocamento implica recusar a separação rígida entre teoria e prática, pois, ao conceber a práxis como síntese entre ser, pensar e agir, Marx desloca a crítica para o terreno da vida efetiva. O mundo sensível não aparece como simples dado empírico, mas como processo histórico no qual os sujeitos produzem e são produzidos. Como ressaltam intérpretes recentes (POSTONE, 2019; MALM, 2021), a crítica marxiana desestabiliza tanto o intelectualismo especulativo quanto o pragmatismo imediatista, indicando que toda atividade humana é simultaneamente material, racional e histórica.

Nesse sentido, a práxis opõe-se à dialética hegeliana invertida — uma crítica retomada por autores contemporâneos como Dussel (2020) — ao recolocar o ideal como expressão da materialidade transposta ao pensamento humano. Marx sustenta que a dialética deve ser “recolocada de pé”, isto é, reconduzida ao terreno histórico-material a partir do qual pensamentos, instituições e formas sociais adquirem inteligibilidade. A prática deixa de ser reduzida à ação cotidiana ou espontânea, pois passa a significar a produção social da existência e das formas de consciência.

Em sua gênese aristotélica, como lembra Jay (2019), a noção de práxis surgiu em contraste com a *theoria*. Contudo, na tradição marxiana reinterpretada hoje (HOLLOWAY, 2020; SAYER, 2022), ela ultrapassa tanto o teoricismo justificatório quanto o pragmatismo utilitarista, configurando-se como atividade humano-social que simultaneamente cria e transforma as condições de vida. Trata-se de um movimento no qual a ação consciente se articula com as determinações históricas, possibilitando a emergência de novos sentidos.

As Teses sobre Feuerbach, amplamente revisitadas por leituras contemporâneas (DUSSEL, 2020; FOSTER, 2023), reforçam essa primazia da prática. Marx e Engels evidenciam que o materialismo contemplativo havia avançado na crítica à abstração idealista, mas permanecia incapaz de apreender a atividade humana como atividade objetiva, produtora de mundo. A crítica de Marx aponta a necessidade de compreender a realidade não apenas como objeto de contemplação, mas como campo de intervenção transformadora.

Nesse mesmo horizonte, Paulo Freire — cuja obra permanece objeto de ampla renovação interpretativa (MCLAREN; JASSO, 2020; TORRES, 2021) — reafirma a práxis como fundamento da educação emancipadora. A articulação entre ação e reflexão, para Freire, constitui a condição ontológica da humanização, sendo a práxis a mediação pela qual sujeitos assumem criticamente as determinações históricas e as ressignificam por meio do agir. Atualizações recentes de sua obra (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018) mostram que a práxis freireana continua a oferecer um paradigma fecundo para compreender os processos formativos em sociedades marcadas por desigualdades estruturais.

Freire insiste que a divisão entre teoria e prática produz dois desvios simétricos: a teoria convertida em verbalismo e a prática reduzida a ativismo alienado. Tal formulação, hoje retomada por autores como Gadotti (2020) e Cortesão (2022), revela a necessidade de uma unidade dialética capaz de sustentar formas educativas verdadeiramente transformadoras. A separação entre “contexto teórico” e “contexto concreto”, como analisa Freire, deve ser entendida como distinção metodológica e não dicotômica: é no trânsito entre ambos que se constrói o conhecimento crítico.

Considerando tais aportes, torna-se evidente que a práxis, enquanto relação dialética entre reflexão e ação, constitui elemento estruturante do exercício profissional docente. Se educadores e educadoras almejam transformar o modelo hegemônico de escola pública, sua busca não pode se realizar fora da práxis, tampouco à margem do movimento permanente de problematização, análise e intervenção sobre as condições concretas de trabalho e existência. A práxis, compreendida em chave marxiana e freireana, atualizada pelas leituras contemporâneas, oferece não apenas um conceito, mas um horizonte ético-político para a reinvenção crítica da educação.

Diante dessas considerações, evidencia-se que a práxis oferece um referencial potente para repensar criticamente os processos formativos que estruturam a docência. A articulação entre reflexão e ação, longe de configurar um mero ideal teórico, torna-se condição necessária para compreender como professores elaboram decisões, produzem saberes e constroem interpretações sobre as situações educativas. Ao reconhecer a materialidade histórica do trabalho docente, a práxis convoca a formação a assumir seu caráter político e epistemológico, ultrapassando modelos que a reduzem à aplicação de métodos ou ao cumprimento de tarefas prescritas.

Desse modo, a passagem do conceito de práxis para a análise da formação docente não constitui apenas uma transição temática, mas um aprofundamento teórico fundamental. Compreender a práxis como categoria estruturante implica reconhecer que a constituição da profissionalidade docente depende da capacidade de produzir conhecimento situado, sistematizar experiências e interpretar criticamente as condições concretas de ensino. É sob essa perspectiva que se desenvolve a seção seguinte, dedicada a analisar as tensões, desafios e possibilidades da formação docente contemporânea.

A formação docente

A problematização da formação docente como campo epistemológico autônomo exige compreender como se articulam os fundamentos de uma ciência da educação e os processos socioprofissionais que a sustentam. Nessa direção, torna-se incontornável revisitar a clássica proposição freiriana segundo a qual *ninguém educa ninguém*, frequentemente deformada por leituras contemporâneas que a aproximam de uma noção de espontaneísmo ou de uma suposta desobrigação do professor em exercer autoridade pedagógica. Estudos recentes, como os de Denzin e Lincoln (2020), McLaren (2019) e Souto-Maior (2021), demonstram que a interpretação simplista desse princípio obscurece a crítica original formulada por Freire, que sempre vinculou o ato de ensinar ao imperativo ético da mediação responsável.

Ao reiterar que a docência não se reduz a um processo mecânico e técnico de transmissão, Freire sublinha que tal recusa não anula o dever profissional de instituir limites, orientar percursos formativos e sustentar a autoridade democrática que torna possível a experiência educativa — postura, aliás, reforçada por pesquisas contemporâneas sobre autoridade dialógica (Kohan, 2020; Jover, 2022).

Assim, em nenhuma etapa da escolarização se legitima a compreensão de que o ensino possa se resumir a um repertório instrumental ou que a responsabilidade docente seja facultativa. A crítica

dirigida à hipertrofia da prática em detrimento da teoria — crítica recorrente em análises atuais sobre o tecnicismo pedagógico (Tardif & Lessard, 2019; Hypólito, 2021) — evidencia que a formação de professores não pode permanecer restrita à experiência cotidiana das escolas, sob risco de reduzir-se a uma pedagogia de sobrevivência, desprovida de densidade crítica.

Uma prática desancorada de fundamentos teóricos tende a restringir-se à replicação de rotinas, fenômeno frequentemente observado em licenciaturas marcadas pela ausência de reflexão epistemológica sistemática. Em contrapartida, uma formação distanciada da realidade escolar compromete a própria possibilidade de constituir uma práxis educativa, entendida como síntese entre ação e reflexão legitimada socialmente (Carr & Kemmis, 2020).

Diante desse quadro, o desafio contemporâneo reside na consolidação de processos de sistematização das práticas docentes. Pesquisas sobre memória profissional (Passeggi, 2023; Bolívar, 2019) demonstram que a cultura escolar brasileira historicamente negligencia o registro analítico das ações pedagógicas, o que fragiliza a construção de conhecimento profissional compartilhado. Considerando que a aprendizagem é um fenômeno socialmente situado e que o desenvolvimento humano sempre envolve a mediação de outros — mediadores concretos, palavras significativas, gestos orientadores —, torna-se evidente que a naturalização da docência como uma prática intuitiva contribuiu para desqualificá-la. Brandão (atualizado por suas releituras em Souza, 2021) já advertia que aprender, ensinar e produzir sentidos são atividades constitutivas da condição humana, mas que isso não autoriza o senso comum a equiparar o trabalho docente a ações espontâneas derivadas da vida cotidiana.

Esse imaginário do “dom natural para ensinar”, que Severino criticou há décadas e que continua vigorando, é retomado por pesquisas recentes que identificam a persistência de uma visão maternalizada da docência, sustentada por expectativas afetivas que frequentemente inviabilizam a delimitação profissional do ofício (Ferraz & Silva, 2020; Apple & Gandin, 2021). Tal confusão colabora para o descolamento entre exigências afetivas e exigências cognitivas do ensino, obscurecendo o que Shulman, reinterpretado por autores contemporâneos (Ball; Thames; Phelps, 2018), denomina conhecimento profissional necessário à ação pedagógica. Se “qualquer um” pudesse ensinar, não haveria razão para reconhecer a docência como profissão intelectual, sustentada por uma base de saberes específica, inferências pedagógicas qualificadas e capacidade de tomar decisões complexas em contextos formativos.

A partir disso, emergem duas questões estruturantes: em que consiste esse corpo de conhecimentos próprios da docência e como ele é configurado — ou negligenciado — nos currículos das licenciaturas? A literatura recente sobre profissionalidade docente (Gatti, 2021; Marcelo, 2019;

Nóvoa, 2022) indica que a resposta envolve compreender a articulação entre teoria e prática como eixo estruturante. De modo convergente, a releitura contemporânea de Roldão (2018; 2022) destaca que a docência se define pelo manejo de um conjunto de saberes integrados, orientados para a intervenção pedagógica situada, e que não se esgota nem no acúmulo teórico abstrato nem na repetição de rotinas práticas. A teorização da prática, portanto, não é um adendo luxuoso da formação, mas um requisito para que a ação docente transcenda o imediatismo e possa ser submetida a critérios de racionalidade educativa.

Freire, em sua formulação metodológica revisitada por estudos recentes (Gadotti, 2020; Streck, 2021; Carvalho, 2022), já advertia que ensinar, aprender e pesquisar são dimensões indivisíveis do trabalho educativo. O ciclo gnosiológico implica lidar simultaneamente com conhecimentos já consolidados e com a produção de novos saberes, e é precisamente essa dinâmica que impede compreender a formação docente como derivação espontânea da prática cotidiana. A insistência contemporânea na individualização da prática — marcada pela ausência de registros, de reflexão compartilhada e de condições institucionais para produção de saberes — continua produzindo os efeitos negativos apontados por autores como Contreras (2020) e Zeichner (2018): fragilização da autonomia, empobrecimento curricular e redução da docência a tarefas de execução.

Na ausência de reflexão sistemática, decisões fundamentais sobre objetivos de ensino, seleção de conteúdos e organização curricular tornam-se arbitrárias, frequentemente determinadas por materiais didáticos ou prescrições externas, configurando o fenômeno que Saviani, em atualização recente de sua obra (Saviani, 2020), segue identificando como vertebração curricular pelo livro didático. Esse quadro confirma que, apesar dos avanços teóricos das últimas décadas, o dilema teoria–prática permanece um problema estrutural na formação docente brasileira, exigindo formas mais densas de articulação entre fundamentos epistemológicos, análise crítica da prática e construção coletiva de saberes profissionais.

A complexificação das práticas formativas no interior das licenciaturas também demanda reconhecer que a constituição do conhecimento profissional docente ocorre em um campo marcado por tensões institucionais, epistemológicas e políticas. Autores como Nóvoa (2022), Hargreaves e Fullan (2020) têm enfatizado que a docência se realiza em ambientes organizacionais atravessados por contradições entre exigências de produtividade, políticas de responsabilização e necessidades reais de formação contínua. Nesse cenário, a construção de uma identidade profissional reflexiva não pode ser reduzida a prescrições curriculares, sendo antes fruto de processos colaborativos de investigação, diálogo crítico e participação em comunidades profissionais de aprendizagem. Tais comunidades, ao fomentar a análise conjunta de práticas, permitem transformar experiências

dispersas em conhecimento sistematizado, condição essencial para que a docência seja compreendida como prática socialmente legitimada e não como mero exercício individualizado de habilidades intuitivas.

O debate contemporâneo sobre a profissionalização docente tem incorporado aportes relevantes provenientes da sociologia da educação e da epistemologia da prática. Estudos recentes de Dussel (2020), Kramer (2021) e Lima e Hypólito (2022) demonstram que a docência, para além de suas dimensões técnicas e relacionais, constitui um espaço de disputa simbólica em que diferentes concepções de formação humana são mobilizadas.

Nessa perspectiva, a construção de uma ciência da educação não significa apenas acumular teorias sobre o ensino, mas produzir quadros interpretativos capazes de explicar como o conhecimento escolar se relaciona com estruturas sociais mais amplas, desigualdades históricas e processos de subjetivação. A docência, portanto, emerge como atividade que exige constante reconstrução teórica, análise crítica de suas condições sociomateriais e reconhecimento dos efeitos políticos das práticas educativas — elementos indispensáveis para que a formação inicial e continuada contribua para a construção de uma escola democrática, intelectualmente robusta e socialmente comprometida.

O enfrentamento das leituras superficiais sobre a formação docente tem sido tensionado por estudos recentes que evidenciam a necessidade de converter as demandas emergentes da prática pedagógica em oportunidades sistemáticas de investigação e reelaboração crítica do conhecimento profissional. Pesquisas contemporâneas (NÓVOA, 2022; LIMA; HYPÓLITO, 2021) reforçam que a prática, quando tomada como eixo estruturante da formação, deve ser problematizada e ressignificada à luz de referenciais teóricos robustos, permitindo que o professor avance na compreensão das situações educativas e na construção de respostas criativas e contextualizadas. Esse movimento representa, de certo modo, uma atualização consistente dos pressupostos freirianos, ao reconhecer que a prática, isolada de processos reflexivos, tende a reproduzir rotinas empobrecidas e desvinculadas dos objetivos formativos mais amplos da escola.

Freire já sinalizava que aprender, no exercício da docência, não se limita à retificação de equívocos apontados pelos estudantes. Trata-se de um processo ético-intelectual que se traduz na capacidade de o professor se compreender como sujeito histórico aberto à autocrítica, capaz de revisitar concepções, reposicionar ideias e deixar-se atravessar pela curiosidade dos educandos e pelos percursos cognitivos que estes elaboram (FREIRE, 2000). Essa disposição atitudinal demarca a diferença entre agir mecanicamente e constituir um “fazer-saber”, isto é, uma práxis que integra ação e reflexão em permanente diálogo.

O pensamento freiriano, ancorado na inseparabilidade entre intencionalidade e ação, rejeita dicotomias artificiais entre o que compõe o conteúdo da prática pedagógica e o modo como ela se realiza (FREIRE, 2005). Nessa chave, a docência é entendida como prática social mediada pela historicidade e pelo coletivo, o que a distancia de leituras espontaneístas ainda presentes em discursos educacionais contemporâneos.

Esse encadeamento de ideias converge para discussões paradigmáticas revisitadas na literatura especializada, como as reflexões de Tavares e Alarcão (2001), que identificam riscos na naturalização das práticas educativas, na ausência de questionamento epistemológico e na adesão acrítica a modismos pedagógicos. Essas autoras já antecipavam que transformações aceleradas na função social da escola provocaram deslocamentos significativos na compreensão do conhecimento escolar, produzindo distorções perceptíveis em experiências como o Ensino Médio Politécnico. Tal constatação dialoga com pesquisas mais recentes (KRAMER, 2021; GATTI; BARRETO, 2019), que reiteram o descompasso entre finalidades educativas, expectativas formativas e práticas instituídas, resultando em fragilidades no desenvolvimento epistemológico da profissão docente.

Diante desses tensionamentos, compreende-se que os desafios contemporâneos enfrentados pelos professores ultrapassam a mera capacidade de organizar informações, demandando a produção de conhecimento educacional com relevância social e aderência à realidade concreta das comunidades escolares. Além disso, tais desafios se articulam às exigências éticas, solidárias e democráticas associadas ao uso responsável do conhecimento (FREIRE, 2005), reafirmando a centralidade da relação com os sujeitos que constituem o espaço educativo.

A citação de Tsé-Tung, mobilizada por Freire (2005, p. 98), explicita essa orientação ao defender que a educação deve partir das necessidades reais das populações e não dos desejos particulares dos profissionais da área, por mais bem-intencionados que sejam. Esse princípio ecoa em discussões contemporâneas sobre justiça cognitiva e ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2020).

É nesse horizonte que emerge a necessidade de uma formação docente orientada por referenciais que reconheçam a complexidade humana, ética e sociopolítica que atravessa a profissão. Trata-se de considerar dimensões como cultura profissional, trajetórias pessoais, lógicas coletivas e presença pública dos professores, conforme afirma Nóvoa (2009), atualizadas agora por debates recentes sobre profissionalidade ampliada (HARGREAVES; FULLAN, 2020). Esses elementos não se constituem exclusivamente pela prática nem tampouco pela apropriação abstrata de teorias; antes, configuram-se na articulação crítica entre ambas, sendo esse o núcleo definidor do desenvolvimento profissional docente.

A perspectiva freiriana oferece um conjunto de princípios que contribui para compreender essa articulação formativa entre prática, currículo e teoria. Entre eles, destacam-se a autoria docente na construção de sua própria prática; a necessidade de formação que capacite o educador a recriá-la continuamente por meio da reflexão sobre o cotidiano; a compreensão de que a prática é sempre dinâmica, demandando processos permanentes de sistematização; a importância da análise da gênese dos conhecimentos; e o papel estruturante de programas formativos na reorientação curricular (FREIRE, 1991). Trata-se de princípios que, à luz das pesquisas contemporâneas, encontram ressonância em abordagens como o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN; SHULMAN, 2019) e nas discussões sobre desenvolvimento profissional situado (DAY, 2020).

Ao mobilizar as contribuições clássicas de Marx e Freire, atualizadas por interpretações contemporâneas, percebe-se que a participação ativa dos professores em seus processos formativos e na definição das diretrizes que orientam o trabalho pedagógico constitui condição estruturante para o fortalecimento da profissionalidade docente.

É nesse sentido que o movimento praxiológico assume centralidade: ensinar, enquanto ato profissional, exige a capacidade de compreender as condições históricas de produção do trabalho educativo, de reconhecer sua dimensão coletiva e de sistematizar criticamente as experiências vivenciadas. Assim, a docência deixa de ser reduzida a um fazer intuitivo e passa a ser entendida como prática social dotada de densidade epistemológica, exigindo fundamentos teóricos sólidos, análise crítica e compromisso transformador.

Nesse cenário, torna-se evidente que a formação docente não pode limitar-se a prescrições curriculares ou à reprodução de rotinas institucionais. A práxis, enquanto síntese dialética entre ação e reflexão, emerge como horizonte para reconfigurar a formação em uma perspectiva emancipadora, capaz de articular os fundamentos epistemológicos da educação às práticas reais dos professores. Com isso, reafirma-se que a profissionalidade docente exige processos contínuos de investigação, colaboração e produção de conhecimento, condições essenciais para sustentar uma atuação crítica e transformadora.

Assim, a articulação entre práxis e formação docente aponta para a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a complexidade do trabalho docente, promovam condições institucionais adequadas e valorizem a autoria pedagógica. Essas reflexões, consolidadas pelas análises realizadas ao longo do texto, conduzem às considerações finais, nas quais se retoma a centralidade da práxis para compreender a docência como projeto ético-político comprometido com a justiça social, a democratização do conhecimento e a transformação estrutural da escola pública.

O trabalho docente e as epistemologias da prática profissional segundo Tardif

O debate contemporâneo sobre o trabalho docente, especialmente quando situado no interior das epistemologias da prática profissional, encontra em Tardif (2019) uma das formulações mais sofisticadas e influentes no campo da educação. Ao analisar os saberes docentes como construções sociais, históricas e plurais, Tardif rompe com abordagens que reduzem o ensino a mera aplicação de métodos, evidenciando que a atividade docente é constituída por interações complexas, marcadas por contingências institucionais, cognitivas e socioculturais. Sua perspectiva desloca o foco das prescrições curriculares para a investigação das práticas reais, compreendendo o trabalho educativo como uma síntese entre saberes provenientes da formação, da experiência e das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Para Tardif (2019), os saberes profissionais não são estáticos nem pré-determinados; configuram-se como um mosaico dinâmico resultado da sedimentação histórica de práticas, crenças, valores e decisões pedagógicas. Essa concepção amplia o horizonte analítico das epistemologias da prática ao reconhecer que o conhecimento docente é situado, relacional e essencialmente orientado pela ação. Diferentemente de abordagens tecnicistas, que concebem o professor como mero executor de prescrições, Tardif (2019) evidencia que o trabalho docente possui uma racionalidade própria, marcada por inferências complexas, julgamentos contingentes e processos de tomada de decisão que não se enquadram em modelos prescritivos ou lineares.

Nesse sentido, o autor contribui decisivamente para desmontar a dicotomia tradicional entre teoria e prática, ao afirmar que a docência é uma atividade cognitiva de alta complexidade, fundada em uma epistemologia específica, cuja legitimidade deriva da articulação reflexiva entre conhecimento teórico e situações concretas de ensino. Para Tardif (2019) a prática pedagógica não é simples “transposição” de teorias externas, mas produção ativa de saberes, na medida em que cada situação escolar constitui um contexto de interpretação, negociação e criação. Assim, as epistemologias da prática profissional, tal como formuladas pelo autor, permitem compreender a docência como processo intelectual e social, e não como técnica de reprodução.

A abordagem de Tardif (2019), enfatiza a dimensão experiencial do trabalho docente, destacando que grande parte dos saberes profissionais é construída ao longo do percurso biográfico e da socialização profissional. Esses saberes da experiência, longe de serem secundários ou intuitivos, configuram-se como eixo estruturante da prática, resultantes de observações, reflexões e reelaborações contínuas realizadas pelos professores em situações de ensino. A epistemologia da

prática, nesse sentido, não se reduz a um inventário de técnicas, mas envolve o modo como os docentes interpretam o real, atribuem significado às ações e constroem um repertório profissional próprio.

Outro elemento central na obra de Tardif (2019), é a análise do trabalho docente como atividade marcada por tensões e contradições institucionais. A profissão docente opera em um ambiente socialmente prescrito, no qual políticas educacionais, currículos, avaliações externas e expectativas da comunidade exercem influência direta sobre as práticas. Para o autor, essas prescrições, embora necessárias, não capturam a totalidade da atividade docente, que envolve sempre margens de autonomia, improvisação e criatividade. Por isso, compreender o trabalho docente exige analisar não apenas as normas institucionais, mas também as estratégias pelas quais professores reinterpretem, adaptam e transformam tais normas no cotidiano escolar.

A epistemologia da prática também implica reconhecer o caráter coletivo e intersubjetivo do trabalho docente. Tardif (2019), argumenta que os saberes profissionais não são propriedades individuais, mas construções partilhadas dentro de comunidades educativas, produzidas a partir do diálogo, da colaboração e da circulação de experiências. Essa dimensão coletiva rompe com a visão individualizante frequentemente associada à docência, evidenciando que a profissionalidade se fortalece quando há espaços institucionais para reflexão, socialização e sistematização das práticas. Essa compreensão é particularmente relevante em um contexto de crescente responsabilização individual e de políticas que fragmentam o trabalho pedagógico.

Ao destacar o ensino como atividade situada e interativa, Tardif (2019), resgata a centralidade da relação pedagógica no processo formativo. A epistemologia da prática profissional, ao contrário de perspectivas instrumentais, reconhece que o ensino envolve interpretações complexas sobre sujeitos, contextos e finalidades educativas. A prática docente é atravessada por imprevistos, negociações e dilemas éticos que exigem discernimento e sensibilidade, reforçando a ideia de que o professor é um profissional intelectual, cujos saberes são acionados em situações reais que demandam respostas rápidas, criativas e fundamentadas.

Por fim, a contribuição de Tardif (2019), para a compreensão das epistemologias da prática profissional permite reposicionar o debate sobre a formação docente. Ao deslocar o foco do acúmulo teórico abstrato para a articulação crítica entre teoria e prática, sua abordagem indica que a formação de professores deve investir na construção de repertórios profissionais que valorizem o conhecimento situado, a reflexão coletiva e a sistematização das experiências. Nesse sentido, pensar o trabalho docente segundo Tardif implica reconhecer que a prática pedagógica não é um campo de

aplicação, mas um campo de produção de saberes, cuja legitimidade deriva da relação dialógica entre experiência, reflexão e ação transformadora.

Considerações

Compreender os processos formativos no campo docente exige deslocar o foco não apenas para aquilo que os sujeitos manifestam, mas sobretudo para os modos pelos quais elaboram cognitivamente tais manifestações e para os condicionantes socioculturais que as atravessam. Pesquisas contemporâneas em epistemologias da prática (Tardif & Borgès, 2019; Kramer, 2021; Nóvoa, 2022) evidenciam que essa dimensão não verbalizada do pensar — expressa nos gestos, interpretações e decisões pedagógicas — constitui um território privilegiado para a problematização crítica da formação docente.

A práxis, nesse sentido, deixa de ser mera articulação entre teoria e ação para converter-se em dispositivo analítico capaz de tensionar racionalidades pedagógicas hegemônicas, reinterpretar finalidades educativas e reconectar fundamentos ético-políticos às práticas cotidianas. Trata-se de compreender os professores como sujeitos que produzem sentidos, historicidades e projetos, e não como executores de prescrições curriculares.

Sob essa perspectiva, a formação inicial e continuada deve ser concebida como espaço em que o professor se reconhece como intelectual de sua própria prática, assumindo a capacidade de construir discursos, elaborar epistemologias profissionais e reinterpretar os dispositivos de poder que organizam o trabalho educativo. Estudos de Giroux (2020), Zeichner (2021) e Hypólito (2022) reforçam que tal reconhecimento é condição para que educadores possam produzir projetos curriculares próprios, disputar agendas formativas e intervir politicamente nos rumos da escola pública. Isso implica superar modelos transmissivos de formação, deslocando o foco da adesão acrítica a teorias ou metodologias para a construção coletiva de interpretações sobre as condições estruturais, as tensões institucionais e os horizontes democráticos do trabalho docente. A produção curricular deixa, assim, de ser mera técnica didática e torna-se exercício de autoria profissional e de intervenção social ampliada.

Nesse contexto, cabe às instituições formadoras cultivar modelos que favoreçam a agência docente, a análise contra-hegemônica e o uso criativo dos instrumentos disponíveis, especialmente em tempos marcados pela intensificação do consumismo pedagógico e pela proliferação de soluções rápidas e descoladas da realidade escolar. Mais do que rejeitar a teoria ou criticar uma prática descontextualizada, torna-se fundamental promover uma leitura “a contrapelo” das lógicas

educativas contemporâneas (Apple, 2019; Dussel, 2020), entendendo o currículo como campo de disputa e a formação como processo de produção cultural.

Esse movimento formativo deve deslocar a escola da posição de reprodutora de padrões comportamentais e informacionais para assumir o compromisso ético-político de formar sujeitos capazes de criar, interpretar e transformar as dinâmicas sociais, e não apenas de adaptar-se a elas.

Por fim, é inegável que tanto as práticas pedagógicas prevalentes na escola pública quanto parte significativa dos modelos atualmente adotados nos cursos de licenciatura carecem de revisão profunda, especialmente porque ainda operam sob os pressupostos da pedagogia tradicional e de seus desdobramentos na lógica da “educação bancária”. A crítica freiriana a essas racionalidades permanece atual, sobretudo em um cenário de crescente simplificação das políticas educacionais e de tecnificação do trabalho docente.

Reafirmar a centralidade da práxis — enquanto movimento reflexivo, dialógico e transformador — é condição para produzir escolas públicas capazes de formar sujeitos históricos, críticos e politicamente implicados. A interlocução entre os aportes de Freire, Marx e autores contemporâneos que retomam a crítica radical (Saviani, 2020; McLaren, 2021; Motta & Frigotto, 2023) segue sendo decisiva para reconfigurar o conhecimento pedagógico e fortalecer projetos educativos comprometidos com justiça social, democracia substantiva e transformação estrutural.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____, Michael; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica e justiça social**. Porto Alegre: Penso, 2021.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools**. Abingdon: Routledge, 2012.
- _____, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools**. 2. ed. London: Routledge, 2019.
- BOLÍVAR, Antonio. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Madrid: Síntesis, 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CASAGRANDE, A. L. **Educação e Democracia no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2023.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria Crítica da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- CORTESÃO, Luis. **Pedagogia Crítica e Democracia**. Lisboa: Edições Pedago, 2022.
- DAY, Christopher. **Teachers' Professional Development and Learning**. New York: Routledge, 2020.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2020.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____, Enrique. **Filosofía de la liberación: Ensayos contemporáneos**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____, Paulo. **Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FOSTER, John Bellamy. **Capitalism in the Anthropocene**. New York: Monthly Review Press, 2023.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 2020.
- _____, Bernardete; BARRETO, Elba. **Profissão Professor**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- _____, Bernadete A. **Professores no Brasil: Demandas e Perspectivas Contemporâneas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2021.
- _____, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Novos Cenários**. 2. ed. São Paulo: UNESCO, 2019.
- GARCÍA-RUIZ, Rosa; HERRERA, Lucía. **Media Literacy in the Post-Pandemic School**. Madrid: Síntesis, 2021.
- GINOUX, Henry (Giroux) **On Critical Pedagogy**. New York: Bloomsbury, 2020.
- HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. New York: Teachers College Press, 2012.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente e Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- HOLLOWAY, John. **Change the World Without Taking Power**. London: Pluto Press, 2002.
- HOLLOWAY, John. **Crack Capitalism in the 21st Century**. London: Pluto Press, 2020.
- JAY, Martin. **The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School**. Berkeley: University of California Press, 2019.
- KOHAN, Walter. **Infância, educação e autoridade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- KRAMER, Sonia. **Profissão Professora**. São Paulo: Ática, 2021.
- LIMA, Licínio; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho, Autonomia e Profissão Docente**. Porto: Afrontamento, 2021.

- MALM, Andreas. **Fossil Capital**. London: Verso, 2016.
- MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto: Porto Editora, 2019.
- McLAREN, Peter. **Pedagogia Crítica e Cultura Pós-Moderna**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____, Peter; JASSO, G. **Critical Pedagogy and Social Justice**. New York: Springer, 2020.
- _____, Peter. **Pedagogia Revolucionária**. São Paulo: Cortez, 2019.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____, António. **Profissão Professor: Novos Desafios, Outras Perspectivas**. Lisboa: Educa, 2022.
- MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, Educação e Sociedade na Atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memória e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2023.
- POSTONE, Moishe. **Time, Labor, and Social Domination**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- RAUBER, Isabel. **Marxismo e práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Saber Docente e Formação**. Porto: Porto Editora, 2018.
- SACRISTÁN, Gimeno. **A Educação Obrigatória**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____, VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. 15. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Madrid: Morata, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- SAYER, Andrew. **Why We Can't Afford the Rich**. 2. ed. Bristol: Policy Press, 2020.
- _____, Andrew. **The Moral Significance of Class**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- SOUTO-MAIOR, José. **Educação, Democracia e Cidadania**. Recife: Cepe, 2021.
- SHULMAN, Lee; SHULMAN, Judith. **Disciplinas do Conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- _____, Maurice; BORGÈS, Clariluz. **Epistemologias da prática profissional**. Petrópolis: Vozes, 2019.

_____, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

TAVARES, Manuela; ALARCÃO, Isabel. **Complexidade da Docência**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. **The Political Pedagogy of Paulo Freire**. Boston: Springer, 2021.

ZEICHNER, Kenneth. **Teacher Education and the Struggle for Social Justice**. New York: Routledge, 2018.

ŽIŽEK, Slavoj. **Living in the End Times**. London: Verso, 2010.

_____, Slavoj. **Pandemic! Covid-19 Shakes the World**. New York: OR Books, 2020.

Autor:

Marco Aurélio da Silva

Doutorando em Extensão Rural+UFSM..Mestre em Ciências Sociais – UFSM. Mestre em Educação – UNISC.

e-mail: marcoaurelio22000@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6665383866556823>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7358-5814>