

PRÁTICA OU PRÁXIS? MEDIAÇÕES PARA UMA CONCEPÇÃO DE PRÁTICA EDUCATIVA TRANSFORMADORA NA EJA

PRACTICE OR PRAXIS? MEDIATIONS FOR A CONCEPTION OF TRANSFORMATIVE EDUCATIONAL PRACTICE IN EJA

¿PRÁCTICA O PRAXIS? MEDIACIONES PARA UNA CONCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA TRANSFORMADORA EN EJA

José Adersino Alves de Moura¹, <https://orcid.org/0009-0003-0883-5547>

Neuton Alves de Araújo², <https://orcid.org/0000-0003-4320-9536>

Resumo:

O objetivo deste artigo é analisar a concepção de prática educativa no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz das mediações histórico-sociais que configuram esse campo, com base na dialética materialista. A partir de pesquisa bibliográfica, a EJA é compreendida como campo tensionado entre determinações institucionais e possibilidades emancipatórias. Argumenta-se que a organização contemporânea do trabalho docente tende a submeter a ação pedagógica nessa modalidade à racionalidade técnico-instrumental, afastando-a da práxis, entendida como unidade entre teoria e prática orientada à transformação social. Conclui-se que tais limites podem ser superados quando a atividade educativa se afirma como mediação histórica e social formadora.

Palavras-chave: prática educativa; práxis transformadora; contexto da EJA.

Abstract:

The objective of this article is to analyze the conception of educational practice in the context of Youth and Adult Education (EJA) in light of the historical and social mediations that shape this field, based on materialist dialectics. Through bibliographic research, EJA is understood as a field of tension between institutional determinations and emancipatory possibilities. It is argued that the contemporary organization of teaching work tends to subject pedagogical action in this modality to technical-instrumental rationality, distancing it from praxis, understood as the unity between theory and practice oriented towards social transformation. It is concluded that such limitations can be overcome when educational activity asserts itself as a formative historical and social mediation.

Keywords: educational practice; transformative praxis; context of EJA.

Resumen:

El objetivo de este artículo es analizar la concepción de la práctica educativa en el contexto de la Educación de Jóvenes y adultos (EJA) a la luz de las mediaciones histórico-sociales que configuran este campo, desde una perspectiva dialéctica materialista. Mediante una investigación bibliográfica, la EJA se entiende como un campo de tensión entre determinaciones

¹ Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil; admoura.moura@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil; doutor.neuton@ufpi.edu.br

institucionales y posibilidades emancipadoras. Se argumenta que la organización contemporánea del trabajo docente tiende a someter la acción pedagógica en esta modalidad a una racionalidad técnico-instrumental, alejándola de la praxis, entendida como la unidad entre teoría y práctica orientada a la transformación social. Se concluye que tales limitaciones pueden superarse cuando la actividad educativa se afirma como una mediación histórico-social formativa.

Palabras clave: práctica educativa; praxis transformadora; contexto de la EJA.

Considerações iniciais

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um campo de complexidade singular, atravessado por determinações históricas, sociais e ideológicas que afetam diretamente os modos de ensinar e aprender. Nesse contexto, as relações pedagógicas não se dão de forma neutra, pois são desenvolvidas por estruturas objetivas que, por vezes, reproduzem a lógica da exclusão da alienação. Assim, a prática educativa, frequentemente capturada por uma racionalidade técnico-utilitarista, tende a ser esvaziada de sua potência transformadora.

Isso decorre do fato de que, no interior do modo de produção capitalista, o trabalho do professor, no geral, se restringe à uma atividade funcional e imediatista, uma prática orientada por finalidades produtivas e inserida em uma lógica de adaptação. Em contraste, a práxis – compreendida como categoria filosófica, histórica e pedagógica – implica consciência crítica, intencionalidade reflexiva e ação transformadora. Nesse sentido, ela se coloca como alternativa fundamental para uma educação emancipadora, especialmente no campo da EJA, em que a negação histórica do direito à escolarização impõe desafios à constituição da autonomia e da cidadania dos sujeitos.

Considerando essa problemática, emerge a questão que norteou este estudo: qual a possibilidade de a prática educativa, no contexto formativo da EJA, constituir-se em práxis transformadora? Desse modo, o presente artigo tem como objetivo analisar a concepção de prática educativa no contexto formativo da EJA à luz das mediações histórico-sociais que configuram esse campo. Partimos, então, da hipótese de que determinações históricas e institucionais afastam o professor da práxis revolucionária, submetendo sua ação a parâmetros adaptativos. Esses limites, porém, podem ser superados quando a prática educativa se objetiva como unidade entre teoria e prática, mediação histórica e social capaz de resgatar o papel político do professor como sujeito coletivo e transformador das relações sociais.

Desse modo, o processo de análise realizado fundamenta-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), nas contribuições de autores como Marx (2010, 2011), Mészáros (2006, 2008), Saviani (2007, 2015), Vázquez (2011), Vieira Pinto (2010), Freire (1987, 2003), Freire e Shor (2021), entre outros, os quais concebem o trabalho como categoria ontológica fundante da constituição humana e a educação como mediação histórica e social essencial à emancipação. Nessa perspectiva, o objeto da investigação não se apresenta de modo imediato à consciência, inicialmente se manifesta apenas sob a forma da aparência empírica. A apreensão de sua totalidade concreta exige um movimento teórico de abstração, que possibilita a ascensão do fenômeno à essência, revelando as determinações que estruturam o objeto em sua complexidade.

Sob esse horizonte teórico-metodológico, para enfrentar a questão que nos desafia neste estudo, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de caráter sistemático, baseada em leituras recorrentes e analíticas nas quais foram privilegiados esses autores por compreenderem o processo educativo, voltado à formação do humano genérico, como práxis social, isto é, como unidade dialética entre teoria e prática orientada à transformação das condições históricas de existência. Tal procedimento metodológico viabilizou a aproximação progressiva ao fenômeno investigado, não apenas em sua manifestação aparente, mas sobretudo em suas determinações fundamentais, por meio do método de ascensão do abstrato ao concreto (Marx, 2011). Esse movimento possibilitou a organização do conhecimento teórico capaz de explicitar o movimento ideal do objeto, articulando suas múltiplas determinações na produção de uma compreensão crítica e ontologicamente fundamentada da realidade investigada.

A práxis, nesse horizonte, emerge como possibilidade de superação das práticas reprodutivas e como chave para transformação das condições concretas de existência. Nesse sentido, o esforço analítico busca nas determinações do fenômeno investigado possibilidades de produção de novos conhecimentos a partir de uma série de mediações teóricas que constituem-se em unidade interpretativa fundamental (Vigotski, 2007) para revelar a prática educativa como práxis transformadora na EJA.

Com esse propósito, o artigo está organizado da seguinte maneira: além destas considerações iniciais, iniciamos com a análise das especificidades dos sujeitos da EJA, cujas trajetórias educacionais são marcadas por interrupções e experiências de exclusão. Em seguida, discutimos os limites da educação sob a lógica capitalista, que converte o trabalho docente em

atividade alienada e exige sua superação por meio da práxis. Na sequência, analisamos os múltiplos determinantes da prática educativa, evidenciando as tensões objetivas e subjetivas que atravessam a ação docente e reforçam a necessidade de uma reflexão crítica como ponto de partida da práxis transformadora. Posteriormente, aprofundamos a distinção entre prática técnico-funcional e práxis como atividade consciente e histórica à luz de autores como Vázquez (2011), Freire (2003) e Saviani (2007, 2015). Por fim, reafirmamos que, no contexto da EJA, a prática educativa só se realiza como práxis quando está ancorada na consciência crítica, na mediação teórica e na ação transformadora do professor frente às contradições do mundo social – o que confirma a hipótese aqui defendida.

Contexto formativo da EJA: especificidades dos sujeitos de aprendizagem

A EJA – modalidade da educação básica – constitui um processo educacional marcado por trajetórias descontinuadas, precarização estrutural e histórico de abandono institucional. Sua configuração expressa, de modo direto, a desigualdade estrutural da sociedade capitalista, e a modalidade é historicamente ofertada por meio de políticas compensatórias, campanhas de alfabetização e iniciativas aligeiradas, sem continuidade formativa (Haddad; Di Pierro, 2000). Tais políticas, em geral, desconsideram as especificidades dos sujeitos adultos como aprendentes, mantendo uma concepção tecnicista e instrumental de educação para esse público.

Formalizada pela *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é definida como um direito de sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos regulares. Nesse sentido, apesar de sua elevação normativa, as promessas de valorização institucional e de reparação histórica não se concretizaram de forma efetiva, persistindo o tratamento desigual frente às demais etapas da educação. Além disso, observamos uma crescente influência do discurso da aprendizagem ao longo da vida, vinculado a organismos internacionais e centrado na formação utilitarista para o trabalho (Gadotti, 2016), o que tende a restringir a função social da EJA e, conseqüentemente, esvaziá-la de sua dimensão emancipadora.

Os sujeitos da EJA são marcadamente heterogêneos: jovens, adultos, idosos, trabalhadores precarizados, pessoas privadas de liberdade, em situação de rua ou em vulnerabilidade social. Vivenciam múltiplas formas de exclusão: educacional, cultural, étnico-

racial, econômica e simbólica. A chamada “juvenilização da EJA” (Jardilino; Araújo, 2014) amplia os desafios de articulação entre experiências intergeracionais e reafirma a complexidade da modalidade. Esses sujeitos carregam histórias de fracasso escolar, sentimentos de inadequação e pertencimento fragilizado em relação à escola, o que implica em abordagens pedagógicas que reconheçam suas experiências e subjetividades (Arroyo, 2006; Freire, 1987).

A pedagogia tradicional, centrada na homogeneização e na verticalidade do ensino, mostra-se inadequada para lidar com tais especificidades. Ainda que autores como Knowles, Holton III e Swanson (2009) proponham a andragogia como alternativa, o que defendemos aqui é uma prática educativa dialógica, crítica e libertadora, comprometida com a superação da alienação e com a reconstrução da identidade dos sujeitos da EJA. Essa prática exige reconhecimento institucional bem como políticas públicas adequadas, currículos flexíveis e condições objetivas para permanência, incluindo alimentação, transporte e acolhimento.

Desse modo, a superação do estigma da EJA como educação de “segunda linha” requer um reposicionamento ético-político da escola, fundamentado na escuta ativa, na valorização da diversidade e na promoção de uma justiça educacional radical. Trata-se de compreender o retorno desses sujeitos à escola como expressão de seu desejo de humanização; compreender também que a escola tem o dever histórico de reconhecer e acolher suas demandas educacionais. Nesse processo, faz-se necessário o conhecimento dos limites da educação perante a alienação do esforço capitalista.

Limites da educação sob a lógica capitalista: a transcendência positiva da alienação

A realização de uma educação emancipadora, voltada ao desenvolvimento pleno da individualidade e à apropriação crítica dos conhecimentos, historicamente, produzidos, encontra limites estruturais no interior da lógica do capital. Esses limites tornam-se ainda mais evidentes na EJA, marcada por trajetórias escolares interrompidas e pela negação histórica do direito à educação. Tal cenário impõe indagações fundamentais: qual o sentido da educação ofertada aos jovens e adultos? Quais são os seus limites reais? Que tipo de prática educativa pode, efetivamente, ser humanizadora?

Para Vieira Pinto (2010), a educação é um processo social que forma os indivíduos à imagem dos interesses da coletividade dominante. Trata-se de um fenômeno histórico e cultural,

condicionado pelas estruturas econômicas, instituições e valores de uma dada formação social. Nesse sentido, a educação nas sociedades capitalistas opera sob fundamentos excludentes: o saber torna-se privilégio das elites, e os sistemas educacionais são organizados segundo a lógica da acumulação e da segmentação.

A educação é, portanto, um campo contraditório: conserva saberes, mas também pode produzir sua negação criadora. Quando capturada pela racionalidade dominante, corre o risco de se tornar instrumento de reprodução da ideologia vigente. Contudo, na medida em que se ancora na consciência crítica e na práxis transformadora, pode operar como mediação da desalienação humana.

Autores como Antunes (2018) e Mészáros (2008) aprofundam essa concepção ao indicar que a educação, articulada ao trabalho, pode provocar o reconhecimento do estado de alienação, possibilitando sua superação por meio da práxis. Mészáros (2008) destaca que é no trabalho – na condição de categoria fundante da sociabilidade humana – que reside a possibilidade de uma “transcendência positiva da alienação”. A educação, nesse horizonte, assume papel soberano tanto na elaboração de estratégias para mudar as condições objetivas de reprodução quanto na automudança consciente dos sujeitos históricos.

No contexto da EJA, reconhecer o educando como sujeito de saber, detentor de experiências e portador de uma predisposição ontológica à humanização, é passo essencial para a construção de uma prática educativa crítica. Sua cultura não deve ser vista como obstáculo, mas como fundamento para a práxis pedagógica. A tarefa da educação, nesse cenário, consiste em desvelar os mecanismos da alienação e instaurar novas possibilidades de relação entre sujeito, saber e mundo.

A prática educativa e seus múltiplos determinantes

A prática educativa constitui um campo multidimensional, atravessado por tensões estruturais, contradições ideológicas e disputas de significação. Ainda que haja diversas concepções sobre o trabalho do professor – como prática pedagógica, docente ou andragógica – que busquem descrevê-la, sua complexidade escapa a definições unívocas. Neste artigo, adotamos o termo “prática educativa”, em consonância com Bandeira e Ibiapina (2014), por seu

caráter mais abrangente e por abarcar dimensões docentes e pedagógicas como expressão de uma prática social situada historicamente, determinada e intencional.

Segundo Moura (2023), fundamentado em Sacristán e Pérez Gómez (1998), a prática educativa emerge da interação entre sujeitos, notadamente professores e estudantes, influenciada por determinações históricas, políticas, ideológicas, culturais e epistemológicas. Essa multiplicidade de influências denuncia a natureza não neutra da prática educacional, que reflete, ainda hoje, os resquícios de uma racionalidade técnica e fragmentária de inspiração cartesiana (Behrens, 2005), a qual dissocia o conhecimento da experiência e da realidade social.

Zabala (1998) e Charlot (2000) enfatizam que a prática educativa não se resume à ação em sala de aula, mas envolve uma rede interdependente de elementos: organização do tempo e do espaço, currículos, avaliação, relações de poder, saberes e subjetividades. Nessa complexidade, o professor se vê como um “trabalhador da contradição”, permanentemente julgado por critérios paradoxais, responsabilizado pelo fracasso escolar e desprovido de condições objetivas e simbólicas para o exercício pleno de sua função social.

Apesar dessas pressões e tensões, o trabalho docente produz um saber profissional que articula teoria, experiência e posicionamento ético-político. Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998) o descrevem como saber epistemológico e político. Este último, frequentemente invisibilizado, o que reforça a desvalorização da profissão.

Para Freire e Shor (2021), a prática educativa, quando alicerçada na consciência crítica e no diálogo, torna-se instrumento de libertação. Conhecer é transformar. O medo, dizem os autores, é obstáculo à práxis – e enfrentá-lo é condição para reinventar a escola como espaço de emancipação coletiva. Nesse sentido, de acordo com Moura (2021) a prática educativa emancipatória não se reduz à inclusão, mas busca formar sujeitos históricos, conscientes e engajados. O professor, nessa perspectiva, é mediador e ativador de potências, e sua prática, quando ancorada no rigor crítico e na escuta sensível, constitui o primeiro movimento da práxis.

A reflexão como primeiro movimento da práxis

A reflexão configura-se como princípio estruturador da prática educativa e elemento central da profissionalização docente, pois articula responsabilidade, autonomia, tomada de decisões e experiência, tensionando constantemente os domínios teóricos e práticos do ofício de

“ser professor”. Está, portanto, no âmago da prática educativa, atuando como instância de regulação, reinvenção e elaboração identitária do profissional da educação, entretanto não pode ser considerada apenas um “*habitus*” (Bourdieu, 1993).

A prática reflexiva manifesta-se de forma multifacetada, uma vez que pode ocorrer sobre a ação (analisando saberes, métodos e estruturas), durante a ação (como antecipação e autocomando) ou posteriormente à ação, como exercício retrospectivo que conecta passado e presente. Em todos os casos, a reflexão permite ao professor identificar fragilidades, inconsistências e possibilidades de intervenção na realidade educativa. Nesse sentido, a reflexão opera como um dispositivo epistêmico que sustenta e transforma a práxis.

Surge então aqui uma questão fundamental: a postura reflexiva é um saber teórico construído ou se inscreve como um *habitus* incorporado? Seria o *habitus* docente apenas reproduzidor das experiências passadas ou pode ser concebido como um saber que orienta ações futuras, que implica julgamentos, escolhas e decisões profissionais?

Para Perrenoud (2002), transformar a prática implica modificar o *habitus*. Ainda que, em sua dimensão menos consciente, o *habitus* atue na regulação das condutas docentes, é a própria prática que o interroga e o reorganiza. Esse *conceito* não deve ser visto como estrutura rígida e imutável, mas como um sistema de disposições duráveis, conforme defende Bourdieu (1993), moldado pelas vivências cotidianas e pelas interações com outros sujeitos no campo educativo. Assim, o *habitus* docente é recomposto continuamente no exercício reflexivo, alinhando-se às finalidades educativas e às exigências éticas e políticas do ato de ensinar.

A reflexão, nesse contexto, oferece ao professor a possibilidade de superar dois riscos frequentes: o ativismo pedagógico entendido como prática desprovida de fundamentação teórica; e o verbalismo, ou seja, a teoria desvinculada da ação concreta (Freire, 2003; Saviani, 2019). A superação dessas armadilhas reside na constituição de uma práxis autêntica, em que teoria e prática se entrelaçam dialeticamente.

A teoria, como representação ideal e crítica da realidade, oferece ao professor os instrumentos conceituais para compreender o contexto histórico, social, cultural e institucional em que atua. Por sua vez, a prática adquire sentido e densidade quando é iluminada por essa análise teórica. A práxis, portanto, realiza-se no fazer e no pensar sobre o fazer (Freire, 2003), em um processo contínuo de transformação da realidade e de si mesmo.

Nesse movimento, o professor, ao dialogar criticamente com os sujeitos e com os fenômenos educativos, revela as contradições constitutivas da sociedade e compreende os modos como elas se manifestam na educação. Como destaca Freire (2003 *apud* Moura, 2021, p. 410), a prática docente crítica implica um pensar certo, rigoroso, capaz de fazer a curiosidade ingênua se converter em consciência crítica:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Nessa perspectiva, a reflexão docente, entendida como movimento dialético entre prática e teoria, é impactada por múltiplos fatores, tais como: realidade dos estudantes, experiências e projetos de vida dos professores, conhecimentos explícitos e tácitos que conformam sua atuação e determinações históricas e sociais que perpassam sua ação (Tardif, 2002). Portanto, não se trata de um ato isolado, introspectivo ou idealista, mas de um processo enraizado na materialidade da prática e nas contradições do mundo vivido:

[...] o professor precisa saber como ler a realidade dos estudantes através dos livros, bem como através da própria realidade. A realidade não é um *positum*, estabelecido e perfeito, esperando que o professor o leve aos alunos como se fosse um pacote, ou um pedaço de carne. Não! A realidade é tornar-se, e não estar imóvel (Freire; Shor, 2021, p. 300-301).

Nesse sentido, o paradigma reflexivo torna-se uma mediação essencial para a constituição de uma prática educativa transformadora. Ele ilumina as contradições sociais, revela as determinações estruturais que atravessam a sala de aula e permite ao professor construir pontes entre os sujeitos, os saberes e o mundo. Mais do que uma técnica profissional, a reflexão se constitui o primeiro movimento da práxis libertadora, condição indispensável para a construção de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana.

Entretanto, esse primeiro movimento de reflexão deve assumir uma perspectiva ontológica como atividade humana concreta e material mediante a qual o ser social transforma a natureza e a si mesmo como ser histórico objetivado. Trata-se, portanto, de compreender a reflexão não como mero exercício cognitivo individual, mas como expressão prática da vida social, enraizada nas condições históricas e nas mediações concretas da existência. À medida que a

consciência emerge da atividade prática, a reflexão ontológica incorpora as contradições objetivas da realidade e se projeta como força transformadora da própria prática, superando o imediatismo e o espontaneísmo da ação. No Quadro 1, sintetizamos o movimento da reflexão como práxis transformadora.

Quadro 1 - Conceitos centrais da reflexão como movimento da práxis

CONCEITO	AUTOR(ES) DE REFERÊNCIA	DEFINIÇÃO / SÍNTESE	FUNÇÃO NO ARGUMENTO
Reflexão	Freire (2003), Pimenta (2002) e Perrenoud (2002)	Movimento dialógico e contínuo entre o fazer e o pensar sobre o fazer; ocorre antes, durante ou após a ação e possibilita o redesenho do agir docente na perspectiva ontológica.	Fundamento do processo formativo docente; estrutura a práxis e conduz à criticidade e autonomia do professor.
Reflexão como <i>habitus</i>	Bourdieu (1993) e Perrenoud (2002)	Sistema de disposições interiorizadas que pode ser reorientado pela reflexão crítica, evitando a ideia de que ele, por si, conduz ao ativismo pedagógico.	Estrutura incorporada que medeia a prática docente; elemento dinâmico e relacional no interior da profissão. Leva ao ativismo pedagógico, prática desprovida de base teórica; ação pela ação, acrítica, voltada à reprodução de rotinas.
Reflexão como práxis	Freire (2003) e Freire e Shor (2021)	Ação crítica e transformadora que une reflexão e ação em diálogo com a realidade vivida; visa à humanização e superação das opressões.	Perspectiva pedagógica libertadora; orienta a formação docente como processo dialógico e emancipatório.
	Marx (2010, 2011) e Vázquez (2011)	Atividade humana concreta e material mediante a qual o ser social transforma a natureza e a si mesmo; forma de objetivação do humano genérico.	Base ontológica da prática social; sustenta a concepção de práxis como fundamento da transformação histórico-material.

Fonte: os autores

Nesse sentido, a práxis assume o estatuto de categoria fundante da formação humana, pois é pela prática refletida e conscientemente orientada que o sujeito se constitui, produz conhecimento e pode agir de modo a transformar as estruturas sociais nas quais está inserido (Marx, 2010, 2011; Vázquez, 2011).

Afinal, prática ou práxis? Uma discussão necessária

Atualmente, diversos estudos apontam múltiplas perspectivas e dimensões para a análise da prática educativa. Entre elas, além da abordagem da ação comunicativa (Habermas, 1989; Moura, 2021), destacamos: concepção de práxis (Gramsci, 1995; Vázquez, 2011), socioepistemologia (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991), experiência social (Sacristán; Pérez Gómez, 1998), professor autônomo

(Contreras, 2002; Freire, 2003), profissional técnico (Pimenta, 2002; Schön, 1995), sujeito reflexivo (Contreras, 2002; Pérez Gómez, 1995; Schön, 1995), intelectual crítico (Giroux, 1997), professor-pesquisador (Perrenoud, 2002). Todas essas abordagens convergem para a necessidade permanente de retradução crítica da teoria pelo professor e da avaliação contínua de sua capacidade de resposta às contingências do cotidiano (Gauthier *et al.*, 1998).

Diante disso, levantamos as questões: como superar os limites impostos à prática educativa por seus múltiplos determinantes no contexto da sociedade capitalista? Seria a reflexão do professor sobre seu próprio fazer suficiente para promover uma prática verdadeiramente transformadora?

Para Noronha (2010), tal superação se configura como uma síntese histórica, viabilizada pela práxis como categoria fundante de uma epistemologia da formação docente, possibilidade real de transformação das condições objetivas postas. Isso porque, na perspectiva da práxis, a construção, a compreensão e a explicação dos fenômenos não se dão sob um viés iluminista, idealista ou espontaneísta, mas, sim, mediante a articulação dialética entre teoria e prática, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade.

Nesse horizonte, a concepção de prática educativa que norteia este trabalho ancora-se na categoria práxis, tal como delineada por Marx (2010, 2011), conforme traduzida nos estudos de Vázquez (2011). O autor observa que, embora “prática” e “práxis” possuam significados similares nas línguas neolatinas, o termo “prática” encontra-se mais vinculado ao uso cotidiano, com conotação utilitarista e técnico-funcional. Assim, apesar da semelhança etimológica, o uso conceitual de uma ou outra expressão acarreta implicações teóricas substanciais.

A “prática”, nesse sentido, expressa a atuação do “homem prático”, embasada na consciência comum e orientada à obtenção de resultados imediatos, como ressaltado por Vázquez (2011, p. 32-33):

A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis - como atividade socialtransformadora – seu objeto; não produz - nem pode produzir, [...] – uma teoria da práxis.[...] O ponto de vista da consciência comum coincide, neste aspecto, com o da produção capitalista e com o dos economistas burgueses. Para a consciência comum, o prático é o produtivo, e produtivo, por sua vez, sob o prisma dessa produção capitalista é o que produz novo valor ou mais-valia.

Desse modo, a consciência comum compreende os atos práticos sem, contudo, tematizar a práxis como atividade social transformadora, pois não elabora – nem pode elaborar – uma teoria da práxis. Tal entendimento coincide com o modelo de produção capitalista e com a racionalidade econômica burguesa, para a qual o “prático” é o que é produtivo, e produtivo é aquilo que gera novo valor ou mais-valia.

Em contraposição, a “práxis” é concebida como categoria filosófica central, representando a atividade transformadora consciente do ser humano no plano social. Supera o ponto de vista imediato e unilateral da consciência comum, por se constituir em expressão ontológica de desenvolvimento da consciência crítica e objetiva. Já como produto social, é entendida como “atividade consciente objetiva, que não se reduz a uma ação estritamente utilitária” (Vázquez, 2011, p. 27). Desse modo, ocupa lugar central na filosofia não apenas como interpretação, mas também como força de transformação do mundo.

A prática educativa pode, portanto, ser compreendida como expressão da práxis, na medida em que reconhecemos seu caráter histórico, contextualizado e dialético. Como fenômeno social, resulta da consciência humana e expressa diretrizes oriundas de disputas de interesses e processos históricos que configuram suas condições de realização. Nesse contexto, práxis e prática educativa se entrelaçam, uma vez que toda atividade humana pressupõe consciência prévia de sua finalidade, cuja objetivação materializa o produto da atividade.

Para Bandeira e Ibiapina (2014), a prática educativa como ação social intencional é parte constitutiva da vida humana em qualquer esfera da convivência social. Constitui-se em locus de desenvolvimento da sociedade, ao tempo que expressa e reconfigura as condições de existência do ser humano: “Produzir práxis constitui necessidade e possibilidade emergente da prática educativa no cenário atual do contexto sócio-histórico e cultural” (Bandeira; Ibiapina, 2014, p. 116). Para as autoras em tela, essa prática assume caráter multidimensional, abrange as práticas pedagógica e docente e se atualiza conforme as demandas dos distintos contextos históricos.

Nesse sentido, a prática educativa que hoje se mostra significativa é aquela que ultrapassa o ideal abstrato de humanização, incorporando a práxis como prática objetiva e subjetiva dotada de intencionalidade crítica e reflexiva. Entender o modo como o professor compreende o movimento de objetivação da humanização e emancipação é fundamental para apreender a dinâmica da prática educativa nos contextos formativos. O ser humano é movimento – não da

ideia ou do espírito absoluto, mas da realidade concreta, material e contraditória, dinamizada pelas contradições que a compõem (Marx, 2011; Marx; Engels, 2002).

Dito isso, entendemos que dessa constatação decorre a função transformadora da práxis: modificar a realidade objetiva a partir da consciência crítica. Bandeira e Ibiapina (2014) identificam, respectivamente em Vázquez (2011) e Freire (2003), os movimentos da pedagogia da práxis e da práxis dialógica como referências revolucionárias para uma prática educativa transformadora. Tais autores compreendem o ser humano não como produto da natureza, mas da História. Embora influenciados por tradições idealistas da filosofia moderna, ambos representam esforços importantes rumo a uma síntese superadora dos paradigmas essencialistas e naturalistas.

Importa destacarmos, no entanto, que a dialética em Vázquez (2011) e Freire (2003), no nosso entender, possui enfoques distintos. Enquanto em Vázquez (2011) a práxis emerge do confronto entre múltiplas determinações objetivas em que o ser social imerge, revelando contradições internas ontológicas do objeto, em Freire (2003) o movimento dialético se expressa por meio da dialogicidade como espaço de síntese e equilíbrio entre os contrários. Por isso, a imanência do processo nem sempre contém as transformações que a práxis requer, o que diverge do pensamento de Vázquez (2011).

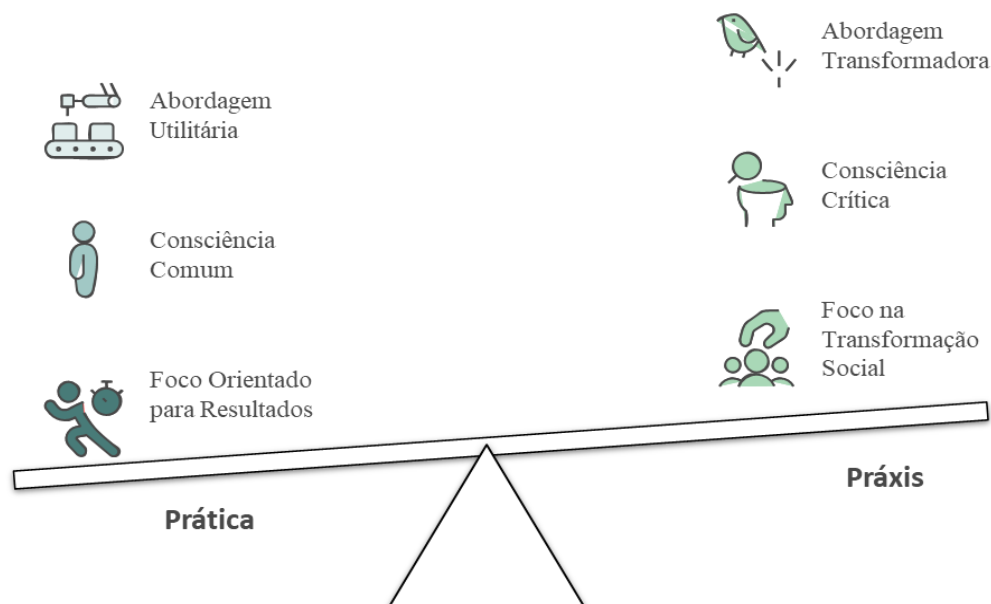
Ainda para Freire (2003), a prática educativa se move entre ideia e matéria. Segundo Cardoso, Silva e Santos (2021), há uma aproximação entre Freire (2003) e Hegel, notadamente na tensão entre “consciência servil” e “consciência do senhor”. Nesse sentido, Freire (2003) dialoga com a tradição dialética ao reconhecer que a consciência se constitui nas circunstâncias históricas reais. A práxis autêntica, portanto, implica ação e reflexão dos sujeitos sobre o mundo com vistas à sua transformação e, sobretudo, à inserção crítica das massas populares na realidade (Freire, 2004 *apud* Cardoso; Silva; Santos, 2021).

A dialogicidade, nesse contexto, não fragiliza a radicalidade do pensamento freiriano, mesmo quando posta diante das tensões do relativismo e da consciência contraditória. A prática educativa é instrumento do professor libertador, alicerçada na conscientização dos educandos e intimamente conectada à realidade concreta dos sujeitos. As determinações materiais incidem diretamente sobre todos os envolvidos no processo educativo. É, então, nesse entrelaçamento que o diálogo adquire seu pleno sentido – ainda que limitado à conscientização. Cabe à práxis, contudo, a capacidade de instaurar rupturas, impulsionadas pela consciência crítica.

A educação libertadora proposta por Freire (1987) pressupõe a superação do modelo bancário, produtivista e disciplinador que vigora sob a lógica do capital. A práxis, nessa perspectiva, constitui o único caminho possível para a transformação da realidade material dos educandos, operando sob a lógica dialética. Nesse ponto, aproxima-se da concepção defendida por Vázquez.

Na Figura 1, ilustramos o modo como enxergamos o movimento de transição da prática à práxis transformadora na educação.

Figura 1 – Transição da prática para a práxis na educação



Fonte: Napkin AI com adaptação dos autores³

Na Figura 1 podemos observar as duas concepções centrais da ação educativa: “prática” e “práxis”. À esquerda, a prática como uma atividade cotidiana, técnica e utilitarista, vinculada à consciência comum, que enfatiza o fazer mecânico orientado para resultados imediatos e produtivos, em consonância com a lógica da produção capitalista. Já à direita, a práxis concebida como uma atividade humana consciente, crítica e dialética, que transcende o utilitarismo para promover a transformação social e a emancipação do sujeito. A práxis pressupõe a articulação entre teoria e prática e sujeito e objeto e implica uma intencionalidade reflexiva que possibilita a

³ Napkin AI é uma ferramenta de inteligência artificial (IA) para criação de ilustrações e infográficos com base em informações ou anotações do usuário.

superação da consciência imediata e a construção de uma ação educativa verdadeiramente transformadora. Entre essas duas concepções, a Figura 1 destaca a transição necessária que vem operando, porém, com muito mais foco na prática utilitarista, que é dominante. Entretanto, o processo de conscientização do professor é constante e, conseqüentemente, capaz de romper com a prática mecanicista para engajar-se na práxis como atividade política e revolucionária. Assim, a Figura 1 sintetiza o desafio fundamental da educação contemporânea: deslocar-se da simples execução de técnicas para uma prática educativa fundamentada na práxis crítica e emancipatória.

Saviani (2019) também destaca que a prática educativa deve romper com a lógica formal, abstrata e analítica, ao adotar uma lógica dialética capaz de apreender a realidade concreta como síntese de múltiplas determinações. A superação da visão fragmentada e confusa dos fenômenos exige a mediação da análise e da abstração, culminando em uma compreensão articulada e totalizante da realidade social.

Nesse percurso, a prática social – ponto de partida e de chegada – representa a concreticidade da realidade material dos estudantes e suas contradições. É nesse contexto que os problemas devem ser contextualizados, mediados teoricamente e enfrentados com instrumentos adequados. Após a catarse cultural, os sujeitos, ao retornarem à prática social, já o fazem munidos de uma nova consciência crítica, capazes de reinterpretar os fenômenos à luz de suas determinações estruturais. Esse é o caminho da práxis libertadora. Ademais, é o percurso defendido pela pedagogia histórico-crítica, que não recusa nem a essência nem a existência, como fizeram, respectivamente, a escola tradicional e a escola nova. A prática educativa deve situar-se em um movimento permanente de superação tanto da autonomia quanto da dependência absolutas em relação às condições sociais vigentes (Saviani, 2019).

Considerações finais

A análise empreendida ao longo deste artigo permite afirmar que a prática educativa, sobretudo no contexto da EJA, ainda se configura como uma atividade historicamente subalternizada e teoricamente pouco compreendida pelas instituições responsáveis pela formação e pelo desenvolvimento profissional docentes. Trata-se de um poder pedagógico mistificado – um potencial transformador que, muitas vezes, os professores não reconhecem em

si ou que, diante das pressões estruturais do sistema, hesitam em exercer de forma crítica. Nessa condição, a prática educativa realiza-se de modo fragmentado, tensionada por imperativos de inovação vazia e por expectativas adaptativas, ao mesmo tempo que permanece à espera de uma redefinição mais sólida e emancipada do que significa, de fato, “ser professor” no mundo contemporâneo.

No interior da sociabilidade capitalista, tal prática raramente assume um caráter emancipador. Longe de configurar-se como práxis libertadora – compreendida aqui como unidade dialética entre teoria, consciência e ação transformadora –, a atividade docente é frequentemente capturada por lógicas funcionalistas, tecnocráticas e instrumentais. Modelos pedagógicos centrados no desempenho, na padronização e na eficiência impõem-se em nome da qualidade educacional, ocultando as determinações ideológicas que sustentam a figura do “superprofessor” — ao mesmo tempo competente, polivalente e emocionalmente disponível —, exigido por políticas educacionais alicerçadas na lógica da performatividade (Noronha, 2010).

Esse esvaziamento da práxis tem causas múltiplas. Por um lado, deriva de abordagens pedagógicas acríticas, pautadas em ativismos pragmáticos, teoricismos estéreis ou voluntarismos despolitizados; por outro, decorre de imposições objetivas que se materializam em currículos padronizados, regulações institucionais, controle de resultados e precarização das condições de trabalho docente. Em ambos os casos, o prejuízo não recai apenas sobre o professor, mas também sobre toda a sociedade, pois a negação do trabalho educativo como práxis implica a supressão do papel histórico do educador como sujeito coletivo de transformação social.

Apesar desse cenário adverso, este estudo defende que é possível vislumbrarmos uma via de superação. A prática educativa pode se elevar ao estatuto de práxis revolucionária quando apropriada de forma consciente e crítica pelos próprios professores, em diálogo com as contradições que atravessam sua atividade pedagógica. Ao ser compreendida nesse horizonte, a prática deixa de ser mera reiteração de procedimentos didáticos e passa a configurar-se como mediação concreta entre a reprodução das condições sociais e sua possível superação, isto é, como espaço de emergência da consciência crítica e da ação transformadora.

Assim, esse salto qualitativo exige, conseqüentemente, que o professor recuse as respostas prontas, rompa com o imediatismo da lógica produtivista e recorra a um exercício rigoroso de análise das mediações histórico-culturais que estruturam sua prática. No entanto, é preciso superarmos a aparência dos fenômenos, capturando, portanto, as múltiplas

determinações imanentes aos processos educativos para que possamos agir intencionalmente sobre elas. A práxis, significada dessa forma, exige apreensão da totalidade concreta e o engajamento político para transformação da realidade objetiva.

Em outros dizeres, trata-se, portanto, de reconhecermos que a atividade educativa não se resume a técnicas, rotinas ou métodos, mas constitui-se trabalho social objetivado – atividade pela qual o professor, ao transformar a realidade, transforma também a si mesmo como sujeito histórico e cultural. Nessa perspectiva, a prática educativa torna-se possibilidade de formação humana, pois permite ao professor se reconhecer como parte ativa de um projeto coletivo de emancipação, ou melhor, de formação humana.

Em síntese, confirmamos a hipótese de que, no contexto da EJA, determinações históricas e institucionais afastam o professor da práxis revolucionária ao submeter sua ação a parâmetros adaptativos, sobretudo quando a atividade educativa não é reconhecida como parte de um sistema de contradições estruturais. Em contraponto, o estudo demonstrou que a educação emancipadora não é uma utopia abstrata, mas uma possibilidade concreta, ancorada na historicidade do trabalho educativo e na potência transformadora da consciência humana. Assim sendo, toda práxis crítica se inicia na recusa da adaptação e se desenvolve na afirmação da transformação. Desse modo, os limites impostos à prática docente podem ser superados quando esta se objetiva como unidade entre teoria e prática, constituindo-se mediação histórica e social capaz de resgatar o papel político do professor como sujeito coletivo e transformador das relações sociais.

Referências

ANTUNES, Caio. *A escola do trabalho*. Formação humana em Marx. Campinas: Papel Social, 2018.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2014.v23.n42.p107-117>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/1031>. Acesso em: 7 abr. 2026.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1993. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jun. 2025.

CARDOSO, Elizângela Andrade Moreira; SILVA, Letícia Andrade; SANTOS, Arlete Ramos dos. Formação, currículo e prática pedagógica: desafios na contemporaneidade. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], p. 3-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7653>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1139>. Acesso em: 7 abr. 2026.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. *Educação popular e educação ao longo da vida*. Instituto Paulo Freire. 2016. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/95df6356-5704-419f-8458-3c60cdb3edd9>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por Uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre saberes docentes*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, Henry Armand. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2025.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014.

KNOWLES, Malcolm Shepherd; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858; esboço da crítica à economia política*. Tradução de Mario Dayer e Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2002.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, José Adersino Alves de. A reflexão interativa como base epistemológica de construção da identidade dos mestres do amanhã: fazedores do futuro. In: ABREU, Janaína Marques de; PADILHA, Paulo Roberto. *Mestres do amanhã: fazedores do futuro*. São Paulo: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2021. p. 406-416.

MOURA, José Adersino Alves de. *Prática docente: o agir comunicativo no ensino policial militar*. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2023.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. *Quaestio*, Sorocaba, v. 12, p. 5-24, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 3 jul. 2025.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15 -34.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano. Novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 78-91.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipola Neto, Luiz Silveira, Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE OS AUTORES

José Adersino Alves de Moura. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, Professor Assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), atualmente cursa o doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (PPGE/UFPI) em Teresina-PI.

Contribuição de autoria: conceitualização; curadoria de dados; investigação; metodologia; rascunho original; escrita.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1168438961617300>

Neuton Alves de Araújo. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (PPGE/UFPI) em Teresina-PI. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Processos Educativos.

Contribuição de autoria: administração do projeto; análise formal; validação; supervisão; visualização; revisão inicial e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3637501545283594>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A pesquisa não envolve seres humanos. Utilizamos a ferramenta de inteligência artificial (IA) Napkin AI para processar a Figura 1 deste artigo a partir de informações tiradas do texto.

Recebido em: 14.07.25

Aceito em: 16.12.25

Publicado em: 28.04.26