

Tipo: Artículo original – **Sección:** Temática variada

Na prática, a teoria vem sendo outra: o esvaziamento da crítica

En la práctica, la teoría ha sido otra:
el vaciamiento de la crítica

Karen Correia

*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais,
Minas Gerais - Brasil.*

<https://orcid.org/0000-0002-4620-4143>

e-mail: kcacorreia@gmail.com

Recibido: 29/3/2025

Aprobado: 5/10/2025

RESUMO

O artigo discute o esvaziamento da crítica na educação, relacionando-o à dissociação entre teoria e prática na formação de professores de português. O estudo de caráter interpretativo consiste na reanálise teórica de dados empíricos previamente examinados durante uma pesquisa de mestrado com graduandos em Letras e professores de português da educação básica. Naquela ocasião, os resultados haviam sido lidos à luz da noção de experiência. Neste artigo, objetivamos promover um deslocamento interpretativo, buscando demonstrar que tal problemática pode ser lida de forma mais profícua sob a lente do materialismo histórico-dialético. Concluímos que a teoria, na formação docente, assume um caráter aplicacionista e prescritivista, alienando o professor de seu saber profissional e reduzindo a sua autonomia, o que reforça a proletarização docente. Esse cenário tem uma forte relação com as premissas pedagógicas norteadoras das pesquisas e da formação docente na área.

Palavras-chave: práxis; crítica; formação de professores; professores de língua portuguesa; materialismo histórico-dialético.

RESUMEN

El artículo analiza el vaciamiento de la crítica en la educación, vinculándolo a la disociación entre teoría y práctica en la formación de profesores de portugués. El estudio, de carácter interpretativo, consiste en una reanálisis teórica de datos empíricos previamente examinados durante una investigación de maestría con estudiantes de grado en Lengua y Literatura y docentes de lengua portuguesa de la educación básica. En aquella ocasión, los resultados fueron leídos a la luz de la noción de experiencia. En este artículo, nos proponemos promover un desplazamiento interpretativo, buscando demostrar que dicha problemática puede ser leída de manera más fecunda desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico. Concluimos que la teoría adopta un carácter aplicacionista y prescriptivista, lo que aliena al docente de su saber profesional y reduce su autonomía, reforzando la proletarización. Este escenario se relaciona con las premisas pedagógicas que orientan la investigación y la formación en el área.

Palabras clave: praxis; crítica; formación del profesorado; docentes de lengua portuguesa; materialismo histórico-dialéctico.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20250703b-A12>

BIBID: 2707-1642, 7, 3, pp. 153-162

Editor responsable: Valentina Canese. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Instituto Superior de Lenguas, Asunción - Paraguay.

Esvaziamento da noção de crítica

Há muito o discurso oficial brasileiro traz em seu bojo a defesa de um ensino crítico, supostamente preocupado com o desenvolvimento subjetivo e com um mundo mais justo. Da mesma forma, nos últimos anos, temos notado o aumento de discussões sobre temas como práxis, ensino crítico e formação crítica de professores em publicações e eventos acadêmicos da área de Letras.

Apesar da forte presença da criticidade no âmbito do ensino em diferentes níveis, notamos que frequentemente ela está referida muito mais a princípios neoliberais de manutenção das estruturas do que à transformação da realidade. Aqui, cabe pontuar que documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxeram com mais força a pauta da “criticidade” para a educação; eles, porém, têm sua origem relacionada a uma agenda de propagação da lógica liberal promovida por instituições como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) (Marsiglia et al., 2017).

Assim, muitas vezes, a noção de crítica denota uma suposta preocupação com os sujeitos quando, na verdade, reforça o individualismo (Duarte, 2010). A justiça social, dessa forma, é vinculada à ideia de um capitalismo humanizado, que gere algum benefício para além da espoliação. Como demonstra Harvey (2016), a pluralidade é bem-vinda, desde que sirva ao capitalismo e não ameace a manutenção da estrutura social. O interesse em se ter mão de obra qualificada para o mercado leva ao investimento em um ensino pragmatista, imediatista, voltado unicamente à resolução de problemas do dia a dia.

As teorias pedagógicas são marcadas por ideologias, de modo que cada uma parte de determinada perspectiva. Logo, termos como criticidade podem estar presentes em diversas delas, mas com sentidos bastante distintos, de modo que deixar de observar a quais teorias pedagógicas nossas ações se referem gera o risco de cairmos em incoerências. Saviani (2008) assinala que, quando mais se falou em democracia na escola, menos a escola foi democrática. Diante do que foi exposto, podemos estender o questionamento para a noção de criticidade. Ao que tudo indica, no momento em que mais se fala em formação crítica, menos a criticidade — ao menos aquela consequente com a ideia de transformação — está presente no ensino. A afirmação de Saviani nos remete a uma frase muito repetida por professores em 2016: “Escola sem pensamento crítico não é escola”, que retrata o esvaziamento semântico da criticidade no contexto do ensino; dada a multiplicidade de sentidos atribuídos, ela pode assumir qualquer forma.

Não sem razão, é bastante comum observarmos uma mudança brusca no modo como as pessoas falam após ingressarem no ensino superior. Elas passam a considerar que estão sendo formadas criticamente e se sentem impelidas a mudar a forma de pensar. É, de fato, esperado que isso aconteça em uma formação crítica. No entanto, gera estranhamento que essa mudança se dê de maneira tão instantânea. Como demonstram Marsiglia et al. (2019), nem sempre uma mudança imediata na forma de agir é indicativa de compreensão e transformação da prática social. Pode, aliás, demonstrar práticas rasas, superficiais, já que existe um longo caminho entre as percepções empírica e concreta da realidade. Garantir que os futuros professores repitam incansavelmente a necessidade de uma educação crítica sem que entendam o que isso significa e o que é necessário para alcançá-la não indica grandes avanços. Afinal, a repetição não requer a compreensão da prática social em sua totalidade, mas a capacidade de memorização seguida de reprodução.

A esse respeito, um grande problema observado por Marsiglia et al. (2019) é a didatização e a desmetodização do método histórico-crítico, reduzido a procedimentos

metodológicos que ignoram as bases teórico-epistemológicas. Esse processo, segundo os autores, tem como consequência a confusão entre teoria e prática, entre método e procedimento de ensino, bem como o abandono do princípio dialético, o que ocasiona explicações mecanicistas e fragmentadas da realidade.

Neste artigo, pretendemos explicitar alguns diagnósticos encontrados em uma pesquisa de mestrado concluída em 2017 (Correia, 2017)¹, demonstrando a percepção de graduandos em Letras e docentes de Língua Portuguesa sobre a dissociação entre teoria e prática. Constatamos que a práxis tem passado por um processo de didatização que a reduz a etapas mecânicas, acarretando um esvaziamento da noção de “crítica” no ensino e na formação docente, que vem sendo assolada por uma postura aplicacionista e prescritivista em relação à teoria. Todo esse cenário não apenas reforça a reprodução da estrutura social, como também culmina na desprofissionalização docente. Há, por trás de todo esse processo, uma questão epistemológica: ainda que a crítica esteja supostamente cada dia mais presente na educação, ela está calcada em teorias que, ignorando a dialética e a historicidade, oferecerem explicações simplistas sobre a práxis, a criticidade e, em última instância, o trabalho docente.

Dissociação entre teoria e prática na formação docente

Em estudo concluído em 2017 (Correia, 2017), ao analisarmos a representação social de professores de língua portuguesa e estudantes de Letras sobre a responsabilidade social do professor de português, a fim de verificar a percepção acerca da relação entre teoria e prática na profissão docente, observamos que tanto os graduandos quanto os professores entrevistados apontavam para o distanciamento entre teoria e prática. De modo geral, caracterizavam a realidade como difícil e o prescrito como fácil, bonito. Isso porque consideravam que as teorias não preveem problemas que permeiam o real. Logo, elas partem de uma idealização do real.

Para muitos desses professores de português e graduandos em Letras, a formação universitária e a formação para a prática de trabalho são desvinculadas. Teoria e prática se mostram, para eles, tão dissociadas na forma como escola e universidade vêm se relacionando que cada dimensão é vista como localizada em uma das instituições: teoria na universidade, prática na escola. O graduando, que inicialmente tem uma visão sobre a docência resultante de seus anos escolares, passa a ter contato com outra perspectiva, aquela oferecida pela universidade. Durante esse período de formação universitária, ele mantém pouca relação com a escola. Apenas após se formar, passa a ter contato efetivo com a profissão que escolheu. Logo, é como se a passagem da universidade para o posto de trabalho fosse uma passagem da teoria para a prática, o que evidencia a ausência de práxis na formação de professores. Nesse sentido, a constituição teórica, em vez de explicar aspectos da realidade, partindo dela, acaba criando uma nova, já que acontece longe da escola e com base em idealizações sobre ela. Desse modo, teoria, às vezes, ganha uma conotação pejorativa para muitos entrevistados, pois é vista como algo inútil, difícil e que não mantém relação com a sala de aula real.

Esperávamos encontrar grandes diferenças entre os discursos dos docentes e dos graduandos sobre a distância entre conhecimentos universitários e prática docente; no entanto, percebemos que, de modo geral, os universitários têm consciência sobre ela. As pessoas com quem conversamos sentiam que alguns aspectos poderiam ter sido mais desenvolvidos no processo de formação, tal como a oportunidade de maior contato com a sala de aula real e o preparo para a situação que de fato encontrariam, e não uma idealizada. Tendo em vista que a

¹ Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento à pesquisa “*Na prática, a teoria é outra!*” *Uma análise discursiva sobre a responsabilidade social do professor de português da educação básica*, da qual derivou este trabalho.

maior lacuna percebida é referente ao manejo da sala de aula em suas várias dimensões, os entrevistados consideraram que não há uma formação de professores, pois pensam que a graduação está voltada apenas a aspectos teóricos com foco na pesquisa e na formação para a carreira acadêmica. A constituição de saberes específicos à sala de aula é algo que só ocorre, segundo eles, após a saída da universidade, na própria prática, sozinhos, sendo, muitas vezes, caracterizada como uma outra formação.

Entretanto, é interessante notar que, mesmo reconhecendo a existência de uma distância entre prescrito e real, os discursos de alguns estudantes são contraditórios, ora atribuindo a culpa pela distância à estrutura da escola e do contexto educacional como um todo, ora aos professores, dizendo que eles não querem agir conforme os conhecimentos universitários por questão de comodismo, já que consideram ser mais trabalhoso; mesmo sabendo que o real e o prescrito não são iguais, há uma tendência, por parte daqueles que se filiam mais fortemente aos discursos acadêmico e governamental — em grande parte os graduandos — a julgarem as ações de outros professores com base no prescrito.

As contradições que vão marcando essa responsabilização dos professores nos discursos dos graduandos demonstram que esses julgamentos são uma maneira de eles não “jogarem fora” sua formação e de não desistirem da profissão antes mesmo de nela ingressarem, pois, ao mesmo tempo em que apostam todas as fichas nas ações dos professores, demonstram o quanto a formação acadêmica e a prática docente são diferentes, distantes, dificultando a concretização do que se espera.

A esperança dos graduandos de colocarem em prática o que se aprende na universidade, mesmo supondo que não seja fácil, é também uma aposta na vontade e nos conhecimentos daquele que assume a função docente. Lecionar bem depende, em grande parte, desses aspectos; logo, depende muito do próprio docente. Trata-se de uma tentativa de valorizarem a formação que ainda estão tendo e de manterem a esperança de que é possível mudar o cenário de problemas da educação; de que sua atuação poderá contribuir para essa mudança.

Essa postura impõe um modelo como o correto, como aquilo que deveria ser feito, mas que os professores não fazem, o que é usado para desqualificar as suas ações e, até mesmo, seus saberes e capacidades. Isso se deve ao dogmatismo que os discursos acadêmico e governamental assumem durante o processo de formação na universidade. Aliás, a legitimidade desses discursos se estende para a prática docente; mesmo os professores os questionando em alguns momentos, em outros os tomam como parâmetro, ainda que seja como tentativa de adequação que não se efetiva. Não estamos negando a importância do saber acadêmico. A ressalva se direciona a dois aspectos: o distanciamento da produção acadêmica em relação ao ensino básico e a deslegitimação da opinião do professor de ensino básico sobre a validade ou não desse conhecimento para a realidade da sala de aula.

Há uma gravidade nessa postura que demonstra uma compreensão problemática sobre o papel da teoria e a relação que ela deve estabelecer com a prática. A partir dessa lógica, não é o conhecimento teórico que se modifica porque a prática demonstra que as suas hipóteses não se comprovam; é o professor que, ao se basear em um conhecimento teórico e perceber que ele não consegue explicar o trabalho docente, é acusado de um mau uso da teoria, devendo ajustar a sua atuação à idealização da prática.

Percebemos, então, que predomina na formação docente uma visão aplicacionista acerca da teoria, vista como um conhecimento produzido pelos acadêmicos para ser automaticamente transposto para a prática pelos professores do ensino básico. As teorias são significadas por muitos entrevistados como disciplina curricular, e não como lente, forma de enxergar o mundo para embasar ações. Os discursos dos entrevistados demonstram, portanto, uma falta de compreensão sobre a função da teoria motivada pela influência que os discursos oficiais e o acadêmico — aplicacionista — exercem sobre a constituição da identidade docente.

Os professores, muitas vezes, tentam se filiar por um sentimento de obrigatoriedade ao discurso acadêmico, mesmo que dele discordem, porque ele é visto como critério para a efetivação de um bom trabalho docente, crítico e alinhado aos discursos oficiais. Essa preocupação com a constituição de uma identidade que seja bem-vista por aqueles que se filiam aos discursos oficiais se mostra até mesmo no medo dos professores entrevistados em participar da pesquisa por considerarem que não sabem teoria. Isso deixa ainda mais clara a concepção que se tem sobre teoria a partir da lógica aplicacionista: ela é compreendida como o conhecimento produzido e publicado por acadêmicos. Contudo, em uma perspectiva materialista, teorias estanques, alheias à prática docente, tornam-se pouco válidas e relevantes, uma vez que, sendo prática e teoria dimensões que não se dissociam, os professores são também produtores de teorias no curso de sua atuação profissional.

Aqui, vale retomarmos a afirmação de Marx (1845/1978, p. 51): “É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a criterioriedade de seu pensamento. A disputa sobre a efetividade ou não-efetividade do pensamento-isolado da *práxis* – é uma questão puramente escolástica”. Dotados de uma formação puramente escolástica e dissociada da realidade concreta da escola, os alunos do início do curso consideravam que estavam sendo muito bem-preparados e seriam capazes de contribuir com a transformação da educação. Porém, os graduandos do final do curso, já preocupados com a prática docente, tendiam a ficar receosos em relação à formação que tiveram, pois consideravam que ela não mantinha qualquer relação com o seu futuro contexto de trabalho.

Aplicacionismo e desprofissionalização docente: problemas derivados de uma visão reducionista sobre a *práxis*

A licenciatura, quando orientada pelo prescritivismo e pelo aplicacionismo, cumpre apenas o papel burocrático de emissão de diploma que dá acesso à sala de aula. Ela é um hiato entre práticas que não se modificam em função da instrumentalização (Saviani, 2008), pois toma por base o modelo ação-reflexão-ação, criticado por Marsiglia et al. (2019). É que esse processo é bastante mecanicista e não corresponde ao modo de funcionamento dialético pressuposto pela *práxis*, pois leva a crer que, enquanto reflete, o sujeito se afasta da prática social. O ensino deixa de ocupar a função de mediador que tem como objetivo alterar a qualidade da prática.

A *práxis*, no sentido marxiano do termo, não é dividida em etapas que vão da prática à reflexão sobre ela para, em seguida, voltar à realidade e agir diferentemente. Trata-se de um processo indivisível que vai se desdobrando em seus momentos constitutivos (Saviani, 2015). É isso que está contido na famosa tese onze do manuscrito *Teses contra Feuerbach*, de Karl Marx: “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo diferentemente, cabe *transformá-lo*” (Marx, 1845/1978, p. 53, grifos do autor). O curioso é que a afirmação marxiana, não raras vezes, é lida de modo a contradizer a própria concepção de *práxis*: ora privilegiando a teoria, ora a prática. Porém, o método materialista histórico-dialético implica um modo de ler o mundo que, ao criticá-lo, pretende ser consequente o bastante para transformá-lo.

Na concepção aplicacionista, ao professor não é possibilitada a visão do todo de seu trabalho, o que o subordina à autoridade intelectual de quem, muitas vezes, não conhece a prática educacional. A situação é muito grave, porque, como aponta Saviani (2008), a problematização, que faz parte da ação docente, requer que o professor questione o que é importante os alunos aprenderem para participarem ativamente da prática social e transformá-la quando ela se mostrar insatisfatória. Em um contexto em que a formação se pauta em princípios que desapossam o professor de sua função e o reduzem a um sujeito que aplica conhecimentos pré-estabelecidos, não se pode falar em criticidade.

Ao contrário, a formação docente baseada no aplicacionismo teórico reforça a proletarização dessa categoria profissional, uma vez que, ao prescrever, de cima para baixo, como o professor deve atuar, retira a sua autonomia e o submete à alienação de seu próprio trabalho, o que implica a perda do “[...] controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho [...]” (Enguita, 1991, p. 46). No caso dos professores, eles são desvalorizados socialmente, enfrentam condições laborais desfavoráveis e são reduzidos a executores de políticas educacionais e reprodutores de currículos desenvolvidos por pessoas que, muitas vezes, sequer conhecem a realidade escolar (Alves et al., 2020). Nesse sentido, não podemos deixar de notar que o professor passa a sofrer os efeitos do modelo taylorista de organização do trabalho, que, por meio do controle da execução de tarefas, desqualifica o trabalhador e limita a sua atuação ao cumprimento de funções previamente estabelecidas (Rêses, 2012).

Assim, a lógica aplicacionista, ao instaurar uma hierarquia entre universidade e escola, pesquisador e professor, intensifica a proletarização docente e demonstra que o seu funcionamento não é dialético, o que implica a segmentação do processo em fases que não se conectam (Martins & Lavoura, 2018). Todo esse cenário se explica pela didatização da práxis, que, abandonando a dialética, passa a ser compreendida como um binômio em que a teoria, em vez de ir se modificando a partir do contato com a prática, passa a ser tomada como aquilo que dita o que o bom professor deve fazer.

As diversas concepções por trás das teorias pedagógicas

Falar em criticidade atrelada à ideia de mudança social nos remete, inevitavelmente, às conceitualizações de Karl Marx e de autores dele tributários. Na área de Letras, no entanto, ainda que os temas práxis e crítica sejam difundidos, há uma carência de estudos de base materialista histórico-dialética. Os trabalhos sobre formação de professores de línguas são, em sua maioria, vinculados à Linguística Aplicada. Mattos et al. (2019), ao falarem sobre a formação de professores críticos, retomam a ideia de responsabilidade social no ensino. Segundo as autoras, o trabalho se insere em uma tendência de pesquisas críticas no Brasil que surgiu após a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), norteadas pela ideia de Novos Letramentos e de Letramentos Críticos. Essas teorias estão muito atreladas às mudanças e necessidades sociais trazidas pelas novas tecnologias e à educação orientada para a percepção de injustiças sociais de todos os tipos.

Baptista e López-Gopar (2019), ao falarem sobre educação crítica, aproximam o conceito das teorias decoloniais e propõem que elas são o paradigma adequado para se abordar a temática, de modo a confrontar a epistemologia racional ocidental. A ideia de crítica, portanto, está também relacionada a questões de poder, mas advindas do colonialismo, tendo como objetivo descontaminar saberes deixados à margem ou desconhecidos em razão do eurocentrismo. A ideia de práxis, ancorada no pensamento de Paulo Freire, é explicada por meio do par ação-reflexão. Ainda que se mencione o fato de a práxis ser essencialmente dialética, o esquema representativo escolhido, por sua natureza dicotômica, perde de vista a dialeticidade.

Ferraz (2018) afirma que a educação crítica, por muito tempo, esteve baseada em Paulo Freire e na Escola de Frankfurt, mas que hoje ela tem sido repensada, no sentido de não se limitar a eles, já que muitas áreas têm se firmado como perspectivas críticas. Ao definir criticidade, o autor retoma as seguintes concepções: ruptura com determinada forma de pensar; suspeita e suspensão da realidade; produção de sentidos pelos sujeitos no encontro com um texto, filme, aula, entre outros; repertório desenvolvido ao longo de nossas experiências; preocupação em transpor teoria para prática; consideração das macrorrelações e foco na transdisciplinaridade.

Oliveira (2018), na mesma perspectiva assumida por Ferraz, associa a educação crítica ao fato de o professor não se colocar no lugar de quem transfere conhecimentos, mas encoraja

questionamentos, descentraliza saberes, valoriza a pesquisa-ação como possibilidade de transformação. Ele considera também a reflexão sobre temas novos para os alunos e que despertem o olhar para a alteridade, para a cidadania e a diversidade, bem como a ruptura epistemológica com o conhecimento moderno.

Uma visão muito próxima à de Oliveira pode ser encontrada em Windle (2018), que defende a ideia de rompimento com as teorias críticas criadas na Europa e nos Estados Unidos, apostando na decolonialidade. Ele também enfatiza a abertura para aprender com os alunos, a necessidade de valorização da etnografia e dos relatos de experiência dos discentes.

Como podemos notar, na breve revisão de literatura feita sobre a noção de crítica na área de Letras, nenhuma menção é feita a Marx ou a autores tributários de seu pensamento. Ao contrário, encontramos a defesa de substituição de teorias europeias sobre crítica por outras, ditas decoloniais. As noções de crítica são muito difusas e estão, de modo geral, fortemente calcadas em teorias construtivistas e pós-estruturalistas. Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar que a dissociação entre teoria e prática que marca o discurso de muitos dos professores e graduandos entrevistados coaduna com a vaguedade da concepção de crítica nas recentes investigações que a tomam como objeto e que embasam a formação em Letras.

Algumas considerações

Como vimos, a lógica aplicacionista que permeia a formação docente, ao funcionar a partir da dissociação entre teoria e prática, atribui cada uma dessas dimensões a uma instituição — universidade e escola —, de modo que o professor de ensino básico passa a supostamente ter de aplicar o conhecimento produzido no âmbito acadêmico, situação que, ao destituí-lo de parte de sua função, intensifica o processo de proletarização docente em curso.

Além disso, essa lógica hierarquiza o saber, o que leva à supervalorização do conhecimento derivado da academia, tomado como a expressão do que é teoria, e, em contrapartida, desvaloriza o conhecimento produzido pelo professor em sua práxis. Daí advém o prescritivismo presente nas falas dos graduandos em Letras que se filiam muito fortemente ao discurso acadêmico. Eles acreditam que o professor de nível básico deveria utilizar em suas aulas as teorias trabalhadas no ensino universitário, mas, por uma questão de comodismo, preferem manter a sua prática desatualizada, prejudicando a qualidade do ensino de português.

Diante do exposto, podemos notar outro prejuízo que esse modelo de formação implica para o trabalhador docente: toda a responsabilidade por aquilo que se considera um mau ensino recai sobre ele, sendo que a régua para a avaliação do que é um bom ensino é aquilo que se idealiza para as aulas de português na academia. Assim, o problema da educação básica se resume à suposta má vontade do professor, que é, a um só tempo, individualmente responsabilizado pelas falhas do sistema educacional e alienado do saber sobre o seu próprio trabalho.

Aqui, não poderíamos deixar de ressaltar que essa visão está tão entranhada no contexto da formação docente que, mesmo quando se tenta avaliar a questão sob outro ângulo, demonstrando que não se trata de uma falha do professor, corre-se o risco de empreender uma análise reducionista e ingênuas. Consideramos que isso ocorreu durante a escrita das considerações finais da dissertação que dá base para este artigo (Correia, 2017).

Carentes de uma visão verdadeiramente materialista que nos permitisse avaliar adequadamente os conflitos instaurados pela dissociação entre teoria e prática, incorremos, nós mesmos, em uma avaliação que não foi suficientemente dialética. Ao final, percebemos que não havia critérios que nos permitissem categorizar os discursos dos entrevistados em dois grupos — graduandos e professores atuantes —, porque, assim como alguns professores eram fortemente alinhados ao discurso acadêmico, alguns graduandos enxergavam a escola para além de uma idealização e não culpavam os professores atuantes pelas mazelas da educação. Assim, havia algo de muito subjetivo que os levava a se posicionarem de uma ou de outra

maneira. Da mesma forma, identificamos que pensar a relação teoria e prática como um binômio originava os problemas já mencionados, a partir do que consideramos que faltava um elemento para se somar ao par teoria/prática, sendo que ele deveria abranger o momento em que o sujeito, durante o seu percurso, problematiza uma situação, constitui a sua forma de pensar sobre ela e cria alternativas próprias. Parecia bastante sensato que esse terceiro elemento fosse a experiência tal como pensada por Bondía (2002, p. 21), que a define como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

De fato, esse conceito explicou provisoriamente a lacuna com a qual nos deparamos. Contudo, consideramos que isso foi possível apenas porque o pensamento que nos levou até esse impasse era intuitivamente materialista. Posteriormente, a partir de outras leituras que nos permitiram amadurecer a visão sobre o tema, ficou evidente que o pensamento estava correto, mas a solução encontrada não foi a mais adequada. A necessidade de se encontrar um terceiro elemento se explica pela didatização mencionada anteriormente. A práxis não pode ser resumida a um par nem a um processo mecânico que se divide em etapas que se seguem. Logo, o “terceiro” elemento que tanto buscávamos estava já ali, inerente ao funcionamento correto da práxis, qual seja, a tensão paradoxal entre a teoria e a prática, o que as torna indivisíveis, já que uma só existe a partir da relação com a outra.

Do mesmo modo, está claro que realmente existe algo de subjetivo na ação do professor, tal como percebemos. Contudo, essa dimensão é fruto do próprio funcionamento dialético da práxis, segundo o qual o professor jamais é desapossado de seu saber, de sua autonomia e de sua capacidade de propor soluções para a sua sala de aula. Afinal, a etapa da problematização passa, inevitavelmente, pelo sujeito trabalhador e por sua avaliação. Sob o olhar materialista, não é esse o cerne da criticidade, que, por isso mesmo, está atrelada à práxis? Toda transformação passa pelo sujeito trabalhador, no caso deste artigo, o professor, que não se resume a um aplicador de teoria estanques e isoladas da realidade de seu trabalho.

Além dos problemas já apontados, pensar a partir da noção de experiência as decisões de cada professor reforça justamente o que era alvo de nossa crítica: a responsabilização docente pelos problemas educacionais. Assumir que tudo passa pela experiência do professor é uma resposta individualizante, pois leva em conta um indivíduo em particular; em contrapartida, explicar a atuação do professor sob uma perspectiva materialista tem um potencial coletivo, uma vez que toma por base toda uma classe: a do trabalhador docente.

Frente ao exposto, podemos afirmar que a saída pela experiência contribui para a alienação do professor, pois prioriza um saber individual constituído a partir de “tentativa e erro”, em detrimento de um saber pedagógico passível de ser transmitido de modo minimamente sistemático e de ser avaliado com base em critérios objetivos. Na primeira saída, o professor é, a um só tempo, destituído de seu saber, mas responsabilizado por todas as mazelas educacionais; na segunda, o docente é a figura que, por seu conhecimento pedagógico formalmente construído, mobiliza conhecimentos, autonomamente, de modo a estabelecer os objetivos do ensino, definir os melhores caminhos para atingi-los e avaliar se as suas escolhas foram adequadas. Ele é, enfim, o sujeito que garante o funcionamento da práxis, e não apenas aquele que reproduz modelos elaborados previamente por terceiros.

Foi o também longo e tortuoso o caminho trilhado com base em uma deturpação de diversos princípios marxistas que nos levou a tomar responsabilidade social como sinônimo de criticidade, assim como encontramos em diversas pesquisas sobre o tema. Os discursos oficiais sobre o ensino, tais como PCN e BNCC, naturalizam essa confusão, que se estende, muitas vezes, para as investigações acadêmicas e para a formação universitária. Afinal, já sabemos que a origem dessas diretrizes são marcadas pelo financiamento por parte de instituições mercadológicas, o que denuncia, mais uma vez, o esvaziamento da noção de crítica e o tratamento pouco crítico que ele tem recebido.

Por fim, vale pontuar que, mesmo tendo trilhado, por vezes, caminhos destoantes do método materialista, a referida pesquisa de mestrado conseguiu demonstrar o que, no materialismo, é uma obviedade: falar sobre teoria não é falar sobre conceito sem referente, tampouco a prática é a aplicação desses conceitos. As entrevistas com os professores e graduandos demonstraram que, quando uma teoria é internalizada e de fato funciona como uma lente que direciona a prática a fim de alterá-la efetivamente, e não apenas fraseologicamente, o professor não se preocupa a todo instante com uma coerência teórica, no sentido de utilizar o conceito correto. Por outro lado, decorar conceitos e repeti-los inconscientemente, sem que se saiba qual realidade explicam e sem que se tenha em mente um objetivo bem definido para o ensino, não garante coerência nas ações.

Ficou claro, portanto, que uma prática embasada teoricamente não requer que se saiba falar sobre os conceitos tal como se espera no âmbito acadêmico, por exemplo. Aliás, quando mal compreendidas, as teorias acadêmicas não orientam qualquer ação; ao contrário, atrapalham. Logo, o que faz um professor ser bom não é ter domínio perfeito de nomes, mas ter manejo da teoria; é saber lidar com a práxis. Como afirma Engels (Engels, 1877/1984), a prova do pudim é comê-lo, isto é, a teoria, vista a partir de uma perspectiva marxiana, remete à transformação da realidade. O professor consegue avaliar a adequação e a efetividade de suas decisões pedagógicas não porque elas coadunam com aquilo que foi estabelecido pelas instâncias governamentais ou foi orientado pelo saber desenvolvido por intelectuais acadêmicos. A validade de sua prática e de sua concepção sobre o ensino é avaliada por ele mesmo, quando compara o trabalho pedagógico desenvolvido com os objetivos que inicialmente foram estabelecidos.

Diante do que foi apresentado, podemos afirmar que, na dissertação que serviu de base para este artigo (Correia, 2017), a premissa da “prova do pudim” se mostrou eficaz e sinalizou o golpe falso que havíamos dado, bem como apontou para a necessidade de encontrarmos maneiras mais satisfatórias de avaliar os dados produzidos durante a pesquisa. Buscar novos caminhos para corrigir nossos enganos foi o que nos possibilitou entender a superficialidade das explicações anteriormente oferecidas e nos fez concluir que, de fato, a teoria na prática não era para ser outra, mas, da forma como é vista e trabalhada nos cursos de Letras, está sendo.

Referências

- Alves, U. A., Silva, D. A., Leite, B. R., Silva, R. Z. R., & Silva, C. N. N. (2020). Proletarização do trabalho docente e o notório saber: Desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, 4(2), 62-79. <https://doi.org/10.36524/profept.v4i2.535>
- Baptista, L. M. T. R., & López-Gopar, M. (2019). Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: Questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. *Letras & Letras*, 35(especial), 1-27. <https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-1>
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Correia, K. C. A. (2017). "Na prática, a teoria é outra!" Uma análise discursiva sobre a responsabilidade social do professor de português da educação básica [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São João del-Rei].
- Duarte, N. (2010). O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. En L. M. Martins & N. Duarte (Eds.), *Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 33-50). Cultura Acadêmica.

- Engels, F. (1984). *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Global Editora. (Obra original publicada en 1877)
- Enguita, M. F. (1991). A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, (4), 41-61.
- Ferraz, D. (2018). Educação linguística e transdisciplinaridade. En R. Pessoa, V. Silvestre & W. Monte Mór (Eds.), *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês* (pp. 103-117). Pá de Palavra.
- Harvey, D. (2016). *17 contradições e o fim do capitalismo*. Boitempo.
- Marsiglia, A. C. G., Martins, L. M., & Lavoura, T. N. (2019). Rumo à outra didática histórico-crítica: Superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista HISTEDBR On-line*, 19, 1-28.
- Marsiglia, A. C. G., Pina, L. D., Machado, V. O., & Lima, M. (2017). Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Revista Germinal*, 9(1), 107-121. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>
- Martins, L. M., & Lavoura, T. N. (2018). Materialismo histórico-dialético: Contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, 34(71), 223-239. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>
- Marx, K. (1978). Teses contra Feuerbach. En J. A. Giannotti (Ed.), *Os Pensadores: Marx* (pp. 49-53). Abril Cultural. (Obra original redactada en 1845)
- Mattos, A., Jucá, L., & Jorge, M. (2019). Formação crítica de professores: Por um ensino de línguas socialmente responsável. *Pensares em Revista*, (15), 64-91. <https://doi.org/10.12957/pr.2019.38666>
- Oliveira, H. (2018). Língua/linguagem e vida em ressignificação pela educação crítica. En R. Pessoa, V. Silvestre & W. Monte Mór (Eds.), *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês* (pp. 119-128). Pá de Palavra.
- Rêses, E. S. (2012). Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. *SER Social*, 14(31), 419-452. https://doi.org/10.26512/ser_social.v14i31.13008
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2015). O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Revista Germinal*, 7(1), 26-43. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>
- Windle, J. (2018). Uma perspectiva transnacional sobre língua e educação crítica. En R. Pessoa, V. Silvestre & W. Monte Mór (Eds.), *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês* (pp. 129-136). Pá de Palavra.