



INTEGRAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: EXPLORANDO AS POTENCIALIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA TEORIA DA ATIVIDADE

*Integrating theory and practice in contemporary education: exploring the potential of
pedagogical praxis through activity theory*

*Intégrer la théorie et la pratique dans l'éducation contemporaine: explorer le potentiel de la
praxis pédagogique à travers la théorie de l'activité*

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos¹
Renan Antônio da Silva²

Resumo: Este ensaio aborda a relação entre educação e sociedade, destacando a importância da escola como agente de desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes, mediado pela cultura e conhecimentos acumulados ao longo da história. Enfoca-se a necessidade de compreender a escola como um espaço intencional para a formação de indivíduos capazes de agir em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, em meio a desigualdades sociais e econômicas que permeiam o mundo preexistente. Contudo, existe uma contradição entre essa concepção de escola como promotora do desenvolvimento integral e a visão que a considera apenas como preparatória para o mercado de trabalho, submetendo-a à lógica de acumulação mercantil. Nesse contexto, este trabalho se propõe a discutir o conhecimento teórico defendido pela teoria da atividade como objeto de aprendizado, sua articulação com a concepção de escola defendida por essa teoria, e como a educação se relaciona com as atuais políticas públicas de educação no cenário nacional.

Palavras-Chave: Educação. Contemporaneidade. Teoria da atividade.

Abstract: When we are born, we encounter a preexisting world, historically situated, with concrete operating conditions, such as social and economic inequalities, which generate tensions and contradictions. For full insertion and performance in this context, it is necessary to appropriate a series of knowledge and procedures constituted in history, enabling the reading of this reality and the taking of a stance to act towards a fairer and more egalitarian society. In this process, the school is fundamental, as it has the social intentionality of

¹ Mestre e Doutor em Educação. É psicanalista. Pedagogo, Bacharel em Administração. Atualmente é Membro Pesquisador da Cátedra Otavio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade USP/IEA. Sócio(a) da SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Membro da Rede Nacional da Ciência para a Educação- CPe. E-mail: dpestana@usp.br; Lattes: <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>; Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>

² Doutor em Educação Escolar e Mestre em Desenvolvimento Regional. Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. E-mail: r.silva@unesp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5491042310888384>; Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-1171-217X>

knowledge appropriation, mediated by culture, thus allowing the development of individuals' higher psychological functions. This conception of school as an intentional place for the development of students' higher psychological functions through culture mediation, produced throughout human history, contradicts a conception of school that aims to prepare students for the demands of the job market, imposing the same logic of accumulation that governs the market. Given this contradiction, this work aims to discuss the theoretical knowledge defended as the object of learning by the theory of activity and how this knowledge articulates with the conception of school advocated by this theory and the conception of education that goes beyond market logic, especially current public policies that organize education in the national context.

Keywords: Education. Contemporaneity. Activity Theory.

Résumé: Cet essai traite de la relation entre l'éducation et la société, en soulignant l'importance de l'école en tant qu'agent de développement des fonctions psychiques supérieures des élèves, par le biais de la culture et des connaissances accumulées tout au long de l'histoire. Il met l'accent sur la nécessité de comprendre l'école comme un espace intentionnel pour la formation d'individus capables d'agir en faveur d'une société plus juste et plus égalitaire, au milieu des inégalités sociales et économiques qui imprègnent le monde préexistant. Cependant, il existe une contradiction entre cette conception de l'école comme promoteur d'un développement intégral et celle qui la considère uniquement comme une préparation au marché du travail, la soumettant à la logique de l'accumulation marchande. Dans ce contexte, cet article se propose de discuter des savoirs théoriques défendus par la théorie de l'activité comme objet d'apprentissage, de leur articulation avec la conception de l'école défendue par cette théorie, et de la manière dont l'éducation s'articule avec les politiques publiques éducatives actuelles sur la scène nationale.

Mots-clés : Éducation. Contemporanéité. Théorie de l'activité.

Introdução

A integração efetiva da teoria e da prática na educação contemporânea representa um dos desafios mais substanciais e transformadores no campo pedagógico. Essa integração não é apenas uma questão de aplicar conhecimento teórico em contextos práticos, mas de fomentar uma simbiose dinâmica onde teoria e prática se informam e se fortalecem mutuamente. Ao explorar as potencialidades da práxis pedagógica através da Teoria da Atividade, é possível oferecer um modelo educativo que ressoa profundamente com as necessidades e demandas da sociedade contemporânea.

A Teoria da Atividade, originada nas ideias de Lev Vygotsky e desenvolvida por seus sucessores, oferece um quadro teórico para compreender o aprendizado como um processo social e mediado. Ela se centra na interação entre sujeitos (os aprendizes) e objetos (os conhecimentos ou habilidades a serem adquiridos), intermediados por ferramentas culturais, como a linguagem, os símbolos e, em um sentido mais amplo, os artefatos pedagógicos.



Dentro deste arcabouço, a práxis pedagógica – ou seja, a prática educativa reflexiva e intencional – deve ser orientada para a transformação tanto do aluno quanto do ambiente educativo. Isso envolve reconhecer e trabalhar dentro de sistemas de atividades que são inerentemente complexos e sistêmicos, compreendendo uma rede de relações entre alunos, educadores, conteúdos e contextos.

Em termos práticos, a integração de teoria e prática demanda um currículo que transcenda a transmissão de conhecimento para envolver os alunos em atividades significativas que reflitam questões reais e pertinentes. Isso significa projetar experiências de aprendizado que não apenas informem os alunos sobre teorias e conceitos, mas que também os envolvam ativamente na resolução de problemas, na reflexão crítica e na criação de novos conhecimentos.

Por exemplo, em uma sala de aula que adota essa abordagem, os alunos podem ser incentivados a investigar problemas ambientais locais, aplicando conceitos de ciência ecológica para desenvolver soluções sustentáveis. Essa abordagem não só fortalece o entendimento teórico, mas também desenvolve habilidades práticas e promove a consciência social e ambiental.

Além disso, a Teoria da Atividade chama atenção para o papel dos instrumentos mediadores – sejam tecnológicos, linguísticos ou metodológicos – na formação do conhecimento. A integração das novas tecnologias digitais no processo de aprendizagem, por exemplo, não é apenas uma maneira de engajar os alunos, mas também uma forma de expandir o alcance e a profundidade de suas investigações teóricas e práticas.

A educação contemporânea, ao se alinhar com a Teoria da Atividade, tem o potencial de cultivar cidadãos capazes de pensar criticamente e agir eficazmente, equipados tanto com o entendimento teórico quanto com as competências práticas necessárias para navegar e contribuir para o mundo complexo e em constante mudança em que vivemos.

Ao adentrarmos o mundo, nos deparamos com uma realidade pré-estabelecida e historicamente enraizada, marcada por condições concretas, tais como disparidades socioeconômicas, que instigam tensões e geram contradições. Para uma inserção e atuação efetivas nesse contexto, torna-se imprescindível a aquisição de um corpo de conhecimentos e práticas desenvolvidos historicamente, que nos capacitem a compreender essa realidade e a

nos posicionar de maneira crítica e proativa, com o intuito de fomentar uma sociedade mais equitativa.

A escola, nesse processo, assume um papel primordial, agindo como um espaço socialmente intencionado para a assimilação desses conhecimentos, mediada pelo contexto cultural, o que facilita o desenvolvimento das capacidades cognitivas avançadas dos indivíduos.

Essa visão da escola como um ambiente dedicado ao desenvolvimento cognitivo superior dos estudantes, através da interação com a cultura acumulada pela humanidade, contrasta com uma visão que a reduz a um mero mecanismo de preparação para as demandas do mercado de trabalho. Esta última impõe à instituição educativa a lógica de acumulação capitalista predominante no mercado.

Diante dessa dicotomia, este trabalho tem o propósito de investigar a natureza do conhecimento teórico propugnado pela teoria da atividade e como este se alinha com a concepção de escola promovida por tal teoria, bem como com a concepção de educação que transpassa a lógica de mercado – incluindo as políticas públicas contemporâneas que moldam o panorama educacional nacional.

Para tal fim, iniciaremos com uma exploração e discussão sobre os conceitos de teoria e prática, bem como a viabilidade da práxis educativa à luz dos argumentos de Vázquez (1977). Prosseguirei para examinar o conhecimento teórico e a construção do pensamento teórico sob a ótica da teoria da atividade. Por último, pretendo conectar os conceitos debatidos com o estado atual da educação e refletir sobre como essa análise pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo é motivado por questões fundamentais: O que deveria ser ensinado na escola? O principal objetivo da educação deve ser a preparação para o mercado de trabalho? Deve a escola priorizar a prática, respondendo às inquietações dos alunos acerca da aplicabilidade do que estudam? Em suma, quais são os verdadeiros significados de prática e teoria na educação moderna?

Teoria e prática: o que significa essa dicotomização? Como ela é traduzida no contexto educacional?

Quando fazemos a leitura do texto “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores” de J. Gimenes Sacristán (1995) somos convidados a



refletir, a partir da leitura e das discussões realizadas em sala, sobre a frase: *Na prática, a teoria é outra.*

Para refletir sobre essa frase, primeiramente apresento o que entendo por teoria e por prática. A teoria caracteriza-se por

Seu objeto ou matéria-prima são as sensações ou percepções – ou seja, objetos psíquicos que só têm uma existência subjetiva - ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm uma existência ideal. A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva (VÁZQUEZ, 1977, p. 203).

A teoria distingue-se da prática por seu caráter não-material, uma vez que “os discursos não transformam o mundo a não ser que passem do plano das ideias e se façam materialidade” (KUENZER, 2004, p. 8).

A prática, por sua vez, é real, objetiva ou material, em que o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua transformação. A atitude natural cotidiana vê a atividade prática como um simples dado que não exige explicação, acredita-se numa relação direta e imediata com o mundo dos atos e dos objetos práticos. A conexão do sujeito com esse mundo e consigo mesmo aparecem diante dele num plano ateórico (VÁZQUEZ, 1977).

O homem comum em seu cotidiano

Não sente necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares-comuns na qual projeta seus atos práticos. Acredita viver – e nisso vê uma afirmação de suas conexões com o mundo da prática – à margem de toda teoria, à margem de um raciocínio que só viria arrancar-lhe da necessidade de responder às exigências práticas, imediatas, da vida cotidiana (VÁZQUEZ, 1977, p. 9).

Na relação entre teoria e prática, tem-se a práxis, que é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5). É subjetiva e coletiva; revela conhecimentos

teóricos e práticos de modo dialético; para ela, o trabalho de cada ser humano entra nas relações de produção relativas a um âmbito sócio histórico (MAYORAL, 2007).

A práxis, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, é atividade teórica e prática; “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 1977, p. 117). Teoria e prática relacionam-se de modo indissolúvel. A prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela (VÁZQUEZ, 1977).

Portanto, dizer que “Na prática, a teoria é outra” só é verdadeiro se a teoria for considerada com teorização tal qual a própria prática se concretiza. Entretanto, teoria e prática revelam diferentes dimensões da realidade, que devem ser compreendidas através de uma dependência mútua, de sua *relação – a práxis –* e não através da *superposição* entre elas. Dizer que teoria e prática não são a mesma coisa não apresenta contribuições para essa discussão, pois isso se sabe *a priori*. Entendo que tal seja uma constatação e não uma contestação.

Por que, então, essa frase é tão comum?

Vázquez (1997) contribui para essa discussão, pois esclarece o sentido com que normalmente se pensa a prática – num sentido utilitarista, pragmático. Ou seja, pensa-se a educação, cujo trabalho é intelectual, a partir da lógica de acumulação do sistema capitalista. A educação é destituída de seu sentido de mediação cultural para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e passa a ter a premissa de ser útil num contexto de produtividade e individualismo, tem-se então a alienação do processo educativo.

Voltando ao texto utilizado para a discussão apresentada, Sacristán (1999) discute a prática para a profissão docente, contexto em que é frequente o discurso apresentado inicialmente: *Na prática, a teoria é outra*. Quando dito dessa forma, entende-se a prática basicamente como as ações dos professores, ao domínio metodológico e ao espaço escolar. O autor alerta que a prática docente vai muito além do espaço imediato da atividade pedagógica, incluindo a dimensão antropológica, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura; as práticas escolares institucionais relacionadas com o funcionamento do sistema escolar e de índole organizativa (além das práticas interiores à sala



de aula). Para além do sistema educativo, há, ainda, as atividades práticas que não sendo estritamente pedagógicas, podem-se considerar concorrentes das atividades escolares.

Sobre a relação entre teoria e prática, Sacristán entende que tal relação não deve ser entendida de maneira direta, como se a teoria determinasse a prática, mas sim como um tráfico de influências dispersas.

A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos em que a prática acontece (SACRISTÁN, 1999, p. 76)

O conhecimento teórico e a teoria da atividade

A Teoria da Atividade e a Dinâmica da Construção do Conhecimento: Dentro dos preceitos da Teoria da Atividade, concebe-se o conhecimento não como uma entidade estática, mas como uma construção dinâmica e em constante evolução. Compreende-se que o conhecimento é adquirido pela interação ativa do ser humano com seu contexto social e cultural, por meio da qual ele se engaja com outros indivíduos e com o ambiente que o circunda.

Assim, o conhecimento se configura a partir das experiências e percepções do sujeito, influenciado pelas convenções, normas e valores da sociedade na qual está imerso. A Função do Conhecimento Teórico na Teoria da Atividade: No âmbito da Teoria da Atividade, atribui-se um valor significativo ao conhecimento teórico, visto como a chave que permite ao indivíduo interpretar e compreender o mundo a sua volta. As construções teóricas e os conceitos desenvolvidos no decorrer da história cultural funcionam como instrumentos cognitivos que orientam a resolução de problemas, a tomada de decisões e a execução de tarefas complexas.

Interseções da Teoria da Atividade em Diversos Domínios: A aplicabilidade da Teoria da Atividade estende-se por uma gama variada de disciplinas, incluindo educação, trabalho e saúde. No contexto educacional, por exemplo, essa teoria tem sido instrumental na análise dos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes, considerando a influência e o papel do conhecimento teórico na pedagogia e no desenvolvimento das funções mentais superiores.

Impacto no Desenvolvimento Humano e Processos de Aprendizagem: Uma das principais contribuições da Teoria da Atividade é a ênfase na interação dialética entre o indivíduo e o meio como um vetor fundamental para o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Ao integrar a dimensão histórico-cultural, esta abordagem ressalta a relevância da cultura e das práticas sociais no desenvolvimento das habilidades cognitivas e na socialização dos indivíduos.

A Teoria da Atividade como Perspectiva Expansiva sobre o Conhecimento Teórico: A Teoria da Atividade apresenta uma visão enriquecedora acerca do conhecimento teórico e sua influência na formação das funções cognitivas avançadas. O entendimento do processo pelo qual os seres humanos internalizam o conhecimento, e como são moldados pelas interações sociais e culturais, possui implicações significativas para a criação de práticas educativas mais engajadoras e para a eficácia de intervenções sociais.

Ao enfatizar a interação contínua entre o sujeito e o meio, a teoria reforça a importância do conhecimento teórico não apenas como recurso essencial para o desenvolvimento humano, mas também como um pilar para a edificação de uma sociedade mais justa e equânime.

Acredita-se que um dos elementos essenciais para o desenvolvimento de toda a potencialidade do sujeito se encontra na possibilidade de apropriação dos conhecimentos teóricos, que está representado nas inter-relações entre o interno e o externo, entre a totalidade e a aparência, entre o original e o derivado (Moura *et al.*, 2010, p. 210). Entendendo por conhecimento teórico as formas elevadas da consciência social – como a ciência, a arte e a ética; que apresentam como eixo principal na formação dos conceitos a generalização.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores requer operações de construir e transformar um objeto mentalmente. Para Davidov (*apud* Moura *et al.*, 2010, p. 211), deve-se ascender do abstrato ao concreto,

o método que permite que se reproduzam teoricamente as formas de representação e contemplação sensorial, o concreto real, é o método de ascensão do abstrato ao concreto. As abstrações se alcançam por meio do desenvolvimento do objeto e permitem expressar a essência do objeto concreto. Já o concreto é o resultado mental da associação das abstrações e nele o objeto se apresenta em unidade com o todo. Assim, não se entende um conceito como uma abstração, ele é na verdade o concreto gerado a partir da associação de abstrações.



Para Rubtsov (1996), a atividade de aprendizagem de um conhecimento teórico advém da necessidade de adoção de uma atitude teórica diante da realidade e o emprego de meios apropriados para adquirir os conhecimentos teóricos, portanto a aquisição de um método geral, visando à resolução de uma série de problemas concretos e práticos, concentrando-se naquilo que eles têm em comum e não na resolução específica de uma entre eles, constitui-se em uma das características mais importantes do problema de aprendizagem.

Para a formação do pensamento teórico, há necessidade de apropriação dos conceitos teóricos na sua dimensão lógico-histórica. O conceito é entendido como um sistema de relações e generalização contidos nas palavras e determinado por um processo histórico-cultural, para Vygotsky (*apud* MOURA *et al.*, 2010, p. 216):

É o reflexo objetivo das coisas em seus aspectos essenciais e diversos; se forma como resultado da elaboração racional das representações, como resultado de ter descoberto os nexos e as relações desse objeto com outros, incluindo em si, portanto, um ampliado processo de pensamento e conhecimento que, dir-se-ia, está concentrado nele.

Vygotsky distingue os conhecimentos constituídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças – conhecimento cotidiano ou espontâneo – e aqueles adquiridos por meio do ensino sistemático – conhecimento científico. O autor ressalta que um conceito científico não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem pode ser meramente transmitido do professor ao aluno, caso faça isso, o professor obtém apenas um verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança (REGO, 2003).

Davidov (1987, p. 144, *apud* CEDRO; MORAES & ROSA, 2010) defende que o tipo de pensamento desenvolvido nos escolares está relacionado com a função da escola e com a sua concepção didática. Esse autor critica a escola tradicional em que o trabalho com os conhecimentos e habilidades reside na dimensão utilitária e empírica, própria da prática cotidiana das pessoas. Desse modo, o pensamento desenvolvido nesse tipo de escola

tem um caráter classificador, catalisador e assegura a orientação da pessoa no sistema de conhecimentos já acumulados sobre as particularidades e traços externos de objetos e fenômenos isolados da natureza e da sociedade. Tal orientação é indispensável para fazeres cotidianos, durante o cumprimento de ações laborais rotineiras, porém é absolutamente insuficiente para assimilar o espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa e de profundo conteúdo face à realidade (DAVIDOV 1987, P. 144, *APUD* CEDRO; MORAES & ROSA, 2010).

O embate entre teoria e prática é retomado tendo como referencial a teoria da aprendizagem, em especial as conclusões de Davidov. O conhecimento empírico é elaborado quando se compara os objetos às suas representações, o que permite valorizar as propriedades comuns dos primeiros” Davidov (1987), baseando-se nas representações sensoriais, em especial na *observação*. Portanto, esse conhecimento reflete apenas as propriedades exteriores dos objetos e apoia-se inteiramente nas representações *concretas*.

O saber teórico por sua vez “repousa numa análise do papel e da função de uma certa relação entre as coisas no interior de um sistema” Davidov (1987) e é oriundo de uma transformação dos objetos e reflete as relações entre as suas propriedades e suas ligações internas, superando as representações sensoriais.

Essa transformação do saber em uma teoria desenvolvida se dá através de uma dedução e uma explicação das manifestações concretas do sistema, a partir da base fundamental e o conhecimento teórico desenvolvido é expresso, a princípio, por diferentes modos de atividade intelectual e, em um segundo momento, por diferentes sistemas semióticos.

Até o momento foi discutida a relação entre teoria e prática e o lugar daquela nas instituições escolares. Agora, dediquemos algumas linhas para a relação entre ensino e aprendizagem a partir da perspectiva da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), proposta inicialmente por Moura (1996, 2001), pois a AOE é percebida nesse contexto como possibilidade de superação dessa dicotomia entre teoria e prática e retoma o real sentido da educação escolar.

A AOE fundamentação na relação dialética entre ensino e aprendizagem, em que ambos – professor e aluno – são sujeitos em atividade cujo objetivo é a transformação do psiquismo do sujeito que está em atividade de aprendizagem, através da apropriação de um modo de ação generalizado de acesso, utilização e criação do conhecimento, o que se torna possível com a formação do pensamento teórico.



Ou seja, a AOE toma a dimensão de mediação no processo de ensino e de aprendizagem de sujeitos que se modificam ao agirem num espaço de aprendizagem, e o professor, ao organizar as ações que objetivam o ensinar, também requalifica seus conhecimentos. Esse processo é continuamente avaliado pelo professor e pelo aluno acerca da coincidência ou não entre os resultados atingidos por suas ações e os objetivos propostos (MOURA *et al.*, 2010).

Ações estas que são construídas a partir de situações desencadeadoras da aprendizagem, que visam gerar no estudante a necessidade de apropriação de conceitos. Por sua vez, os conceitos devem ser desenvolvidos contemplando a sua gênese, ou seja, a sua essência; deve ser explicitada a necessidade que levou a humanidade à construção do referido conceito e como os homens foram elaborando as soluções ou sínteses no seu movimento lógico-histórico. As ações propostas devem ser realizadas na coletividade, pois as formas coletivas de colaboração precedem às formas individuais de conduta, sendo que a interiorização se constitui na transformação da atividade coletiva (experiência social) em uma atividade individual (MOURA *et al.*, 2010).

A AOE, enquanto mediadora da atividade do professor e do aluno, desencadeia em:

- 1) **A formação do estudante**, que ao ser sujeito na atividade de aprendizagem se apropria do conhecimento teórico, desenvolvendo-se, transformando-se, humanizando-se, no movimento de análise e síntese inerente ao processo de solução de problema de aprendizagem da AOE;
- 2) **A formação do professor**, que tem por objetivo ensinar o aluno e que, entretanto, nas discussões coletivas, no movimento dos motivos de sua atividade, das ações, operações e reflexões que realiza, aprende a ser professor aproximando o sentido pessoal de suas ações da significação da atividade pedagógica como concretizadora de um objetivo social (MOURA *et al.*, 2010, p. 226).

Considerações finais

Buscamos aqui, estabelecer uma distinção rigorosa entre teoria e prática, ancorada em uma análise dialética e detalhada. Esta distinção não é meramente acadêmica; ela é fundamental para compreender a interdependência inextricável entre os dois domínios. A teoria é concebida aqui como uma reflexão abstrata e crítica da prática, enquanto a prática, por sua vez, serve como a pedra angular, o objetivo e o árbitro final da veracidade teórica. Essa inter-relação constitui a essência da práxis, um conceito central na pedagogia e na filosofia da educação

Concordamos com Dos Santos, Nunes e Souza (2023) que neste contexto da teoria da atividade os professores são solicitados a praticar a diferenciação pedagógica no ensino em uma classe cada vez mais diversificada, muitas vezes acolhendo uma alta proporção de alunos. Cabe considerar o encontro com os diferentes na escola regular para que práticas inclusivas e assertivas possam ocorrer no campo educativo.

No âmbito da práxis pedagógica, teoria e prática assumem papéis distintos, mas complementares. Observamos nas instituições educacionais uma tendência para valorizar excessivamente a lógica produtivista, privilegiando o utilitarismo do conhecimento em detrimento de sua qualidade intrínseca. Isso leva ao predomínio de uma perspectiva que vê a educação como um meio para preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, em vez de promover o desenvolvimento intelectual e cultural.

Neste contexto, a teoria da atividade emerge como um paradigma fundamental para repensar o processo educacional. Ela enfatiza a importância de resgatar a missão essencial da educação: a formação do pensamento teórico, enriquecida e mediada pelo espectro cultural. Assim, a educação desempenha um papel teórico crucial, transcendendo a necessidade de aplicabilidade imediata e pragmática. Esta perspectiva não apenas é válida, mas também essencial, pois capacita os indivíduos a se adaptarem e atuarem em cenários novos e inesperados.

A questão de como conciliar a função teórica da educação com as demandas pragmáticas da sociedade contemporânea é complexa. Após uma análise metódica, este estudo conclui que tal conciliação é, na verdade, impraticável. Isso se deve ao confronto entre concepções educacionais que estão fundamentadas em visões de sociedade radicalmente diferentes. Portanto, torna-se evidente que a prática educativa exige dos educadores uma postura crítica e assertiva. Ignorar essa dicotomia implica uma adesão, ainda que tácita, à lógica predominante na sociedade atual, reforçando assim as estruturas existentes em vez de questioná-las.

Referências

DOS SANTOS, D. M. A. de A. P.; NUNES, H. C. B.; DE SOUZA, M. J.; DA SILVA, L. P. P. Subjetividad y enseñanza en la educación inclusiva desde una comunidad del norte de Brasil. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 16, n. 5, p. 2163–2178, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.5-012. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/614>



CEDRO, Wellington Lima; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; ROSA, Josélia Euzébio da. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em matemática. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 2, p. 427-445, 2010.

KUENZER, A. Z. A relação entre a teoria e a prática em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Conferência de abertura do **V Seminário Prograd**. Temática: Estágio Curriculares: Significado na Educação Profissional, PUC Minas, Belo Horizonte, 3 e 4 de dezembro, 2004b.

MAYORAL, M.R.P. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vasquez. *In*: Boron. Atílio A.; Amadeo, Javier; González, Sabrina (Orgs.) **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

MOURA, M. O. de; ARAÚJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F. D. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan/abr. 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, ed. 15, 2003.

RUBTSOV, V. **A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares**. *In*: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. (org.). **Após Vygotsky e Piaget**: Perspectivas social e construtivista da escola russa e ocidental. Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. *In*: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

VÁZQUEZ, A.D. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

Recebido em: 26 de julho de 2023

Aceito em: 10 de novembro de 2023
