


## ■ ARTIGOS

# ■ Formação profissional de professores na perspectiva da epistemologia da práxis

 Bruna Cardoso Cruz \*  
Dalva Eterna Gonçalves Rosa \*\*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo discutir a formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis, de modo a contribuir com reflexões acerca de uma teoria do conhecimento que consiga subsidiar o trabalho docente em suas diversas dimensões. Optamos por um estudo bibliográfico, visto que essa metodologia de pesquisa tem como principal técnica a análise de obras que abordam o tema de estudo em questão. Sabe-se que os cursos de licenciatura têm papel fundamental na formação profissional docente, de modo a possibilitar ao professor e ao futuro professor atuar com autonomia, contribuindo para a emancipação de sujeitos críticos. Desse modo, acredita-se que a formação docente pautada na práxis possibilita o desenvolvimento de um trabalho educacional consciente, por meio de um conjunto de recursos teóricos e práticos, capazes de contemplar a formação profissional docente em vários aspectos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Epistemologia da Práxis. Trabalho docente.

---

\* Bruna Cardoso Cruz é doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente na Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás. Contato: brunacardosocruz@gmail.com.

\*\* Dalva Eterna Gonçalves Rosa é doutora em Educação e Docente da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás e coordenadora do Núcleo de Formação de Professores – NUFOP/FE. Contato: dalvaeterna@gmail.com.

## Considerações iniciais

Nota-se que a partir da década de 1990, considerando a LDB 9.394/1996, as perspectivas para formação de professores constituem um caráter menos teórico e mais prático, sugerindo que a formação docente ocorra na/para a prática, de modo que a aprendizagem da docência e seus saberes apresentam como essência o saber prático.

Com base nos textos de Tardif (2002), pode-se inferir que a competência prática do professor está voltada ao conjunto de capacidades que lhe possibilita solucionar rapidamente problemas objetivos (concretos) e imediatos do cotidiano escolar, dentro de contextos instáveis e precários por falta de recursos materiais, e também por falta de conhecimento intelectual nas escolas brasileiras. Nesta perspectiva, a formação para o trabalho docente fundamenta-se no desenvolvimento de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer, visto que, aparentemente, possibilitam ao trabalhador da educação solucionar ligeiramente os problemas da prática cotidiana e adaptar-se a um mundo produtivo e competitivo que muda rápida e incessantemente.

As transformações que têm ocorrido nos cursos de licenciatura a partir da década de 2010 revelam uma mudança epistemológica na concepção de formação de professores, com maior destaque para a prática<sup>1</sup>, e nas políticas de formação de professores, que se refletem nas reformas curriculares. Assim, a formação docente é “preconizada” como um exercício prático, pautado na experiência, na atividade prática, o que, supostamente, é tido como eixo central da formação docente (QUEIROZ, 2013).

Contudo, para Moraes (2003), a falta de uma efetiva formação teórica nos cursos de licenciatura, leva grande parte dos professores à reprodução de modelos e à submissão a propostas e projetos educacionais elaborados por outros professores/pessoas, uma vez que não possuem conhecimentos para entender os fundamentos de seu próprio processo de trabalho.

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é discutir a formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis, de modo a contribuir com reflexões acerca de uma teoria do conhecimento que consiga subsidiar o trabalho docente em suas diversas dimensões, se reportando à práxis. Assim, optamos por um estudo bibliográfico, visto que a pesquisa bibliográfica corresponde a uma metodologia na qual a principal técnica é a análise de obras que abordam o tema em estudo e, com base nesta análise, a apresentação de um novo conhecimento (MINAYO, 2002).

O interesse em investigar questões que envolvem a formação de professores surgiu logo no início de minha

experiência como acadêmica do curso de Pedagogia. Em 2007, quando concluí o curso de Pedagogia, percebi que muitos de nós, formandos, sentíamos que não tínhamos conhecimentos suficientes para estar em sala de aula e trabalhar com as diferentes disciplinas e conteúdos propostos para os anos iniciais do ensino fundamental. Essa percepção foi evidenciada mais tarde na pesquisa de Gatti (2010, p. 1371):

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos [dos cursos de Pedagogia] é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho.

No decorrer de minhas experiências profissionais e acadêmicas, em especial no curso de Mestrado em Educação foi se tornando mais clara a importância de conhecer e compreender o contexto político e sócio-histórico dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesse contínuo, ao cursar as disciplinas do Doutorado, mais especificamente a disciplina “Formação e Profissionalização de Professores(as): epistemologias, pesquisas e perspectivas críticas” venho enxergando com outros “olhos” a formação de professores e a relação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, sob a perspectiva da epistemologia da práxis.

### 1. Formação profissional de professores e práxis

Compreender o processo de desenvolvimento da formação dos profissionais da educação nos auxilia na apreensão da complexidade desta área, tal como na compreensão das diversas influências que se estabelecem sobre ela. As diferentes tendências teórico-práticas voltadas à docência tiveram importantes sentidos nas pesquisas educacionais, além de efetivarem um papel relevante nas mudanças paradigmáticas relacionadas à formação de professores (CUNHA, 2013).

Segundo essa autora, todas as fases que marcam as tendências das pesquisas voltadas à formação de professores geraram novos conceitos, bem como se apresentaram como “produtos e produtoras” das práticas formativas em nosso país. Ainda conforme a autora, “(...) refletir a respeito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade” (CUNHA, 2013, p. 03), pois a temática formação de professores coloca-se como um assunto inesgotável, que sempre carecerá de pesquisas, estudos e reflexões.

Em consonância, observamos que discussões e pesquisas voltadas para a formação profissional de professores é um dos assuntos mais frequentes sobre a educação escolar em nosso país nas últimas décadas.

Atualmente, essa temática se movimenta em prol da construção de uma escola democrática, de qualidade social e a favor da cidadania.

Nesse sentido, uma educação que, por natureza, é social e historicamente construída pela humanidade carece de formação holística capaz de contemplar as necessidades, diversidades e desafios que fazem parte da formação profissional do professor, implicando em reflexões sobre objetivos e demais assuntos que regem sua visão enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas circunstâncias da profissão. De acordo com Guimarães (2004), a sociedade atual exige e necessita de uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais.

É fundamental que as instituições formadoras, em especial os cursos de licenciatura, se deem conta das dificuldades e falhas que vem ocorrendo na formação docente. Sabe-se que a atividade profissional do professor pode ser descrita como uma atividade de mediação entre o aluno e a cultura, governo e sociedade, escola, pais e alunos. Assim, esse caráter de mediação, principalmente entre governo e sociedade, se configura como imposição de um ideário formativo vigente, que expressa um “consenso” a respeito da orientação teórico-prática da formação docente, por meio da relação entre a teoria e a prática formativa, que não contempla a essência epistemológica voltada à aprendizagem da profissão docente (GUIMARÃES, 2004).

A educação enquanto campo político é compreendida como uma política social, que acarreta disputas hegemônicas para definir ações e direções. Dessa forma, a implantação de políticas públicas sociais educacionais está ligada à visão de governo que o grupo hegemônico representa, em decorrência dos interesses de classe que representa, bem como as pressões sociais que demandam ações do governo (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Alguns aspectos da formação profissional de professores contribuem para que ela seja um lócus privilegiado para o avanço de saberes e práticas docentes, para o desenvolvimento da profissão e para a construção de uma identidade profissional. Nesse sentido, Saviani (2011) destaca que a qualidade do trabalho docente se elevaria com um grupo de professores altamente qualificados e vigorosamente motivados para o exercício de sua atividade profissional. Para o autor, seria importante transformar a docência em uma profissão socialmente atraente, com boas condições de trabalho e altos salários, visto que, assim, a profissão atrairia sujeitos dispostos a investir recursos, tempo e energia em uma alta qualificação, alcançada em cursos de graduação de longa duração e em cursos de pós-graduação.

Concordamos com Arnoni (2012), quando defende que o trabalho docente deve ser desenvolvido na

perspectiva da práxis, dado que a práxis, no âmbito educacional, baseia-se na óptica da emancipação humana, que propõe a formação holística do sujeito. A autora ressalta, ainda, que a aula como práxis educativa favorece um novo ambiente de luta, voltado para a formação integral do sujeito, possibilitando transformações em sua vida pessoal e em sua práxis social.

Para Vázquez (2011), o conceito de práxis está ligado a uma atividade prática que transforma uma matéria ou uma situação. Segundo o autor, a práxis é revolucionária, política e social, já que pode ser autocrítica e crítica da realidade. É subjetiva e coletiva, pois seus objetivos são essencialmente teóricos, e o trabalho de cada sujeito permeia as relações de produção referente ao âmbito sócio-histórico, além de revelar conhecimentos teóricos e práticos.

[...] A práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: [...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VAZQUEZ, 2011, p. 108).

Desse modo, compreender a práxis como ação humana transformadora, sustentada pela relação entre teoria e prática, significa alcançar outras dimensões do trabalho docente, no contexto histórico em que este se encontra. Essa compreensão da realidade possibilita organizar um novo pensamento que pode transformá-la (MAGALHÃES; SOUZA, 2018). Seguindo essa lógica, a formação deveria assumir o papel de mediadora na constituição do sujeito, a partir do conhecimento social.

### 1.1. Epistemologia da práxis e suas contribuições para a formação profissional de professores

A origem do termo epistemologia está relacionada à teoria do conhecimento, que versa sobre a natureza, a origem, valor e grau de certeza do conhecimento científico nas suas diversas áreas (SAVIANI, 2013). De acordo com o autor, há também outras palavras oriundas do grego que se referem ao conhecimento: doxa (δόξα), sofia (σοφία), episteme (ἐπιστήμη) e gnosis (γνῶσις)<sup>2</sup>. Dando ênfase a episteme e a gnosis, entendemos que a epistemologia rememora a teoria do conhecimento científico sistemático, enquanto a gnosis evoca o conhecimento em termos gerais, como a filosofia, em sua compreensão mais ampla.

Assim, para Saviani (2013, p. 2),

[...] a teoria do conhecimento ou gnosiologia tem por objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e

limites do conhecimento humano, segue-se que a epistemologia tem como objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico.

Com base na definição supracitada, defendemos a ligação entre epistemologia e produção acadêmica. Nesse sentido, é importante o professor deixar claro suas concepções epistemológicas, visto que estas resultam em maior responsabilidade por parte do professor para com a sociedade, pois essa atitude está voltada ao valor social dos resultados de seu trabalho (SOUZA; MAGALHÃES, 2016).

Seguindo essa lógica, o processo de pesquisa, que faz parte do trabalho docente, contempla o comprometimento ético do professor, bem como seu posicionamento político, de modo que este acaba convertendo-se em ético-político, refletindo as opções políticas, éticas e ideológicas, diante da produção do conhecimento e da realidade social em que o professor está inserido (SEVERINO, 2014).

Para Souza e Magalhães (2016), o posicionamento ético-político pertence ao campo epistemológico e, se estiver alicerçado na práxis, corrobora com o movimento de resistência contra-hegemônico, que luta por transformações da lógica neoliberal e suas políticas sociais.

Desse modo, consideramos que os posicionamentos ético-políticos no campo epistemológico foram consolidados por Souza e Magalhães (2016), quando as autoras apresentaram o termo “epistemologia da práxis” e, também, o sancionaram baseadas no método materialista histórico-dialético<sup>3</sup>. As autoras defendem que essa epistemologia exige outras categorias que resultam da lógica dialética, como: contradição, alienação, ideologia, trabalho, etc.. E tais concepções juntas fortalecem a construção do conhecimento científico crítico e emancipador, que intensificam um posicionamento de luta social política, na conquista de consciência por/pelos sujeitos.

Souza e Magalhães (2016) ressaltam que o método materialista histórico-dialético assume a pesquisa como práxis, como perspectiva ontológica e filosófica, declarando-se como teoria do conhecimento que supera a proposição que abarca organizações complexas que partem do empírico, que correlaciona com abstrações ou reflexões no caminho para se chegar ao concreto pensado. Assim, é necessário organização, apropriação, sistematização, apresentação das informações e esforço reflexivo na análise crítica das informações, para se chegar ao concreto pensado<sup>4</sup> (SOUZA e MAGALHÃES, 2016).

Corroborando com Severino (2009), Saviani (2013) e Souza e Magalhães (2016), defendem que ao assumir a epistemologia da práxis diante do trabalho na/para formação de professores, o papel da ciência

passa a ser um exercício metódico e crítico do trabalho científico, em relação a sua ação ético-política.

De acordo com Souza e Magalhães (2016), a epistemologia da práxis é uma corrente contra-hegemônica que manifesta resistência à política neoliberal, exigindo qualidade social para a educação. Nesse sentido, a epistemologia da práxis e a produção do conhecimento são precursores do processo de humanização, que está em constante transformação (SOUZA, 2014).

A construção do conhecimento, em bases críticas, faz com que os sujeitos se tornem cada vez mais capazes de conhecer os elementos de sua situação, para nela intervir, transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 1991, p. 41).

Segundo Magalhães e Souza (2018) a apropriação da epistemologia é vista como a arma que o homem possui para zelar pela orientação da produção do conhecimento, visto que ela auxilia os sujeitos no entendimento e na intervenção sobre o mundo natural e o mundo social. As autoras defendem que, ao conduzir os passos da produção acadêmica, cria-se um processo epistêmico que decorre no campo da consciência, da interioridade e da desalienação dos sujeitos.

Dessa forma, um processo educativo emancipatório voltado para a formação de professores pode alcançar a ação consciente do trabalho, por meio da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência, a partir da cultura e linguagem de sua própria existência. Além disso, é essencial um estudo crítico sobre a noção ideológica no campo do trabalho docente, que precariza e retira do professor a autonomia do trabalho intelectual, trazendo a afirmação do individualismo e da inversão da realidade responsável por todo o processo de formação do outro, culpabilizando os docentes (SAVIANI, 2011).

O conhecimento do conceito presume o conhecimento da história da produção do próprio conceito, bem como da história da produção daquele conceito dentro da ciência e da filosofia. Assim, a formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis pressupõe que os conceitos a serem ensinados em nenhum momento podem ser trabalhos separados de uma concepção teórico-metodológica, visto que o ensino do conceito presume sua articulação com outros conceitos enquanto totalidade do saber produzido/elaborado (SOUZA; MAGALHÃES, 2016).

Em suma, a educação na dimensão da epistemologia da práxis surge como instrumento para a formação docente, de forma a contribuir com a construção de novos elementos para a apropriação intelectual dos professores.

## Considerações finais

Ao considerar que a epistemologia da práxis procura estabelecer relação entre a práxis e o conhecimento, contribuindo com o campo pedagógico, em especial com a formação de professores, acreditamos que a formação docente pautada na práxis possibilita o desenvolvimento de um trabalho crítico de conscientização, por meio de um conjunto de recursos teóricos e práticos, capazes de contemplar a formação profissional docente em seus vários aspectos. Visto que, na epistemologia da práxis, a pesquisa é apoiada pelo materialismo histórico-dialético, cujos princípios são sustentados na matéria, na historicidade e na dialética.

Nesse sentido, é relevante que os cursos de formação de professores assumam uma fundamentação consistente tanto epistêmica, quanto teórica, e que possibilite ao professor, ou futuro professor, atuar em diversas instâncias, contribuindo para a construção da autonomia e emancipação de sujeitos.

De acordo com Magalhães e Souza (2018, p. 36), ao conduzir a produção acadêmica, a epistemologia da práxis, juntamente com a produção do conhecimento, constitui-se um processo epistêmico que decorre no campo da consciência e da interioridade, propiciando a desalienação, tendo em vista que, segundo as autoras, essa relação é “geradora de conhecimento

significativo que conscientiza e emancipa, assegurando base crítica acerca das relações entre o epistêmico e o social”.

Destarte é imprescindível que os professores formadores propiciem condições para a construção e o desenvolvimento de uma ação educativa consciente com seus alunos, de modo a estimulá-los ao desenvolvimento de possibilidades e capacidades de criar soluções para uma consciência crítica e cidadã. Assim, acreditamos que para exercer esse papel, é necessário que o professor seja um profissional crítico, agente de sua própria formação, e incentivador da formação de seus alunos. Que, procurando mediar a construção do conhecimento com atividades significativas e criativas, auxilie os alunos a tornarem-se sujeitos autônomos, críticos e participantes do contexto ao qual pertencem.

É importante lutarmos por ações contra-hegemônicas, no intuito de que a formação e profissionalização de professores estejam pautadas na qualidade epistemológica e vinculadas à dimensão teórica, prática e investigativa, uma vez que esses profissionais atuam e contribuem para a transformação social do país.

A formação de professores, bem como a educação brasileira, carece de mudança urgente! É fundamental, portanto, resistirmos contra as políticas hegemônicas, mas é necessário irmos além, isto é, buscarmos a emancipação intelectual e profissional por meio dos cursos de licenciatura e da pós-graduação. ■

## Notas

<sup>1</sup> Alguns pesquisadores, como por exemplo: Shiroma, Moraes e Evangelistas (2007), têm chamado esse movimento no campo da educação, em específico no campo da formação de professores, de “neotecnicismo”.

<sup>2</sup> De acordo com Saviani, 2013, p. 288: [...] Doxa representa o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana [...] misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida [...]. A episteme significa ciência, teoria do conhecimento, metódico e sistematizado, e o termo ‘gnosologia’ - gnos is é associado ao conhecimento direto e objetivo de si mesmo.

<sup>3</sup> O método materialista histórico-dialético é uma corrente filosófica que utiliza o conceito de dialética para compreender os processos sociais ao longo da história. Essa teoria faz parte do marxismo socialista, criada por Karl Marx e Friedrich Engels (MARX e ENGELS, 1988).

<sup>4</sup> Segundo Marx (1988, p. 3-4) “[...] o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações; ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado. O concreto pensado mostra-se categoria básica do processo de conscientização, pois é atividade prática social dos sujeitos históricos”.

## Referências bibliográficas

- ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula.** Revista Educação e Emancipação, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul/dez. 2012.
- CUNHA, Maria Isabel. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** In: *Educ. Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. 1371. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 15/08/2018.

- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.
- MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; **Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento**. *R. Educ. Públ.* Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018, UFMT, 2018.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1988.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- QUEIROZ, Luis Ricardo. **Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade**. In-termeio: Revista do programa de Pós-Graduação em Educação. CampoGrande, MS, v.19, n. 37 p. 95-124, jan./jun. 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. *Poiesis Pedagógica* - V.9, N.1 jan/jun. pp.07-19, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais**. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. Publicación continuada de laRed de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa – ReLePe, v. 2, p. 1-5, 2017. Disponible en: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso: 17 nov. 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Dimensão ética da investigação científica**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/5927/3809>
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Premissas e desafios da pesquisa na pós-graduação em educação: da relevância social ao cuidado epistemológico. In: *Perspectivas atuais da pesquisa em educação: Proença-Lopes, Leandro de [et al]. III Encontro de Pesquisa Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE*. São Paulo: PPG/UNINOVE, 2009.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, nº 02. Jul-dez. 2005, p. 427-446. Disponível em: [HTTP://www.ced.ufsc/nucleos/nup/perspectiva.html](http://www.ced.ufsc/nucleos/nup/perspectiva.html). Acesso em 28 set 2010.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SILVA, K. A. C. P. C. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- SOUZA, Ruth Catarina C. R. **Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores**. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. *Poiesis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.
- SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o plano nacional de educação (PNE 2014-2024): epistemologias, confluências e contradições**. *Revista Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 49-64, jan./jun. 2016.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – Clacso. São Paulo: Expressão Popular, 2011.