

Reflexões sobre a formação docente: da teoria à prática

Reflections on teacher education: from theory to practice

Debora Brito Lima^{1*}, Ivanilde Apoluceno de Oliveira¹, Elizabeth Ramos Costa¹, Jakson Brito Lima², Dhessica da Silva Lima², Clenilda Matos Lima²

RESUMO

O presente trabalho de cunho bibliográfico, busca traçar reflexões sobre a formação docente, e especificamente, refletir sobre uma formação pautada na relação teoria e prática. Partimos do pressuposto de que a formação de professores se inicia nos cursos de licenciatura e se desenvolve de forma contínua ao longo de sua inserção profissional e prática educativa, por meio da relação entre as bases teóricas e as vivências práticas que envolvem a dinamicidade do contexto escolar. Isto posto, uma formação que forneça aos professores subsídios teórico-práticos para um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico e por conseguinte, uma formação que lhe possibilite sentir-se preparado para enfrentar os diversos condicionantes que envolvem a prática docente; eis assim, a articulação entre os aspectos elemento basilar para a construção dos saberes e práticas pedagógicas. Outrossim, é essencial que os cursos de formação de professores busquem superar a dissociação existente entre teoria e prática, além do que, é preciso que esta seja vista em caráter contínuo, uma vez que este processo corrobora de forma mais expressiva para a constituição dos futuros professores.

Palavras-chave: Formação docente; Relação teoria e prática; Prática educativa;

ABSTRACT

This bibliographical work seeks to outline reflections on teacher training, and specifically, reflect on training based on the relationship between theory and practice. We start from the assumption that teacher training begins in degree courses and develops continuously throughout their professional insertion and educational practice, through the relationship between the theoretical bases and the practical experiences that involve the dynamics of the school context. That said, training that provides theoretical and practical subsidies to teachers for a better development of pedagogical work and therefore therefore, a training that allows him to feel prepared to face the different constraints that involve the teaching practice; thus, the articulation between the basic element aspects for the construction of knowledge and pedagogical practices. Furthermore, it is essential that teacher training courses seek to overcome the existing dissociation between theory and practice, in addition to that, it is necessary that this be seen on a continuous basis, since this process corroborates in a more expressive way for the constitution of futures teachers.

Keywords: Teacher training; Relation theory and practice; Educational practice;

¹ Universidade do Estado do Pará.

*E-mail: dbrito463@gmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado a partir dos estudos realizados no decorrer da disciplina Epistemologia e Educação, ofertada pelo Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED)- Mestrado da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Ao longo da disciplina foram realizadas leituras e discussões que abrangeram a análise dos fundamentos históricos e filosóficos das ciências humanas, especificamente, o debate sobre o pensamento epistemológico clássico, e de forma privilegiada, o moderno e o contemporâneo.

O diálogo possibilitou refletir sobre os paradigmas da ciência e suas influências sobre as pesquisas, as políticas e as práticas educacionais. Nesse contexto, o paradigma dominante da ciência moderna embora vivencie uma crise permanece ainda determinando o modo de fazer pesquisas e promulgando a supremacia do saber científico, contudo, outras formas de saber passam a ser valorizados e há uma abertura maior para métodos diversos de pesquisa.

Possibilitou refletir ainda acerca da constituição do conhecimento moderno ocidental com base em um contexto histórico do qual algumas categorias sobressaem-se e tornam-se basilares. Nesse viés, as concepções de educação, sociedade e indivíduos são importantíssimas para se ter perspectivas do que se tem e do que se almeja.

Diante aos aspectos abordados e buscando uma aproximação com a discussão a ser realizada na dissertação sobre o processo de constituição da identidade docente de professores em início de carreira, sobressaiu-se o debate sobre a problemática entre teoria e prática no campo da formação docente, haja vista, a necessidade de se pensar a atividade docente enquanto práxis, logo, teoria e prática articuladas, visando uma melhor formação para o professor e com mais subsídios para a ação pedagógica.

Ao longo dos anos a educação vem se integrando a propostas e interesses determinados, nesse sentido, a perspectiva de formação e de indivíduos está intrinsecamente interligada as exigências de construção para uma dada sociedade. Esta por sua vez vivencia uma série de transformações impulsionadas, sobretudo, pelo capitalismo acrescido pelos avanços tecnológicos.

Diante disso, não há como conceber uma educação dissociada da sociedade que a constrói, logo, têm-se no cerne da sociedade atual a exigência por uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. Pautada no diálogo múltiplo com a diversidade, tendo em vista, uma formação integral do homem, e para isso é necessário

que o professor-responsável pela mediação do processo educativo esteja capacitado ou com formação adequada para realizá-la. Sobre este aspecto Pimenta (2005) discorre que a educação exerce um duplo movimento, isto é, na mesma medida em que retrata a sociedade realiza também uma projeção do que se deseja, ou seja, cabe a educação responder as demandas colocadas pelos contextos sociais.

Considerando ainda que na atualidade a temática formação de professores vem sendo trabalhada recorrentemente, pois está intrinsecamente relacionada a prática educativa do professor e por consequência com a qualidade da educação, portanto, a formação de professores se configura como um dos maiores desafios dos dias atuais, assim, partimos do pressuposto de que é basilar que o processo de formação de professores seja pautado em uma relação de associação entre teoria e prática. Embora, ocupe lugar central no campo das investigações esta relação, por vezes é tendenciosamente privilegiada a teorização em contra partida a prática, e é, considerando esta prerrogativa que partimos da compreensão de que a indissolubilidade dos referidos aspectos é imprescindível para a constituição de professores, saberes e práticas educativas.

Assim, fazendo uma regressão histórica constata-se que no Brasil a formação docente passa a ter maior notoriedade a partir da década de 1980 e 1990, sobretudo, após a publicação da Lei 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em dezembro de 1996. Quando se consolida no país as bases educativas e assume-se o compromisso para o alcance de uma educação de qualidade, mediante a compreensão de que a formação docente infere e repercute nos demais segmentos educacionais. Em referência a este compromisso, o atual Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), elenca 20 metas a fim de alcançar uma educação de qualidade, entre outras, destaca-se a meta 15 que diz respeito a formação dos professores, como elemento precursor da qualidade no processo educativo.

Para Gatti (2010, p. 61) a “formação desses profissionais é essencial para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as próximas gerações”. Desta forma, a educação tem a responsabilidade não só de responder as demandas postas pela realidade como também possibilitar o vislumbre de uma sociedade almejada. Para tanto, é imprescindível que esta formação se pautem em um processo de reflexão contínua acerca dos meios, fins e perspectivas do professor enquanto sujeito que por meio de suas ações transforma e é também

transformado. Logo, sua prática pedagógica deve necessariamente está articulada no sentido de relacionar teoria e prática na construção do conhecimento, assim, traz-se à tona a problemática antiga acerca da dicotomia entre teoria e prática.

Partimos do pressuposto de que a formação de professores se inicia nos cursos de licenciatura e se desenvolve de forma contínua ao longo de sua inserção profissional e prática educativa, por meio da relação entre as bases teóricas e as vivências práticas que envolvem a dinamicidade do contexto escolar. Isto posto, uma formação que forneça aos professores subsídios teórico-práticos para uma melhor prática educativa e por conseguinte, uma formação que lhe possibilite sentir-se preparado para enfrentar os diversos condicionantes que envolvem a prática docente; eis assim, a articulação entre os aspectos elemento basilar para a construção dos saberes e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, este trabalho de cunho bibliográfico tem como principal referência Paulo Freire (1996, 2011), dialoga-se ainda com outros autores, entre os quais: Gatti (2010), Pimenta (2006), Vásquez (2007), Iskandar e Leal (2002), entre outros.

Pretende-se com este trabalho estimular reflexões acerca da formação docente com vistas a uma formação que fomente a organicidade entre teoria e prática. Diante disso, tem-se como questões norteadoras: Em que perspectiva tem se desenvolvido a formação de professores no sentido de capacitar os professores para a prática docente transformadora? De que maneira as discussões no campo da formação de professores com vistas a relação entre teoria e prática podem colaborar para a atuação do professor em sala de aula?

PRÁTICA DOCENTE: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA

A dicotomia entre teoria e prática é uma problemática antiga que na contemporaneidade tem estado no bojo das discussões no campo da formação docente; diversos autores têm se debruçado no sentido de enfatizar a relevância de realizar tal articulação para uma melhor formação. Contudo, ao longo do percurso histórico tem existido a inclinação ora para o privilegiamento da prática ora para o privilegiamento da teoria em detrimento da prática.

Tornando comum ouvir o discurso de professores e até mesmo acadêmicos sobre questões relativas à educação, de que “na teoria é uma coisa e na prática é outra bem diferente!”, tal discurso torna-se uma problemática pois, enfatiza a dissociação entre

teoria e prática não somente no campo da ação e formação de professores; como também perpassa toda uma compreensão de senso comum, enraizada e que torna complexa a compreensão e estabelecimento da relação entre ambos. Diante disso, uma teoria que não sirva para embasar a prática é uma teoria que precisa ser revista, logo, eis aqui o ponto de articulação entre ambas.

Trata-se não somente de uma dissociação extrema entre teoria e prática que não permite ver o embasamento pelas teorias em suas ações práticas, como também de uma formação intrinsecamente pautada no privilegiamento de uma só vertente, neste caso, a teorização; que não dá possibilidades práticas no âmbito da formação para que os sujeitos estabeleçam as devidas articulações. Pimenta e Lima (2004) salientam que os cursos de formação de professores não fundamentam teoricamente a atuação do futuro profissional, nem tomam a prática como referência para a fundamentação teórica.

Tendo em vista que a prática docente é constituída por um conjunto de saberes que vão além dos conhecimentos acadêmicos como também os adquiridos a partir da realidade vivenciada a formação nesse sentido precisa ser teórico-prático, não teórica ou prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Partindo disto, retoma-se pelo viés marxista da dialética a perspectiva de que atividade docente é práxis, pois, envolve o movimento de conhecimento do objeto ou da realidade, a instituição de objetivos e a ação sobre o objeto enquanto movimento de transformação da realidade. De modo mais preciso por meio da concepção marxista pode-se entender práxis envolta de uma ação política reflexo da teoria e da prática.

Vásquez (2007) nesse sentido, compreende a práxis como uma atividade material de articulação entre teoria e prática que gera uma ação transformadora. Isto posto, um atividade que priorize apenas um dos aspectos não é concebida enquanto práxis, todavia, é compreendida como um movimento em que a teoria forneça as bases para a ação prática e esta por sua vez, problematizada retome a teoria buscando uma transformação, eis então o movimento de transformação da natureza e do homem.

Ainda nesta compreensão, Marx e Engels (2011) ao tecerem críticas sobre a divisão do trabalho (trabalho manual e trabalho intelectual) já nos sinalizam para o rompimento exercido pelo capitalismo, através da racionalidade moderna, sobre a construção teórico- prática do conhecimento; e apresentam a necessidade de se estabelecer uma educação que possibilite ao homem reverter essa divisão e unificar teoria e prática, possibilitando uma formação com caráter de totalidade ou onilateralidade do

homem (MANACORDA, 2007); tal movimento deve dar-se no sentido de transformar o mundo.

Percebe-se nesse sentido que a ação transformadora só é possível por meio da articulação entre teoria e prática, dissociadas elas não são capazes de promover mudanças na realidade, logo, não são práxis. Diante disso, a ação humana sobre o mundo não se dá através da mera contemplação, mas sim, por meio da intervenção do homem sobre o mundo, que desencadeia em uma dupla transformação: o homem ao transformar o mundo é também transformado (FREIRE, 2011). Diante disso, Freire destaca na educação o tríptico movimento de questionar, conhecer e buscar transformar.

Partindo assim, do pressuposto de que como práxis teoria e prática são indissociáveis, Freire (1996) enfatiza que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, pois, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, logo, a reflexão crítica torna-se uma exigência da relação teoria-prática no desenvolvimento da práxis. Nesta vertente, Pimenta (2006) elucida que a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna a prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la, gerando assim, uma transformação.

Assim, pensando no pleno desenvolvimento da práxis ou ainda em uma perspectiva de uma nova práxis, a construção de uma consciência crítica é indispensável. Não sendo suficiente apenas relacionar teoria e prática é preciso também refletir criticamente sobre ela com vista a uma ação transformadora.

Outrossim, a prática docente apresenta uma relevância do qual faz-se necessário uma formação que dê conta de abarcar os diversos aspectos e preparar o professor para o exercício prático, contudo, essa formação deve dar-se a partir de seu campo de atuação, por meio do estabelecimento da relação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos advindos da experiência, visto que neste formato possibilita-se uma formação mais ampla e sólida, bem como precisa ser pensada em caráter *continuum* de formação inicial e contínua (PIMENTA, 2006). Compreendendo a formação de professores como algo imprescindível, portanto, necessário à prática docente, requisitando deste profissional uma ação educativa que se proponha a utilização de recursos didático-pedagógicos, metodologias diversas e a reflexão sobre a práxis, numa visão de formação contínua.

Destarte, ao analisar a formação docente a partir da concepção de práxis, compreende-se que a formação do professor é importante tanto na perspectiva inicial quanto na perspectiva de uma formação continuada, na medida em que possibilita melhorias no desenvolvimento de práticas pedagógicas, por meio das constituições de conhecimentos e aprendizagens constantes que impulsionam inovações no trabalho docente (DASSOLER; LIMA, 2012).

Tal ação é realizada através do diálogo, que para Freire (1996) é elemento fundamental para o estabelecimento do processo educativo, mediante o qual os sujeitos se comunicam no processo de mediatização do mundo, nesse sentido, para ele a educação não é transferência de saber, mas sim um processo de curiosidade e de busca em que os sujeitos dialogando-se entre si buscam conhecer para transformar (FREIRE, 2011), para isso, no entanto, a prática docente tem que está submersa no contexto da práxis.

Percebe-se assim, que a práxis é apontada como elemento a ser desenvolvido no sentido de se pensar uma nova perspectiva de educação e formação, contudo, mesmo com diversos apontamentos pouco tem se caminhado com relação a ação transformadora da realidade e da sociedade, isto posto, o que se percebe é que esta discussão tem permanecido apenas no plano do discurso e não no campo prático da ação formativa. Nesse viés, torna-se necessário analisar em que perspectiva tem se desenvolvido a formação de professores e quais as bases fundantes.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A RACIONALIDADE TÉCNICA

Partindo da perspectiva de que mesmo com diversas discussões sobre a relação teoria e prática e de se almejar a práxis, esta ainda está em um campo distante de ser alcançada em sua concretude. Isto se dá, sobretudo, pelas prerrogativas do modelo hegemônico de formação de professores fundamentado na racionalidade técnica, advinda do desenvolvimento da ciência moderna, que fomentou o interesse pela técnica, buscando atender as exigências intelectuais, sociais e econômicas da sociedade capitalista (OLIVEIRA, 2019).

Neste contexto, Oliveira (2019) elucida que há a exigência de um saber-fazer técnico, assim, o professor neste contexto torna-se um executor de funções previamente elaboradas por outros intelectuais especializados, isto posto, o professor é tido como um técnico que deve transmitir os conhecimentos ditos científicos; desta forma, na ação

educativa a criatividade, a consciência e a capacidade do professor não são fomentadas, ao contrário, há uma tendência em não formá-los intelectualmente.

Diante disso, a racionalidade técnica com origens no positivismo, que de acordo com Iskandar e Leal (2002) reflete na educação e por conseguinte na formação dos indivíduos através da fragmentação do conhecimento e da especialização. Tem-se historicamente limites para o desenvolvimento profissional docente, com entraves para a existência de uma verdadeira formação docente, com vistas ao desenvolvimento pleno dos indivíduos; e em decorrência limites para o desenvolvimento de uma sociedade que almeja transformações nas esferas política, cultural e social.

Em vista disso, faz-se necessário um movimento de superação do modelo hegemônico da racionalidade técnica, visto que este, no campo operacional tem possibilitado poucas mudanças, pois, limitam-se ao campo da retórica e da idealização, desconsiderando, assim, as dificuldades e desafios reais vivenciados pelos professores ao longo de sua prática educativa. É nesse sentido, que a discussão acerca dos saberes apreendidos e/ou desenvolvidos pelo professor mediante à prática pedagógica é pertinente.

SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Como vistas a esse cenário têm-se muitas teorizações e esforços tentando implementar e estabelecer propostas contra hegemônicas de formação docente que busquem considerar os contextos práticos da realidade em sua multiplicidade e a ação autônoma dos professores; de modo a articular os saberes teóricos e práticos na construção do conhecimento, através do viés crítico com busca de transformação da realidade.

Nesse sentido, Paulo Freire ao longo de sua trajetória profissional debruçou-se sobre o campo da formação de educadores, com análises voltadas para o estabelecimento da relação teoria e prática, o desenvolvimento da consciência crítica, a dialogicidade e o movimento de construção do conhecimento entre os pares. Fundamenta, assim, uma proposta de formação permanente, em que se parte da compreensão de que o conhecimento ao ser construção está em constante elaboração e superação, e de que no processo educativo professor e alunos são todos sujeitos que ensinam e aprendem, logo, a formação dar-se num movimento permanente (FREIRE, 1996).

De modo mais preciso o autor aborda no livro intitulado “*Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa*”, os saberes necessários para que o professor exerça sua prática educativa, para tanto, é preciso que o professor assuma uma posição de ser pensante e no contexto da práxis é preciso ainda que este aproprie-se de uma postura crítica sobre a realidade, logo, é imprescindível a formação de um professor intelectual, crítico e transformador.

Assim, o professor através de sua prática pedagógica, pautada na reflexão, não só de sua ação como também dos condicionantes que a influenciam, não aceitará ser somente executor técnico de ações, mas, desenvolverá uma ação educativa em que seja possível problematizar a sala de aula na escola, a escola na sociedade, e a sociedade no mundo, partindo assim, de um contexto mais específico para um mais amplo. Logo, não basta ser apenas reflexivo é preciso que o professor seja intelectualmente crítico e reflexivo,

Para tanto, é necessário que o professor se fundamente com as bases da prática docente no sentido de desvincular-se do paradigma dominante e caminhe para a autonomia do seu fazer pedagógico, permeado pela reflexão crítica, que lhe possibilite problematizar e modificar suas ações educativas; no contexto educacional que envolve os saberes, as estratégias teórico-metodológicas, recursos didático-pedagógicos e metodologias diversas para a construção de conhecimentos. A prática docente deve ser assim, uma ação teórico-prática, contudo, não se trata de uma fundamentar a outra, mas, de percebê-las dialeticamente atreladas como práxis transformadora.

Sobre isto Barreiro e Gebran (2006) salientam:

A articulação da relação entre teoria e prática é um processo definidor na qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo, na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e busca de respostas acerca dos fenômenos e das contradições vivenciadas no cotidiano de sua prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 118).

É importante ainda compreender o diálogo como elemento basilar da formação, seja inicial, continuada ou permanente ele é, portanto, exigência para a construção de conhecimentos, partilha de saberes, problematização e reflexão, logo, elemento propulsor da práxis.

Neste enfoque, Freire (1996, p. 29) enfatiza que não há ensino sem pesquisa, logo, o lócus de atuação do professor, deve ser tomado como espaço não só de ensino, mas, também de pesquisa. Assim nós enquanto professores devemos estar sempre pesquisando a fim de adquirirmos mais conhecimentos, dispormos de mais elementos para pensar e

realizar o fazer educativo. Ao adotar a postura de pesquisador o professor toma para si também a responsabilidade por sua formação e prática pedagógica, ao ir em busca de qualificação para realizar o fazer educativo. Para Pimenta e Ghedin (2002) o professor pesquisador de sua prática, ao tecer reflexões sobre suas ações logo poderá descobrir, criar e modificá-la.

Diante disso, Freire (1996) aponta que a formação de professores deve dar-se por uma matriz crítico-emancipatória, de modo a contribuir para a construção da autonomia dos professores. Nesta perspectiva, a formação permanente é a ação reflexiva sobre a prática, que problematizada, gera a ação transformadora. É preciso, desta forma, que se perceba a formação docente para além da formação inicial nas universidades, mas, como condição permanente para o fazer pedagógico e exercício docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas ao longo deste estudo compreendem que a formação de professores enraizada em apenas um dos elementos – teoria ou prática- não fornece condições efetivas para que as práticas educativas se desenvolvam com qualidade, uma vez que, a teoria não é utilizada para subsidiar a prática e esta por sua vez não é analisada à luz das teorias. Isto posto, a ação pedagógica se torna esvaziada, pois, não possibilita a reflexão sobre a prática e a posterior mudança a ser desenvolvida. Logo, a desvinculação acarreta problemas não apenas na formação dos futuros professores como também é um fator que traz prejuízos para a concretização efetiva do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido com os alunos, e por conseguinte compromete também a qualidade da educação.

Assim, as discussões tecidas problematizam o campo da formação docente alicerçada no modelo hegemônico da racionalidade técnica, que limitam a formação dos professores e sua prática docente, pois, generalizam suas ações através do desenvolvimento técnico da mera transmissão do conhecimento, sendo assim, um obstáculo para transformações sociais. Contrapõe-se assim, a perspectiva de práxis, entendida por meio da relação teoria e prática que culmina em uma ação política transformadora.

Nesse sentido, a formação de professores dentro dos moldes da racionalidade técnica pouco tem colaborado para a formação de um professor intelectual, crítico e

reflexivo, tão pouco tem favorecido o desenvolvimento da práxis através da relação entre teoria e prática; condizente com uma prática pedagógica que possibilite atender as demandas educacionais atuais, que exigem a resolução de problemáticas e transformações sociais.

Logo, o que se percebe no contexto da contemporaneidade é a formação docente sendo pautada no modelo de competências, esta por sua vez, é uma tentativa de adequar a formação de professores com o projeto do capital. Reestruturando o tecnicismo e o pragmatismo, enfatizando as técnicas e moldando os comportamentos não somente com relação as práticas educativas, abrangendo inclusive o campo de formação dos professores que precisam está moldado neste tipo de pedagogia, que desconsidera sobretudo a criticidade e a autonomia docente.

Sendo assim, a proposta de Paulo Freire condiz com um modelo de formação docente em moldes contra hegemônicos pautada na racionalidade crítico-emancipatória uma possibilidade condizente a ser implementada pois, possibilita pensar a formação docente, seja inicial, continuada ou permanente, em uma perspectiva crítica e reflexiva, fomentadora dos aspectos teóricos e práticos para o desenvolvimento do professor intelectualmente crítico, reflexivo e transformador. Isto posto, uma formação capaz de superar a dicotomia entre teoria e prática e favorecer uma prática docente capaz de transformar a realidade posta.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e o estágio supervisionado na formação de professores**. - São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação- PNE (2010-2024)**. Brasília: INEP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394**. Brasília, 1996.

DASSOLER, O. B; LIMA, D. M. S. **A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes**. In: IX Seminário ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. Anais eletrônicos do IX ANPED SUL, Caxias do Sul: UCS, 2012.

FREIRE, Paulo. Educação como situação gnosiológica. *In: Extensão ou comunicação*. 15e. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 51-65.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, BERNADETTE A. **A formação de professores no Brasil: Características e Problemas.** In: Educação & Sociedade, Campinas, v.5, n.11, p.107-126, 2010.

ISKANDAR, Jamil; LEAL, Maria Rute. **Sobre o positivismo e Educação.** Revista Diálogo educacional. Curitiba. V. 3. N. 7, p. 89-94, set./dez. 2002.

MANACORDA, Mario. Parte 1. A “pedagogia” marxiana. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo Cortez: Autores associados, 2007, p. 13 a 110.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas: Navegando, 2011, p. 64 a 110.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **A epistemologia na educação de Paulo Freire** (mimeo). Belém: PPGED/UEPA, 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** - 7 ed.-São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Recebido em: 10/11/2022

Aprovado em: 15/12/2022

Publicado em: 23/12/2022