**A PEDAGOGIA DIALÉTICA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS DOCENTE**

Rosani de Lima Domiciano

Professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – [rosani.domiciano@ifce.edu.br](mailto:rosani.domiciano@ifce.edu.br)

Nívea da Silva Pereira

Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE

[niveauece@gmail.com](mailto:niveauece@gmail.com)

Acreciana de Sousa Melo

Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, EEIEF Aderson da Franca Alencar - Crato-CE, [acrecianamelo@yahoo.com.br](mailto:acrecianamelo@yahoo.com.br)

**Resumo**

Diante do paradigma educacional emergente sinalizado pelas transformações na sociedade, advindos dos avanços científicos e tecnológicos, as mudanças no âmbito econômico, político e socio-cultural, tem repercutido no cenário da formação de professores, o qual é marcado pela era da informação, globalização e mundialização, sendo palco para a disseminação de informações, teorias e concepções pedagógicas exigidas pela sociedade do conhecimento. Nesse contexto, o presente trabalho é fruto das discussões fomentadas na disciplina de Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e Formação Docente, tendo como objetivo tecer reflexões acerca da pedagogia dialética situando-a no contexto contemporâneo, e os reflexos da práxis e da reflexividade na construção do professor reflexivo. A metodologia consubstanciou na revisão bibliográfica, cujo delineamento deste estudo teve como aporte teórico autores como: Suchodolski (1984), Kowarzki (1988) Lima (2003), Libâneo (2002, 2010), Saviani (2003, 2010), Vázquez (2011), Pimenta (2004, 2010, 2012), Franco (2003), dentre outros. Portanto, as discussões decorrentes da produção nos levaram a refletir sobre os sentidos que a formação deve assumir diante de professores conscientes de sua identidade profissional e pesquisadores de sua própria práxis.

**Palavras-Chave:** Pedagogia. Práxis. Professor Reflexivo.

**1 – Introdução**

Diante do paradigma educacional emergente sinalizado pelas transformações na sociedade, advindos dos avanços científicos e tecnológicos, as mudanças no âmbito econômico, político e socio-cultural, tem repercutido no cenário da formação de professores, o qual é marcado pela era da informação, globalização e mundialização, sendo palco para a disseminação de informações, teorias e concepções pedagógicas exigidas pela sociedade do conhecimento, haja vista que,

Em uma sociedade dita da “informação”” e do “conhecimento”, faz parte do discurso a ideia de que a educação é a espinha dorsal de uma economia dinâmica globalmente competitiva, sendo expressa como fundamental para o desenvolvimento de sociedades democráticas e como chave para constituição de uma força de trabalho qualificada e flexível (CAVALCANTE, 2014, p. 29).

Assim, a globalização e seus efeitos chegam à sala de aula por meio da vida social e econômica dos sujeitos que estão inseridos no processo, juntamente com as novas tecnologias fomentam profundas transformações na sociedade como um todo, exigindo dela o domínio de habilidades e conhecimentos para atender numa perspectiva planetária (VIEIRA, 2002).

Neste cenário, vivenciamos um paradoxo na área da educação, na medida em que assume a posição de principal elemento para o desenvolvimento da sociedade, ao mesmo tempo e em contrapartida presencia tempos de cortes e escassez nos recursos destinados à educação (FRANCO, 2003).

Diante de tais transformações cabe à formação de professores uma reflexão crítica acerca dos elementos que circundam a prática docente e a educação nas dimensões histórica, social, cultural política, técnica e pedagógica, compreendendo-a a partir do lugar em que o processo acontece em situações concretas: A escola – seu diagnóstico, sua função social, sua identidade, seus problemas e as ideologias que perpassam esse universo que está sempre em movimento de acordo com o desenvolvimento político e econômico da sociedade.

A escola como espaço de socialização do saber, desenvolvimento do capital cultural e ascensão social, historicamente, sempre foi privilégio de poucos, pois, na sociedade capitalista, com o surgimento do pensamento liberal, a divisão da classe social e do poder, a escola tem como finalidade servir aos interesses do estado, mesmo com o discurso da democratização do saber e da educação como direito de todos e dever do estado.

Destarte, a escola no contexto da sociedade capitalista, assume a condição de aparelho ideológico do estado (AIE), prerrogativa defendida por Althusser, por compreendê-la como reprodutora dos interesses do estado por meio de uma escolarização alienada frente as desigualdades sociais, em que reconhece e critica o sistema social vigente, mas não propõe mudanças (SAVIANI, 2003).

Considerando-se que o espaço escolar é um conjunto de fatores internos e externos que assumem um papel social na formação dos sujeitos historicamente situados e que possuem em sua organização condicionantes determinados pelas estruturas sociais, econômicas e culturais, a função social da escola é mediar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e as potencialidades de acordo com o contexto do educando, proporcionando assim, sua inserção social e exercício da cidadania.

Com efeito, cabe à escola e a formação do professor, o papel de socializar o saber historicamente acumulado de forma sistematizada, dependendo do educador consciente do seu papel, construir conhecimentos pautados em conteúdos críticos que favoreçam as necessidades individuais e coletivas, promovendo a emancipação dos sujeitos entendendo os processos de transformação e de alienação.

O presente trabalho é fruto das discussões fomentadas na disciplina de Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e Formação Docente, ministrada no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ceará – PPGE-UECE, tendo como objetivo tecer algumas reflexões acerca da pedagogia dialética situando-a no contexto contemporâneo, bem como os reflexos da práxis e da reflexividade na construção do professor reflexivo.

Desse modo, nossa metodologia parte de uma revisão bibliográfica, a qual “[...] Caracteriza-se pelo uso de fontes com dados analisados e publicados, ou seja, recorre à literatura produzida a respeito de determinado tema” (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-THERRIEN, 2011, p. 29). Desse modo, o delineamento deste estudo consubstanciou-se teoricamente, em autores como: Kowarzki (1988) Lima (2003), Libâneo (2002, 2010), Saviani (2003, 2010), Vázquez (2011), Pimenta (2004, 2010, 2012), Franco (2003), dentre outros.

Portanto, propomos situar a discussão no âmbito do contexto histórico da educação e as nuanças que perfazem o fazer pedagógico, após discorremos acerca de uma pedagogia dialética que busque romper com tais ideologias, seguindo com a discussão sobre a práxis pedagógica como ponto de partida para a transformação e na sequência teceremos algumas reflexões sobre a reflexividade, na busca de uma epistemologia da prática do professor reflexivo.

**2 – Situando o Campo Educacional no Contexto Histórico**

As primeiras manifestações de educação se deu nas comunidades tribais por imitação pela vida e com a vida, cuja educação se dava com a transmissão do saber de geração para geração.

Os primórdios da educação de forma sistematizada foram marcados pela presença dos jesuítas, principais educadores no período colonial que tinham como pressupostos a colonização, a educação e a catequese.

Saviani (2010) nos esclarece que a primeira estrutura educacional se deu com o processo de colonização, compreendido como “[...] a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes...” (p.29), a educação enquanto processo de aculturação, ou seja, a inculcação nos colonos das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores, e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

Assim, o processo de colonização é marcado por um processo de dominação, invasão, instrução, aculturação, bem como as relações de poder nas esferas econômicas, social, política e cultural, por meio do povoamento, através da ocupação e habitação da terra e da exploração que se deu pelo trabalho e do cultivo (BOSSI, 1992).

Após esse processo, a educação dos jesuítas passa a ser organizada e consolidada de acordo com o Rátio Studiorum – sistema de ordem dos estudos sistematizado em um conjunto de normas e estratégias de ensino. A educação dos jesuítas seguia uma vertente religiosa e dogmática, enfatizando os princípios essencialistas de homem centrada na sua essência, caráter e intelecto.

Posteriormente a colonização, a sociedade brasileira passou por diversas transformações na economia e na política com a revolução de 30, consequentemente o sistema educacional também foi atingido com o surgimento do escolanovismo e o manifesto dos pioneiros da educação, tendo como mentor Jonh Dewey na Europa, influenciando no Brasil os principais educadores da época Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Esse manifesto propunha uma nova concepção de homem, pautada nos princípios democráticos em uma sociedade dividida em classes, ficando explícito o papel do dominado e do dominador (VEIGA, 2004).

Entre 1945-1960, acentuava-se um movimento renovador-tecnicista em que a educação assume uma postura teórico-prática privilegiando a dimensão técnica com centos de interesses, estudo dirigido, unidades didáticas, etc.

No período compreendido entre 1964-1980, o quadro político instalado no país pela ditadura militar, interferiu em toda estrutura. O modelo político e econômico buscava uma aceleração no crescimento sócio-econômico do país, cabendo a educação desempenhar um papel fundamental nesse crescimento, por meio da preparação dos recursos humanos, preocupando-se com uma formação técnica para atender as novas exigências do mercado.

Nos anos 80 a economia sofre com a inflação e o aumento do desemprego em detrimento da dívida externa e o FMI, dificultando, assim, a vida dos brasileiros. Diante desse cenário a classe trabalhadora, inclusive a categoria dos docentes ganham força devido as lutas dos operários, principalmente o direito de participação na política educacional.

Nesse panorama surge a I Conferência Brasileira de Educação, difundindo um espaço para as discussões acerca das questões históricas, sociais e culturais, tendo como aporte teórico a pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 2002), rompendo com as propostas liberais, assumindo uma nova postura voltada para os interesses das classes populares, reconhecendo o ensino e a escola como um meio tanto de reprodução como de transformação social.

Contudo, pensar a educação numa concepção crítica, convém situá-la no pensamento voltado para a formação do homem com o sujeito integral, enquanto ser ativo, dotado de uma cultura, história, presente em um contexto social, cultural e econômico, os quais devem ser levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem. E não enfatizar ora o professor, ora o aluno, os recursos, ou os métodos, mas sim, compreender a sua condição humana e sua capacidade de aprender.

**3. Resultados e Discussões**

*3.1 - A Pedagogia Dialética: tecendo fios sobre a práxis*

A pedagogia dialética, por sua vez, pensada enquanto ciência prática da, e para a educação tem em suas bases epistemológicas a reflexão acerca da relação entre a teoria pedagógica e a prática educativa, numa perspectiva de refletir sobre as limitações educacionais para a construção de uma práxis transformadora (KOWARZIK, 1988).

A relação entre teoria e prática vai além da simples compreensão de que a prática tem suas bases na educação que ocorre em espaços formativos e a teoria como ciência da educação estudada no âmbito da reflexão. Porém, essa concepção perpassa pela relação dialética entre ambas na construção de um saber que parte de uma prática social e retorna para ela no intuito de transformá-la a partir da práxis.

Entendemos por práxis toda atividade em geral que modifica o real, transformando-se em novo produto de diversas naturezas, material, conceitual, social ou cultural, ou seja, a práxis vai além da atividade teórica e prática compreendida separadamente, perpassa, pois pela atividade material e a atividade humana que tem como produto a consciência, se configurando como atividade teórica e prática (PIMENTA, 2012). Para tanto, a práxis em Vázquez (2011, p.108), é

[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

Dessa forma, a práxis é uma atividade real que vai além da atividade teórica e prática, logo, “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 221), pois a atividade se refere a um conjunto de ações exercidas de forma articulada por sujeitos que modificam a matéria-prima.

A teoria dialética da educação se defronta com métodos e diretrizes fundamentais para compreender as situações educacionais, que requer do educador o domínio da situação educacional concreta para entender a ciência da educação enquanto práxis, em que a “[...] pedagogia deve continuamente procurar se tornar teoria de uma ação, porque a parcela prática: da vida a que se dirige demanda uma tal teoria” (LITT FUEHREN, p. 88, *apud,* KOWARZIK, 1988, p.51).

Para Schleiermacher a dialética da teoria da educação se dá a partir das experiências práticas, cujo fenômeno educacional precisa ser investigado numa dimensão concreta com vistas a verificar os reflexos positivos ou negativos da educação na realidade, embora o autor não acredite que a teoria possa transformar a prática, mas sim, que a partir da evolução humana a prática se transforme e promova uma nova teoria (KOWARZIK, 1988).

A dialética experimental de Makarenko (*apud* KOWARZIK, 1988) tem como premissa uma pedagogia enquanto “[...] ciência prática cuja tarefa consiste justamente em ser a determinação prática do processo educacional a partir das exigências concretas da situação. A pedagogia é uma ciência dialética que não permite dogmas de um modo absoluto” (pp.66-67). Assim, a relação teoria e prática se constitui como uma técnica pedagógica num percurso linear em que a construção da práxis se dá por meio de um planejamento refinado e produtivo aprimorado nas experiências coletivas.

Nessa dimensão da práxis, Freire (2011) traz para o debate a dialética do diálogo libertador, definindo a educação como um elemento dialético da libertação humana por meio do diálogo crítico entre educador e educando, que se constrói na experiência dialógica em prol da humanização dos homens.

Propõe uma pedagogia dialógica e emancipatória do oprimido, por compreender que a educação pode possibilitar a transformação do sujeito cognoscente, autor de sua própria história, a partir do diálogo como um instrumento metodológico possibilitador da leitura crítica da realidade acerca do caráter político, da transformação da sociedade, da invasão e indústria cultural, provocando uma transição da consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 2011).

A construção da práxis se dá pela compreensão da educação enquanto transformação da objetividade em subjetivação, ou seja, superar a ação desconexa com a reflexão, por meio da conscientização, reflexão e humanização do fazer docente como atividade transformadora, cujo diálogo perpassa pela superação da concepção de educação bancária, a qual tem como pressuposto a invasão cultural e não a síntese cultural.

A práxis em Paulo Freire parte da compreensão da totalidade, através dos “temas geradores”, que permitem dialogar com a própria prática sócio-cultural, sendo problematizada numa dimensão histórica, concreta e situada, compreendendo que o conhecimento é dinâmico, e se reconhecer enquanto um ser inacabado e inconcluso em sua própria formação (KOWARZIK, 1988).

Portanto, a relação entre teoria e prática ultrapassa a simples compreensão de que a prática pedagógica tem suas bases na educação que ocorre em espaços formativos e a teoria estudada no âmbito da reflexão. Porém, essa concepção supõe a relação dialética entre ambas na construção de um saber que parte de uma prática social e retorna para ela no intuito de transformá-la a partir da práxis.

*3.2 - Professor Reflexivo: desafios na prática docente*

O ser pesquisador na área da educação se dá por meio da reflexão de sua prática para entender como o conhecimento é construído e tornar-se patrimônio da humanidade, ou seja, ser professor reflexivo, supõe pesquisar sua própria práxis.

O ensino e a pesquisa como eixo norteador da reflexividade, teve seus estudos primeiramente com Dewey na década de 1940 e posteriormente tem como principal mentor Donald Schon em 1980, partindo do pressuposto de que a pesquisa produz conhecimento e a o ensino a aprendizagem, mediados pela prática reflexiva, crítica e transformadora (THERRIEN, 2014).

A pesquisa, portanto, parte de uma compreensão de produtora de conhecimento ancorada na reflexividade e a prática educativa decorre da integração entre o ensino e a pesquisa numa dimensão teórico-prática construída por meio da práxis educativa a partir dos saberes experienciais postos no “chão da escola” e as múltiplas dimensões que permeiam o contexto da sala de aula. Dessa forma, Therrien (2014), nos provoca a reflexão,

[...] que racionalidade estrutura a ação pedagógica em contexto de ensino; que tipo de reflexividade caracteriza uma práxis de ensino produtora de aprendizagem autônoma; e, como estes elementos perpassam os pilares pedagógicos do ser educador, consolidando a integração teoria e prática fundante do pesquisador de sua práxis docente nos contextos de ensino e aprendizagem? Que concepções de educação movem o trabalho docente? (p. 01).

É sobre essa dimensão teórica e prática pedagógica como forma de ensinar e de aprender cujo “[...] ‘saber ensinar’ requer o ‘aprender a ensinar’ e o ‘saber aprender’ requer o ‘aprender a aprender’” (TRERRIEN, 2014, p. 02) que pretendemos compreender o professor reflexivo como pesquisador da sua práxis docente.

Assim, a reflexão e a reflexividade têm suas bases na teoria ou na prática? Pensar sobre a prática se constitui como reflexão? Qual o papel da teoria no processo de reflexividade? Arent (1984, p. 107, *apud*, TRERRIEN, 2013, p. 621) nos leva refletir sobre essa questão ressaltando que,

Todo pensamento nasce da experiência, mas nenhuma experiência obtém algum sentido ou coerência sem ter sido submetida antes as operações da imaginação ou do pensar”. E complementa: “Pensar sobre o que se faz é uma manifestação da condição reflexiva das pessoas em todas as suas atividades conscientes” (Ibidem, 1984, p. 93).

A reflexividade “permite alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática” (SACRISTÁN, 1999, *apud*, THERRIEN, 2014, p. 04) e diferenciar os graus de profundidade entre as reflexões produzidas (LIBÂNEO, 2002). Com base em Sacristán, o primeiro nível se refere ao senso comum, o segundo a articulação entre o conhecimento cientifico e o pessoal, relacionando-os à prática social, e o terceiro entende o trabalho pedagógico articulado a teoria com contextos sociais concretos.

Compreender a ação educativa sob o ângulo da racionalidade prática e da reflexividade nos aproxima da epistemologia da prática como abordagem que reflete a integração teoria e prática dando sentido à uma práxis centrada na aprendizagem aos saberes no chão da sala de aula (TRERRIEN, 2014, p.05).

Assim, partimos da compreensão segundo Libâneo (2002) de que o ser humano em sua totalidade possui reflexividade em níveis diferenciados, cujo professor deve encontrar-se em um nível que transcenda o senso comum adotado nas reflexões apenas na prática em sala de aula, mas sim, uma reflexão que permeie o fazer docente na perspectiva de um processo intelectual formativo, associando a dimensão teórica e prática.

A reflexividade tem como pressuposto perpassar, segundo Sacristán (1999) por três níveis, a teorização da ação compreendendo-a como prática a partir do senso comum, o diálogo entre os saberes disciplinares e científicos com os saberes experienciais advindos do conhecimento pessoal, e o domínio da teoria construído a partir das práticas sociais.

Para Libâneo (2002) os processos de reflexividade possuem características que vislumbram primeiramente, a consciência de si e dos próprios atos, posteriormente a ação é entendida como reflexão de situações práticas, e numa terceira percepção, a reflexão dialética a qual se dá com a realidade prática vivenciada na escola/universidade e como ela reflete no modo de agir e pensar sobre a sociedade.

De todo modo, percebemos que não é apenas através da pesquisa que o educador pode tornar-se reflexivo, mas também por meio da prática docente, a qual tem uma infinidade de elementos que devem ser problematizados, pensados e refletidos, pois o processo de ensino não se limita apenas na relação entre professor e aluno, vai além dessa compreensão, à medida que o professor está em processo constante de reflexão da e na ação, desde o planejamento da sua prática, perfazendo o fazer docente na busca de intervenções que possibilite o processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas dimensões.

No que se refere aos pilares da formação do professor, Therrien (2014) apresenta três dimensões presentes na relação do ensinar e aprender por meio da ontologia, a epistemologia e a práxis, condições basilares para a formação do professor pesquisador de sua práxis no contexto da contemporaneidade marcada pela sociedade da informação e comunicação, da indústria cultural e uma sociedade multicultural permeada pela diversidade de concepções teóricas e ideológicas numa complexidade e diversidade dos campos científicos.

A ontologia estuda o ser humano em sua totalidade a partir de suas múltiplas determinações e compreende a educação como um construto social. O pilar da epistemologia situa-se no campo teórico da pedagogia, tendo por base o currículo e os campos disciplinares com vistas a uma aprendizagem significativa. E por último o pilar da práxis que versa sobre a integração teoria e prática, ou seja, a “[...] ação educativa realizada em contexto ‘situado’ e prático de ensino/aprendizagem” (THERRIEN, 2014, p. 09).

Nessa perspectiva, a epistemologia da prática se dá pelos saberes docente da prática social, cujos saberes teóricos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo ressignificados, compreendendo-os a partir dos contextos em situações concretas, organizacionais e de si mesmos como profissionais com vistas a transformação (PIMENTA, 2010).

Portanto, a epistemologia da prática trata-se de um movimento dialético entre ação-reflexão-ação refletida (LIMA, 2003), cuja relação entre teoria e prática situada em contextos sociais concretos caminham para uma práxis crítica e transformadora do professor enquanto pesquisador em que une a experiência profissional com as teorias cientificas numa dinâmica dialógica, reflexiva e crítica.

**4 – Considerações Finais**

As discussões fomentadas aqui nos provocam a tecer reflexões sobre os sentidos que a educação e a pedagogia tem desenvolvido em um contexto, cuja valorização do pedagogo, enquanto profissional da educação, tem se propagado acerca de reflexões sobre a responsabilidade que a formação deve assumir diante de professores conscientes de sua identidade profissional e pesquisadores de sua própria práxis.

Desenvolver uma educação em que os professores tenham como parâmetros posturas críticas e reflexivas é resultado de uma significativa trajetória de formação tanto profissional como de vida, pois as ações do professor refletem as suas concepções de homem, mundo, educação e de sociedade.

Para tanto, as reflexões em torno da práxis buscam aproximações com a epistemologia da prática, no sentido de pensar a prática pedagógica a partir das múltiplas dimensões que envolve o processo educativo, inclusive elencando elementos que assumam um compromisso com a ética profissional, uma vez que a ética parte das manifestações de ordem cultural e que a tarefa docente é permeada pela responsabilidade ética em sua totalidade (VEIGA, 2012).

Em suma, compreendemos que a educação é uma prática social complexa, realizada por seres humanos, transformado pela ação e relação dos sujeitos situados em contextos sociais, culturais, espaciais, históricos e institucionais, que por sua vez, transformam dialeticamente os sujeitos envolvidos no processo.

**5 – Bibliografia**

BOSSI, Alfredo**. Dialética da colonização**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária: um campo de conhecimento em construção.** Fortaleza: EDUECE, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50º ed. Ver. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRANCO. Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** – Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. 18º Ed. São Paulo. Edições Loyola, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Hora da Prática***:*Reflexões do o estágio supervisionado e a ação docente. 3ª Ed. Fortaleza, Ed. Demócrito Rocha: 2003.

MENDES, Emanoela Therezinha Bessa; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho, organizadores. **Pesquisa científica para iniciantes***:* caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011. Coleção Métodos de Pesquisa – v. 3. p. 25-42;

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? – 11ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 36ª ed. Revista – Campinas, SP. Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: vol. 5).

SAVIANI, Demerval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3 ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação).

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire.** 2ª. Ed. Editora Brasiliense**,** 1988.

THERRIEN Jacques. **Parâmetros de pesquisa cientifica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática,** 2014.Disponível em <http://jacquestherrien.com.br/praxis-docente-parametros-de-analise-critica-dessa-acao-profissional/>. Acesso 26 set 16.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. – 2ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação no cenário de reforma. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Formação de professores**: políticas e debates. – Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Docência:** uma construção ético-profissional. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alancascastro. **Repensando a Didática**. (Coord). – 21ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2004.