
Epistemologia da Práxis Crítico-emancipadora na Formação de Professores uma abordagem sob as últimas resoluções.

Epistemology of Critical-emancipatory Práxis in Teacher Training an approach to the latest resolutions.

Andréa Kochhann

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6852-073X>

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

E-mail: andreakochhann@yahoo.com.br

Jussara Ferreira de Souza Guedes

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4522-9798>

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

E-mail: jussarajr@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual procura-se abordar os avanços e retrocessos das Resoluções que regulamentam a formação de professores/pedagogos no Brasil pela epistemologia da práxis na perspectiva crítico-emancipadora. O estudo fundamenta-se no método Materialista Histórico-Dialético por considerar as categorias trabalho, práxis, mediação, hegemonia, contradição, totalidade e reprodução. Gramsci (1999), Curado Silva (2018), Paulo Freire (1996) e outros. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para reflexão e aquisição de conceitos e concepções por pesquisadores que tenham o mesmo objeto de estudo, e futuramente sirva também para conhecimento de fatores materiais e históricos que pautaram a mesma.

Palavras-chave: Formação de Professores; Crítico-emancipadora; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The presente work is about a bibliographical research where it tries to address the advances and setbacks of the Resolutions that regulate the training of teachers/pedagogues in Brasil by epistemology of práxis from a critical-emancipatory perspective. The study is based on the Historical-Dialectic Materialist method, considering the categories work, práxis, mediation, hegemony, contradiction, totality and reproduction. Gramsci (1999), Curado Silva (2018), Paulo Freire (1996) and others. It is hoped that this research will contribute to the reflection and acquisition of ideas and concepts by researches who have the same object of study, and in the future will also serve for the knowledg of material and historical factors that will guide the same.

Keywords: Teacher Training; Critical-emancipatory; Educatonal Policies.

INTRODUÇÃO

As instituições escolares de Educação Básica no Brasil, na atualidade, requerem um professor crítico, reflexivo e imbuído de consciência profissional (DEMO, 2002). Esta preparação tem sido desenvolvida por meio da formação inicial, em cursos de graduação como nas licenciaturas em Pedagogia, atualização com especialização, mestrado e doutorado, que se caracterizam como de formação continuada. Nessa perspectiva, estudos sobre a formação inicial e continuada de professores tem sido constante nos processos científicos da construção acadêmica, para que se possa desenvolver práticas de formações que alcancem a profissionalização docente.

A formação inicial do professor pedagogo, no curso de Pedagogia, visa formá-lo para trabalhar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, podendo atuar na Gestão Educacional, Coordenação Pedagógica, Sala de Recurso, Orientação Escolar, bem como em espaços não escolares, segundo a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

Ao conceituar a formação continuada de professores pedagogos, torna-se necessário entendê-la, de forma original, como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional do professor, em continuidade com a sua formação inicial e em estreita relação com sua prática pedagógica ou desejo de estudos acadêmicos.

No conjunto das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas no Brasil a formação do professor pedagogo tem sido alvo de regulamentações que pautam por organizar e definir currículos para que estas sejam coerentes as necessidades da profissão. Nesse contexto, a qualificação dos profissionais da educação para o nível da Educação Básica vem sendo considerada como uma das prioridades, não só para a melhoria do ensino, como para a valorização desses profissionais.

Desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9.394/96 (LDB) até a formulação dos planos de educação do país, esta política tem sido bastante considerada, constituindo-se, ora como princípio dessas políticas, ora como objetivo ou prioridade desses planos, ora como base para desenvolvimento de um currículo comum.

Desta forma, percebe-se que ao longo da história da educação brasileira as ações para a formação de professores, de forma em geral, não seguiram uma ordem um planejamento padrão. No início, foram muitas ações sem levar em conta a realidade do

professor uma vez que, pesquisar e estudar sobre a educação, sobretudo a formação de professores, é abranger seus aspectos estruturais, funcionais, sociais, políticos e históricos que estão ligados à sociedade.

A formação inicial e continuada do professor tem uma característica fundamental que não deve ser esquecida, pois é um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e as construções pedagógicas em desenvolvimento na sala de aula ou no seguimento de pesquisa que o professor quiser desenvolver.

Nesse sentido, observa-se a necessidade de observar as concepções, que as resoluções dos últimos cinco anos trazem para melhor definir essas atividades de formação. Além disso, pode-se questionar sobre a adequação dos conteúdos e práticas vivenciadas nestes cursos e programas às reais necessidades de formação dos professores. As políticas educacionais constituídas ao longo da história da formação inicial e continuada foi um dos pontos centrais que se quis investigar na pesquisa apresentada.

No Brasil, as políticas educacionais para formação de professores, em especial o pedagogo, que atua na Educação Básica é questão fundamental para discussões, que buscam além de regulamentar, fomentar a qualidade do ensino e dos profissionais formados. Porém, registra-se dificuldades de organizar e manter uma política de continuidade dos avanços conquistados.

Estas dificuldades ficam latentes quando se observa o período prolongado para a elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores de licenciatura, com destaque, do curso de Pedagogia. A natureza desses cursos e os perfis de saída dos egressos sempre têm sido objetos de debates e discussões entre educadores, pesquisadores, técnicos da área educacional, conselheiros de educação e dirigentes nos setores governamentais. Este, também, é um ponto a considerar na reflexão sobre formação de professores pedagogos.

Apresentando como objeto dessa pesquisa a formação de professores, e por delimitação da investigação a formação de professores pedagogos considerando as políticas educacionais, contemplando a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019; Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, partindo de uma abordagem crítica sobre a formação emancipadora.

A importância do tema não remete somente a formação inicial, mas ao trabalho de se pesquisar e analisar as legislações que regulamentam a formação para professores pedagogos e de como essas políticas podem alcançar uma formação emancipatória para que a profissionalização não se torne rasa e tecnicista.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS CRÍTICO-EMANCIPADORA: CAMINHOS DE CONQUISTAS

A epistemologia da práxis se refere a epistemologia que bebe da fonte da filosofia da práxis, a filosofia da práxis nasceu com base marxista porém, se tornou uma filosofia independente. Gramsci é o originário pensador da filosofia da práxis, baseado no materialismo histórico, trazendo uma crítica à economia política clássica e a história como produção social da existência dos sujeitos, dos grupos e das classes sociais, ele relata em um dos seus escritos que a filosofia da práxis nasceu de um aforismo, por um mero acaso:

[...] a filosofia da práxis foi concebida como uma filosofia integral e original, que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento, na medida em que supera (e, superando, integra em si os seus elementos vitais) tanto o idealismo quanto o materialismo tradicional, expressões das velhas sociedades. Se a filosofia da práxis é pensada apenas como subordinada a uma outra filosofia, é impossível conceber a nova dialética, na qual, precisamente, aquela superação se efetua e se expressa (GRAMSCI, 1999. p. 143).

Nessa perspectiva entende-se que a filosofia da práxis é integral sem necessidade de complementação de outra filosofia, que a partir dela nasce um novo pensamento, ela é orgânica, o que nos faz pensar pelas lentes de Gramsci sobre uma filosofia onde a prática exercida pelo povo oportuniza mudança de vida no lugar histórico onde estão inseridos.

Com essa nova filosofia, Gramsci (1999) defende uma educação para emancipação humana, educação que se exija disciplina, um currículo que oriente e direcione a escola no trabalho para essa formação, porém são necessárias políticas educacionais pensadas nessa perspectiva.

A emancipação na perspectiva gramsciana visa à superação do senso comum, que se constitui numa concepção de mundo absorvida acriticamente, ocasional e desagregada e deveria acontecer pela filosofia da práxis. Nesse sentido, a emancipação passa pela construção de uma visão unitária do mundo e é elemento imprescindível para chegar à hegemonia (CURADO SILVA, 2008, p. 98).

Desta forma, a proposta para formação de professores não seria diferente, voltando ao que apresentamos na introdução do texto, quando Demo (2002) afirma que as instituições escolares de educação básica no Brasil, na atualidade, requerem um

professor crítico, reflexivo e imbuído de consciência profissional, percebemos que nunca esteve tão atual o a filosofia da práxis e o pensamento de Gramsci sobre a educação.

O currículo do curso de licenciatura em Pedagogia precisa ser voltado a direcionar uma formação que garante inicialmente a emancipação do trabalho pedagógico, seja em sala de aula ou em outros espaços onde cabem a atuação do pedagogo, desta forma não dissociando a teoria da prática. A formação inicial e continuada precisa oferecer ambientes onde se explorem discussões sobre as reais necessidades do grupo envolvido nela, levando em consideração o espaço histórico e cultural de onde esse grupo está inserido, provocando uma formação crítica e emancipadora, pela práxis. O que não seria algo superficial e imediato.

Dessa forma, a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediaticidade a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade. Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico. Se sobre o real deve-se elaborar uma teoria, resultado de pesquisas, que seja capaz de acelerar seu *devenir histórico*, é porque cada indivíduo pode tornar-se intelectualmente melhor, mais qualificado (CURADO SILVA, 2008, p. 45).

No Brasil, Freire, se tornou um grande educador, em que suas obras o tornaram imortal pois, nos dias atuais são referenciadas cientificamente por grandes estudiosos e quando relacionado a práxis libertadora de Gramsci é possível relacionar com Freire, um grande educador e filósofo brasileiro, que de formação era advogado, enxergou na alfabetização de adultos uma maneira de oportunizar a mudança de pensamentos de uma classe que vivia subjugada e explorada, com seu trabalho de alfabetizar adultos, ele alcançou destaque com seu método e forma de ensinar, ficou conhecido internacionalmente. Porém, com sua educação emancipadora, trouxe problemas às classes hegemônicas.

Para discutir a práxis, é preciso assumir a docência como profissão, considerando que o papel do professor é amplo e desafiador, a cada dia mais complexo pois, trabalha-se com seres humanos aos quais sofrem mudanças todos os dias a depender do movimento social e cultural. Tal tarefa exige conhecimentos específicos para a interação entre docentes e discentes porque um não existe sem o outro e nessa relação a práxis acontece, “não há docência sem discência, pois quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser” (FREIRE, 1996, p. 23).

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo (FREIRE, 1996, p. 23).

O ato de educar parte de uma concepção problematizadora, onde o conhecimento construído e adquirido é crítico e reflexivo. Nesta perspectiva, a educação é um ato político.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

Na práxis, a intenção dos atos orienta os processos. O trabalho docente, precisa ser porquanto, expressão de uma educação crítica, orientada para a tomada de decisões, e o exercício da práxis pedagógica comprometida social e politicamente promove a autonomia e a emancipação.

A concepção da práxis em um sentido verdadeiramente transformador se faz necessária devido ao caráter de concreticidade frente à realidade que se apresenta no papel exercido pelos professores em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação e autonomia (CURADO SILVA, 2017, p. 7).

Para tanto, conceber a prática indissociada da teoria não é tarefa tão fácil para formação de professores pois, implica na recusa de visões fragmentadas tanto das disciplinas do currículo quanto da realidade. Neste sentido, o professor precisa entender que a práxis precisa ser pautada na inconclusão humana, na rigorosidade metódica e principalmente a consciência de que, se a educação é uma ação intencional, deverá estar direcionada segundo princípios éticos em favor da dignidade humana, compreendendo a realidade e primando pela transformação.

Compreende-se a práxis como atividade de conhecer/agir humana transformadora, pois é a prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (CURADO SILVA, 2017a, p. 5).

Freire (1996), aborda sobre a ética, estética, competência profissional e o respeito pelos saberes dos educandos pois estes são imbuídos em suas próprias identidades culturais, relata ainda sobre a perseverança, todo este processo de construção utópica exige uma profunda perseverança para transformar as dificuldades em um campo de possibilidades, percebemos essa perseverança nas lutas de entidades contra o estado hegemônico, na luta por uma formação que possibilite toda essa reflexão.

ATUAIS REGULAMENTAÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES

A Resolução CNE/CP N° 2 de dezembro de 2019 “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”, que entra em vigor para substituir a Resolução de 2015 e para regulamentar a implementação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019, p. 01).

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n° 2/2017 e CNE/CP n° 4/2018 (BRASIL, 2019, p. 02).

Esta, em seu texto preliminar, começa considerando o parágrafo 8º do artigo 62 (sessenta e dois) da LDB, que foi alterado em 2017 pela lei n° 13.415 (treze mil, quatrocentos e quinze), que em seu artigo 11 (onze), estabelece o tempo de dois anos para adequação do currículo no curso de formação de professores oferecidos por universidades públicas e instituições privadas. Fica claro que, o que sustenta a elaboração desta Resolução é uma lei atual onde já se havia destituído no cenário político, a democratização no ensino brasileiro, a construção coletiva de entidades estava sendo desmoronada.

Várias implicações que esta resolução apresenta contra uma formação emancipatória em seus capítulos que atrelam a formação a Base Nacional Comum Curricular.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação

têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019, p. 02).

Em seu texto, essas competências se referem a três dimensões ditas fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional. (BRASIL, 2019, p. 2).

Dimensões que não pautam e embasam o trabalho do pedagogo em espaços não-escolar. Tais dimensões restringem e simplificam o trabalho do professor trazendo uma formação comprometida em desenvolver competências ligadas ao trabalho meramente técnico, algumas das fragilidades anunciadas, contrapondo a Resolução de 2006 e 2015.

Tais alterações propostas, por essa Resolução, afetaram a concepção de conhecimento crítico e emancipador, trazendo fragilidades, que na análise crítica de autores, fomenta a formação técnica e não a emancipadora, fomentando a perspectiva da racionalidade técnica do saber fazer, como base da docência. Essa formação crítica e emancipada é um vir a ser da práxis, enquanto unidade teoria e prática (Curado Silva, 2018).

Assim, é possível dizer que não houveram avanços, nesse contexto, já os retrocessos observados são o reducionismo em capacitar o professor para desenvolver o currículo da Educação Básica direcionada pela Base Nacional Comum Curricular, destinando para este estudo 1.600 (mil e seissentas) horas, metade da carga horária do curso, desviando as horas aulas que poderiam ser utilizadas para as disciplinas que fundamentam a educação. a carga horária para a segunda graduação que regrediu de 1000 (mil) horas para somente 720 (setessentas e vinte) horas, ou seja desmerecendo o curso de Pedagogia em detrimento a outros.

A Resolução CNE/CP Nº 1 de 2020 “Define os parâmetros para formação continuada de professores – BNC-Formação Continuada”, regulamenta a formação continuada, reforça questões postas na Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019 pois, não difere seus objetivos que trata da formação inicial que traz uma mudança drástica na concepção de formação de professores. Em seu parágrafo único apresenta com veemência a formação pela/para/por competência. Eis questões que precisam ser consideradas quando se analisa uma formação para emancipação.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, 2020, p. 05).

A referida Resolução traz um texto básico, referente a meta 16 do Plano Nacional de Educação em suas considerações iniciais falando sobre a porcentagem de formar em pós-graduação, sendo 50% dos professores de Educação Básica e sobre o regime de colaboração entre Governo Federal, Estado e Municípios.

No Capítulo I – Do objeto, no 1º artigo, deixa claro em seu texto que a formação continuada em todos os níveis deve ser regulamentada por esta proposta:

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020, p. 01).

Os formuladores dessa Resolução e os apoiadores dela, acreditam que com o desenvolvimento das competências previstas na Resolução de 2019 os professores, possam promover aos seus educando “aprendizado de qualidade.”

Esta Resolução enfoca a eficácia da formação continuada com as seguintes características: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2020, p. 05) e conceitua cada uma dessas características que trazem uma centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades.

Dos Cursos e Programas para a Formação Continuada para Professores, dá flexibilidade quanto a organização da proposta em presencial, semipresencial, a distância, de forma híbrida ou por outras estratégias conforme a necessidade do programa ou projeto de formação continuada.

É possível afirmar que não houveram avanços, nesse contexto, e como retrocessos percebemos que esta Resolução foi separada da Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 porém traz o texto arraigado de tudo da Resolução de formação inicial

inclusive tratando a Base Nacional Comum Curricular como direcionamento de planejamento para tais formações.

CONSIDERAÇÕES

Uma primeira inferência é sobre a importância de conhecer o contexto histórico, social e político em que cada Resolução foi elaborada, para analisá-las de maneira contextualizada e politizada. Sob esse aspecto, a análise apresenta que houve um retrocesso nas políticas públicas que constituem o processo de formação de professores, em especial do pedagogo, precarizando a formação inicial e continuada, diminuindo a uma formação “neotecnista”.

É possível outra inferência quanto aos retrocessos das atuais Resoluções que foram ultrajantes a todo movimento democrático, realizado na construção das Resoluções de 2006 e de 2015, gerando vários tensionamentos, por meio dos recuos às conquistas alcançadas para formação inicial e profissionalização de professores/pedagogos. As Resoluções de 2019 e 2020 que regulamentam a formação na esfera inicial e continuada, respectivamente, trazem indícios de um amoldamento às necessidades de formar professores que tenham habilidades de aplicar a Base Nacional Comum Curricular.

Outra inferência que pode ser apontada é que as Resoluções de 2019 e 2020, diminuíram a autonomia das universidades e instituições de nível superior, enfraquecendo a construção do projeto pedagógico de curso que pretende ter como objetivo a emancipação na formação considerando a caracterização regional e cultural de cada lugar onde a universidade ou instituição está inserida.

AGRADECIMENTO

Este trabalho teve o fomento do Pró-Programas da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Arquivo Nacional. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90 Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de maio de 2022

BRASIL. Arquivo Nacional. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Publicado em: 29/10/2020. Edição: 208 Seção: 1. Página: 103 Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de maio de 2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de setembro de 2022

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de setembro de 2022

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Stricuto sensu teacher s formation of basic public education on Goiânia: research reality, barriers and possibilities. 2008. 292 f. **Tese (Doutorado em Ciências Humanas)** - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da.. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Revista Ciências Humanas, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica-emancipadora**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A. & MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1999.