

OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DA AÇÃO DIDÁTICA COMO CAMINHO PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

José Pedro Guimarães da Silva

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, cursou mestrado em Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2011) e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). Professor Assistente da Universidade Estadual do Ceará, lotado no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC).

pedro.guimaraes@uece.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5070-9753>

Maria Socorro Lucena Lima

Doutora em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo - USP (2001) com Pós-doutorado em Educação junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada na Universidade de São Paulo-USP (2007), com Estágio na Universidade do Minho-Portugal. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1995), Graduada em Letras (1971) e em Pedagogia (1978) pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Integra o quadro de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual do Ceará - UECE, na linha

Docência no Ensino Superior e na Educação Básica.

socorro_lucena@uol.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6600-1194>.

Elisangela André da Silva Costa

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora efetiva da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB.

elisangelaandre@unilab.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0074-1637>

RESUMO

Este texto versa sobre a articulação dos três momentos pedagógicos da ação didática, na área de ensino de ciências, como atividade instrumentalizadora da práxis pedagógica. As inquietações que motivaram sua escrita partiram de reflexões constituídas no percurso da disciplina teorias e abordagens investigativas sobre formação, didática e trabalho docente, inserida no currículo do Doutorado Acadêmico em Educação e na prática profissional dos autores como formadores de professores na graduação. Tais inquietações decorrem da percepção das dificuldades de compreensão da categoria práxis pelos graduandos. Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em caracterizar as estratégias de articulação dos três momentos pedagógicos da ação didática como instrumentos para efetivação da práxis pedagógica na sala de aula. O desenvolvimento do estudo compreende uma sucinta discussão das categorias práxis, intersubjetividade, reflexibilidade e dialogicidade, tendo como autores basilares, respectivamente, Adolfo Sanches Vázquez, Jacques Therrien, José Gimeno Sacristán e Paulo Freire. Por fim, apresentam-se as estratégias de articulação dos três momentos da ação didática e suas relações com as categorias discutidas. Metodologicamente esta pesquisa se orienta pela abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Os resultados apontam que as categorias discutidas no quadro teórico dialogam entre si, colaborando, através da perspectiva epistemológica, política e pedagógica que as sustentam, com a formação e o trabalho docente, que aponta para a necessária articulação entre teoria e prática nos processos de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de favorecimento da práxis pedagógica.

Palavras-chave: Formação Docente. Práxis Pedagógica. Três Momentos Pedagógicos.

THE THREE TEACHING MOMENTS OF DIDACTIC ACTION AS A WAY TO THE PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT

This text deals with the articulation of the three pedagogical moments of didactic action, in the area of science teaching, as an instrumental activity of pedagogical praxis. The restlessness that motivated his writing started from reflections constituted in the course of the discipline theories and investigative approaches on training, didactics and teaching work, inserted in the curriculum of the Academic Doctorate in Education and in the professional practice of the authors as trainers of teachers at graduation. These concerns arise from the perception of the difficulties of understanding the praxis category by the undergraduates. Thus, the general objective of this research is to characterize the strategies of articulation of the three pedagogical moments of the didactic action as instruments for the effectiveness of the pedagogical praxis in the classroom. The development of the study comprises a succinct discussion of the categories praxis, intersubjectivity, reflexivity and dialogicity. The main authors, respectively, are Adolfo Sanches Vázquez, Jacques Therrien, José Gimeno Sacristán and Paulo Freire. Finally, the strategies of articulation of the three moments of didactic action and their relations with the categories discussed are presented. Methodologically this research is oriented by the qualitative approach, of the bibliographic type. The results show that the categories discussed in the theoretical framework interact with each other, collaborating through the epistemological, political and pedagogical perspective that sustains them, with training and teaching work, which points to the necessary articulation between theory and practice in teaching processes learning, with a view to favoring pedagogical praxis.

Keywords: Teacher Training. Pedagogical Praxis. Three Pedagogical Moments.

LOS TRES MOMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA COMO CAMINO PARA LA PRÁXIS PEDAGÓGICA

RESUMEN

Este texto versa sobre la articulación de los tres momentos pedagógicos de la acción didáctica, en el área de enseñanza de ciencias, como actividad instrumentalizadora de la praxis pedagógica. Las inquietudes que motivaron su escritura partieron de reflexiones constituidas en el recorrido de la disciplina teorías y enfoques investigativos sobre formación, didáctica y trabajo docente, insertada en el currículo del Doctorado Académico en Educación y en la práctica profesional de los autores como formadores de profesores en la graduación. Tales inquietudes provienen de la percepción de las dificultades de comprensión de la categoría praxis por los graduandos. Así, el objetivo general de esta investigación consiste en caracterizar las estrategias de articulación de los tres momentos pedagógicos de la acción didáctica como instrumentos para la efectivización de la praxis pedagógica en el aula. El desarrollo del estudio comprende una sucinta discusión de las categorías praxis, intersubjetividad, reflexividad y dialogicidad, teniendo como autores basales, respectivamente, Adolfo Sanches Vázquez, Jacques Therrien, José Gimeno Sacristán y Paulo Freire. Por último, se presentan las estrategias de articulación de los tres momentos de la acción didáctica y sus relaciones con las categorías discutidas. Metodológicamente esta investigación se orienta por el abordaje cualitativo, del tipo bibliográfica. Los resultados apuntan que las categorías discutidas en el cuadro teórico dialogan entre sí, colaborando, a través de la perspectiva epistemológica, política y pedagógica que las sustentan, con la formación y el trabajo docente, que apunta a la necesaria articulación entre teoría y práctica en los procesos de enseñanza -aprendizaje, en una perspectiva de favorecimiento de la praxis pedagógica.

Palabras-clave: Formación docente. Praxis pedagógica. Tres momentos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, profundamente marcada pelas tensões e contradições de seu tempo, tem se desenhado como um contexto desafiador para as instituições de ensino, nos mais diferentes níveis, etapas e modalidades. Tal questão se expressa de diferentes formas e traz implicações e transformações significativas tanto para a formação docente quanto para o exercício da profissão, desafiando os profissionais e seus espaços de atuação a compreenderem criticamente os limites e as possibilidades de sua ação.

A formação de professores se configura como um tema central e complexo nas políticas educacionais. Ao mesmo tempo em que se reafirma a sua importância para a construção de uma educação de qualidade, demandando ações direcionadas à formação de novos quadros para desempenharem a função de docentes e gestores na educação básica, é possível verificar a desvalorização social do professor, que fez emergir recentemente um fenômeno denominado “apagão de professores”, utilizado para designar a carência de docentes e o baixo interesse dos jovens pela carreira do magistério.

Diante deste acontecimento, alguns esforços foram realizados, normalmente sob a forma de programas voltados para a formação inicial e continuada, que visam incentivar o ingresso de jovens e a permanência de professores na profissão. Dentre eles podemos destacar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID); descontos para professores da rede pública (que cursaram licenciatura em IES privadas) no pagamento das mensalidades do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre outros. Todavia, reconhecemos que as mesmas são iniciativas pontuais e limitadas, diante da complexidade da formação e do trabalho docente.

No que concerne à orientação epistemológica dos cursos de formação de professores, experimentamos a mudança gradual nos currículos, abandonando a perspectiva da racionalidade técnica e substituindo-a pela racionalidade prática. Como caracteriza Schön (2000), o paradigma da racionalidade técnica separa a teoria da prática e diminui a comunicação entre os diferentes tipos de saberes e campos disciplinares. Por outro lado, foi substituído pelo paradigma da racionalidade prática, no qual os domínios da teoria e da prática aglutinam-se em diferentes momentos do processo de formação docente.

Sob esta visão, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores vigentes (BRASIL, 2015) ratificam a necessidade de articulação entre teoria e prática, como elemento que conduz à práxis docente. De igual modo, defendem a inserção dos estudantes nas escolas públicas, pois estas se constituem como espaços privilegiados para a efetivação dos

conhecimentos necessários ao exercício da docência. Convém ressaltar, no entanto, que apesar de a perspectiva da práxis se constituir como elemento central a ser desenvolvido nos cursos de formação de professores, nem sempre este conceito foi bem compreendido em termos teóricos e práticos, revelando uma desapropriação do sentido real desta categoria nos campos político, pedagógico e epistemológico.

Dentro desta perspectiva, tomamos como ponto de partida para a construção desse artigo, além da nossa experiência profissional, nossa incursão na disciplina “Teorias e abordagens investigativas sobre formação, didática e trabalho docente” inserida no currículo do Doutorado Acadêmico em Educação, na qual são abordadas categorias centrais para a formação de professores, como a práxis, a reflexibilidade, a dialogicidade e a intersubjetividade.

A partir do exposto, foi definido como objetivo geral caracterizar as estratégias de articulação dos três momentos pedagógicos da ação didática como instrumentos para efetivação da práxis pedagógica na sala de aula, considerando os contributos das concepções de reflexibilidade e dialogicidade.

Metodologicamente, o estudo se orienta pela abordagem qualitativa, caracterizando-se como estudo bibliográfico que coloca em diálogo como categorias centrais da discussão sobre formação de professores e estratégias de articulação dos três momentos da ação didática, os conceitos de práxis, intersubjetividade, reflexibilidade e dialogicidade, tomando como autores basilares Adolfo Sanches Vázquez, Jacques Therrien, Jose Gimeno Sacristán e Paulo Freire.

PRÁXIS E PRÁXIS PEDAGÓGICA: MOVIMENTOS IINTERSUBJETIVOS

Para o início das discussões acerca da categoria práxis, faz-se necessária a abordagem de outras duas categorias que são fundamentais a esta compreensão: a teoria e a prática. Pimenta (1997) contribui para este debate apontando a interdependência dos termos, indicando que a prática não pode falar por si só e que a teoria sem a prática se constitui apenas em um projeto que tem o potencial de ser aplicado. Desse modo, a relação entre teoria e prática se constitui como essencial a práxis, que por sua vez é uma ação que visa à transformação da realidade, refletida com base em uma teoria (no nosso caso do campo da educação).

De acordo com Vázquez (2011) a atividade prática é aquela adequada a objetivos e sua concretização exige certos conhecimentos. Nela o sujeito age sobre uma matéria que existe de forma independente de sua consciência, ou das operações exigidas para sua transformação. A atividade teórica, por sua vez, contribui para a transformação do mundo na

condição de teoria, através dos ingredientes cognoscitivos e teleológicos, ligados respectivamente a uma realidade que se quer conhecer (a construção de novos conhecimentos) e ao estabelecimento de finalidades (que expressam através do modo como se lê e interpreta o mundo, a negação de uma realidade para a construção de uma nova realidade possível). É na articulação entre as atividades teóricas e práticas que a práxis se constitui. O autor ressalta, ainda, que “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p.222).

Outro ponto a considerar em Vázquez (IBIDEM, p. 228), são as diferentes formas de práxis, “[...] já que em alguns casos, a práxis tem como objeto o homem, e em outros, uma matéria não propriamente humana: natural em uns casos, artificial em outros”. Dentre estas, podemos citar: a práxis produtiva, artística, experimental e política.

A práxis educativa é considerada uma forma de práxis experimental, no entanto, “[...] diferentemente da atividade experimental científica, o experimento não está a serviço direto e imediato de uma teoria, [...] mas sim o impulso da atividade prática correspondente, a educação” (IBIDEM, p.232). Em outras palavras, o experimento (ação) da práxis experimental como práxis educativa não está a serviço da formulação de uma teoria, mas sim procura modificar a prática correspondente, ou seja, a prática educativa.

Situados os elementos teóricos gerais relativos a práxis, direcionaremos as discussões para sua problematização no âmbito das práticas educativas, amparando-nos em nossa experiência profissional como formadores de professores para a educação básica, particularmente atuando no campo da Didática e do Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia. No contexto da sala de aula dos cursos de licenciatura temos nos deparando com uma vasta compreensão inicial dos estudantes acerca da articulação entre teoria e prática, que se constitui como uma relação dialética essencial para a efetivação da práxis, nos diálogos tecidos sobre os espaços da universidade e das escolas da educação básica.

Via de regra, a relação entre teoria e prática é compreendida pelos alunos apenas na dimensão conceitual, ou seja, no planejamento e execução de momentos teóricos e práticos no ensino dos conteúdos de Ciências e Biologia. No entanto, a articulação entre teoria e prática, que se constitui como núcleo central da práxis, diz respeito não apenas a dimensão do ensino-aprendizagem, mas também a outras dimensões próprias do trabalho docente.

Assim, a práxis atravessa e se constitui na própria atividade docente, desde que articule de forma deliberada a teoria e a prática, por meio do processo de ação-reflexão, ou no dizer de Freire (1978, p.97) no “[...] caráter teleológico da unidade ação-reflexão, isto é, da práxis, com que o homem, transformando o mundo, se transforma [...]”. Essa postura conduz

a execução da atividade docente consciente e a um processo de aprendizado significativo para os estudantes, no qual “significativo” qualifica o ensino e aprendizagem como “que fez sentido para o aluno”.

Como o processo educativo formal envolve vários sujeitos que se encontram regularmente numa instituição (escola, universidade, entre outras) para ensinar e aprender, se configurando, portanto, como um empreendimento intersubjetivo, optamos por tratar de agora em diante de uma práxis coletiva, a práxis pedagógica, que nas palavras de Souza (2009, p.37):

[...] seria condensação/síntese da realização interconectada da prática docente, prática discente, prática gestora, permeada por relações de afeto (amores, ódios, raivas) entre seus sujeitos, na condução de uma prática epistemológica ou gnosiológica, que garantiria a construção de conhecimentos ou dos conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operacionais), de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na busca de suas intencionalidades conformadas por meio da finalidade educativa e dos objetivos de educações específicas.

Notemos que nessa concepção, a prática docente é apenas uma das dimensões que ainda é interconectada com a prática discente, gestora e epistemológica da instituição. Partindo desse pressuposto, é possível compreender que a práxis pedagógica não pode ser termo intercambiável para prática docente. A efetivação da práxis pedagógica requer que seja vivenciado um processo intersubjetivo, no qual professores e alunos, mediatizados pela realidade possam fazer uso dos princípios da flexibilidade e dialogicidade, para através de uma leitura de mundo, interpretar os contextos políticos, filosóficos e sociológicos dos conteúdos, e intervir na perspectiva de transformá-los.

A intersubjetividade é um processo comum a todos os homens e se expressa pelo modo como interagimos uns com os outros. Na área da educação, que é essencialmente intersubjetiva, a principal função do trabalho docente é mediar o processo de ensino-aprendizagem que não pode ser concebido senão pelo estabelecimento de relações entre o professor, os sujeitos da aprendizagem e o conhecimento a ser ensinado. De acordo com Tardif (2004, p.118) “[...] ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”.

A partir da concepção de ensino apresentada, podemos compreender que a intersubjetividade favorece os processos de individuação e socialização, motores da constituição identitária dos indivíduos e que estão intimamente relacionados à dialogicidade, própria dos processos de ensino-aprendizagem emancipatórios. Sendo assim, podemos falar

de uma intersubjetividade dialógica, que se configura, na visão de Therrien (2010, p.315) como:

[...] o espaço de acesso aos saberes no ensino, de descoberta das concepções/saberes do ‘outro’ e, portanto, da aprendizagem, tanto de ‘conteúdos/matérias’ de ensino como de saberes do convívio cotidiano. É nesse contexto de escolarização que procedem tanto a aprendizagem contínua para o professor como a cognição situada para o aluno.

A mediação didática estabelecida a partir da ação intersubjetiva dialógica entre o professor, os alunos e o conhecimento a ser ensinado, pode ser resumida no pensamento de Therrien (2012, p. 110) quando reflete:

Se mediação significa encontro de sujeitos, essa competência se manifesta também nos contextos situados das interações intersubjetivas no chão da sala de aula, onde o docente encontra o desafio de transformar pedagogicamente os saberes dos conteúdos a ensinar, produzindo sentidos e significados com seus alunos aprendizes. Saber ensinar significa competência para proceder à transformação pedagógica da matéria de ensino; é preciso reconhecer que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos.

Por fim, destacamos que a intersubjetividade dialógica proporciona aos sujeitos uma “[...] dinâmica de geração de saberes, sentidos e significados da racionalidade pedagógica perante o ‘outro’ aprendiz constitui momentos e espaços de flexibilidade crítica, de formação contínua e de reconstituição dos saberes de experiência do mediador” (THERRIEN, 2010, p.319).

Diante do exposto, podemos apontar para a reflexão como elemento que move a práxis, pois articula teoria e prática na direção de modificação da realidade. Desta forma, no sentido de melhor compreendê-la, abordaremos dois aspectos do princípio da flexibilidade, amparados em autores como Sacristán (1999) ao discutirmos três níveis de flexibilidade e os mecanismos reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação em Schön (2000). Importa ressaltar, inicialmente, que a reflexão é uma ação inerente a todos os homens, podendo ser exercitada na medida que cada um desempenha suas atividades na sociedade. Assim, por mais simples que seja a atividade desempenhada, sempre podemos identificar um conhecimento que orienta esta ação.

E, justamente, nessa perspectiva que o primeiro nível de flexibilidade é mobilizado, quando o sujeito consegue distanciar-se um pouco de sua prática, de tal modo que vislumbre a possibilidade de avaliá-la e compará-la com outra atividade. Nas palavras de Sacristán (1999, p.105) o primeiro nível de flexibilidade compreende: “[...] o distanciamento que o agente

(sujeito) pode fazer da sua prática (objeto), para poder vê-la, entendê-la, avaliá-la e compará-la com uma concepção determinada”.

Ao relacionar uma prática pessoal com outras práticas sociais, a ocorrência do primeiro nível de reflexibilidade colabora para o estabelecimento de significados partilhados socialmente, que denominamos conhecimentos de senso comum. Dessa forma, a reflexibilidade de segundo nível vai operar a partir do senso comum em direção ao conhecimento científico. Assim, o segundo nível de reflexibilidade constitui:

[...] um grau superior da *reflexibilidade* que contribui para uma racionalidade mais depurada e elaborada, que se situa na interação recíproca entre o conhecimento científico e o conhecimento pessoal ou o compartilhado, sendo estes ligados à ação e às práticas sociais que ficarão mediadas por aquele (IBIDEM, p. 117).

No que diz respeito ao terceiro nível de reflexibilidade, no qual: “[...] a teoria, além de refletir a realidade, deve mostrar os efeitos que ela própria produz nessa realidade” (IBIDEM, p. 132), podemos nos referir a um processo de metacognição. Ademais, podemos explicar este processo como a capacidade de empregar/reflexionar conhecimentos para modificação das práticas do próprio sujeito.

Em Schön (2000) a metacognição é associada aos processos de reflexão na ação, relacionado ao conhecimento de natureza técnica e à solução de problemas que se manifesta no saber-fazer cotidiano; a reflexão sobre a ação, como uma retrospectiva analítica sobre a ação em sua complexidade na qual se empreende o esforço de reconstituí-la, identificando os limites e possibilidades nela existentes, assim como as formas de reconfigurá-la.

Em outras palavras, o primeiro processo remete aos processos reflexivos que os sujeitos empreendem sobre suas ações mais corriqueiras, do cotidiano, no momento em que se dá a ação. Já a reflexão sobre a ação, ocorre quando o sujeito reflete sobre práticas mais elaboradas, duradouras e complexas, que muitas vezes têm a duração de alguns meses ou anos, como é o caso de um professor que reflete sobre sua prática docente, no decorrer de sua carreira.

Para discutir o princípio da dialogicidade recorreremos aos constructos teóricos de Paulo Freire, nos quais o diálogo se constitui como categoria central necessária ao devir da educação que é, na compreensão do autor, a humanização. Em sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido*, podemos encontrar a compreensão de que não há uma educação, mas várias educações, que se resumem basicamente em duas referências: a bancária e a problematizadora.

A educação bancária, também conhecida no nosso contexto como tradicional,

apresenta-se como uma concepção diretiva, que pouco permite o diálogo entre professor e estudantes e em que predomina a transmissão de conhecimentos, ou muitas vezes apenas informações.

Nas palavras de Vieira (2015, p. 43):

[...] a Educação Bancária fundamenta-se no silenciamento, assistencialismo e na reprodução. Portanto, não permite aos homens o direito de vez e voz. Ao invés de fomentar a autonomia, estimula o assistencialismo que cria a dependência; além de trabalhar com a reprodução, que visa apenas à manutenção dos *status quo* e não a (re)criação e a mudança.

Em consequência, se a educação bancária se fundamenta no silenciamento e caça ao direito de vez e voz dos educandos, a perspectiva de educação problematizadora de Freire se fundamenta no diálogo. Para Freire (2005, p.91): “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu”. Em outras palavras, quando Freire se refere ao diálogo como encontro de sujeitos, mediados pelo conhecimento (mundo), o mesmo se refere a outro conceito relacionado, a intersubjetividade, que na visão de Therrien (2010, p.311):

A dinâmica intersubjetiva que organiza e estrutura os saberes na ação comunicativa de mediação é movida por uma racionalidade de encontro de sujeitos. É imperativo reconhecer que os processos de ensino aprendizagem são condicionados pela postura de dialogicidade entre sujeitos.

Igualmente, na concepção de educação problematizadora, a postura de dialogicidade entre os homens, não pode ser pautada de qualquer forma. No pensamento de Freire, a condição básica é o respeito tanto como liberdade dialógica quanto aos saberes dos educandos. Desta forma, Freire (1996) também chama a atenção para a escuta, como parte integrante do princípio dialógico, de modo que ao escutarmos os sujeitos nas suas dúvidas, inquietações e incompetência provisória, aprendemos a falar com ele.

Em resumo, isto quer dizer pela fala de Boufleuer (2001, p.86) sobre a ação comunicativa que: “[...] a liberdade solidária dos comunicantes requer a superação de toda e qualquer forma de opressão que negue o homem”. Em adição, julgamos importante apresentar algumas características da teoria da ação dialógica, que Paulo Freire (2005) discute na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a saber:

- a) *Colaboração*: característica, que ocorre entre dois sujeitos em ação comunicativa, mesmo que em diferentes níveis de hierarquia, que colaboram para transformação (ou compreensão) da realidade;
- b) *União*: postura a ser perseguida pela liderança (por exemplo, o professor) e liderados (por exemplo, os alunos), com a finalidade de alcançarem seus objetivos (no texto original Freire fala de Libertação);

- c) *Organização*: postura de autoridade, porém não autoritária da liderança com a finalidade de propor a organização do grupo;
- d) *Síntese*: característica que diz respeito a nascimento de um novo saber, que leva em conta os saberes da liderança e dos liderados.

Diante do exposto, destacamos que a discussão do conceito central da práxis pedagógica, enquanto ação coletiva pode ser representada, principalmente, pela síntese das práxis docente, discente e epistemológica, por sua vez viabilizada pela ação intersubjetiva entre o professor e os alunos, que se utilizam dos princípios da dialogicidade e reflexibilidade.

OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DA AÇÃO DIDÁTICA

A leitura crítica da docência que se materializa através da reflexão sobre as práticas toma como referência elementos teóricos e práticos que dialogam incessantemente e conferem finalidades ao ato educativo nos mais diferentes âmbitos, como o político e o pedagógico.

Para avançarmos na compreensão das tensões e contradições presentes no exercício do magistério, como bem nos aponta (CHARLOT, 2008), precisamos refletir sobre as diferenças existentes entre os termos “prática docente” e “ação docente”. De acordo com Sacristán (1999) a prática traduz elementos de institucionalização, expressos em formas específicas de organização e de culturas institucionais que são perpassados por múltiplos determinantes, como sociais, políticos e econômicos que dialogam no estabelecimento do tipo de pessoa que se deseja ajudar a formar. A ação traduz elementos que se referem aos sujeitos, com sua visão de mundo, crenças e valores que interferem de forma direta nos compromissos que estabelece com o exercício da profissão. Para Pimenta e Lima (2017, p. 34), os professores “[...] realizam suas ações nas instituições em que se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando. Se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, precisamos conhecer as imbricações entre sujeitos e instituições, ação e prática”.

É com este olhar, que reconhece os limites e as possibilidades do exercício da docência, assim como apreende os compromissos políticos e pedagógicos nele presentes, que passamos a refletir sobre a práxis pedagógica, considerando os três momentos pedagógicos da ação didática, enquanto elementos fundamentais das práticas de ensino de Ciências.

A partir do livro “Ensino de Ciências: fundamentos e métodos” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), tomamos conhecimento da referida estratégia didática e a incorporamos em nosso repertório profissional, verificando posteriormente informações adicionais numa considerável quantidade de publicações sobre o tema na forma de artigos, dissertações e teses.

Nessa perspectiva, encontramos na publicação de Muenchen e Delizoicov (2009) e na tese de Muenchen (2010), intitulada “A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS”, informações que nos remetem ao contexto de surgimento dos três momentos pedagógicos da ação didática. Assim, a referida prática pedagógica começa a ser pensada na década de 1980, por um grupo de investigadores da área de ensino de ciências, no contexto da realização de projetos de ensino na educação básica em Guiné-Bissau e nos estados brasileiros do Rio Grande do Norte e São Paulo. Por sua vez, esses projetos foram constituídos por alguns aportes freireanos como dialogicidade, problematização e, particularmente, no processo de investigação temática, que Paulo Freire descreveu na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (IBIDEM, p. 101).

Com base na nossa experiência e nos contributos teóricos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) descreveremos, a seguir, as etapas dos três momentos pedagógicos da ação didática. A primeira etapa, denominada *problematização inicial*, tem início com a definição de um tema gerador e um problema a ser discutido, seguida da discussão do problema por professor e alunos a partir de perguntas que devem, ao mesmo tempo, levar os sujeitos a refletir e deixá-los motivados para buscar explicações. Como os alunos, geralmente, buscam respostas nas suas experiências e saberes de senso comum, podem, inicialmente, encontrar dificuldades em elaborar soluções satisfatórias para o problema e assim, sentirem a necessidade de buscar explicações mais completas.

Na segunda etapa, denominada *organização do conhecimento*, é o momento que o professor apresenta o conhecimento científico escolar relacionado ao problema, para os alunos. Assim, na medida em que o professor vai apresentando e explicando o conteúdo, os alunos começam a adquirir novos elementos teóricos e tendem a elaborar respostas mais completas para resolução do problema proposto.

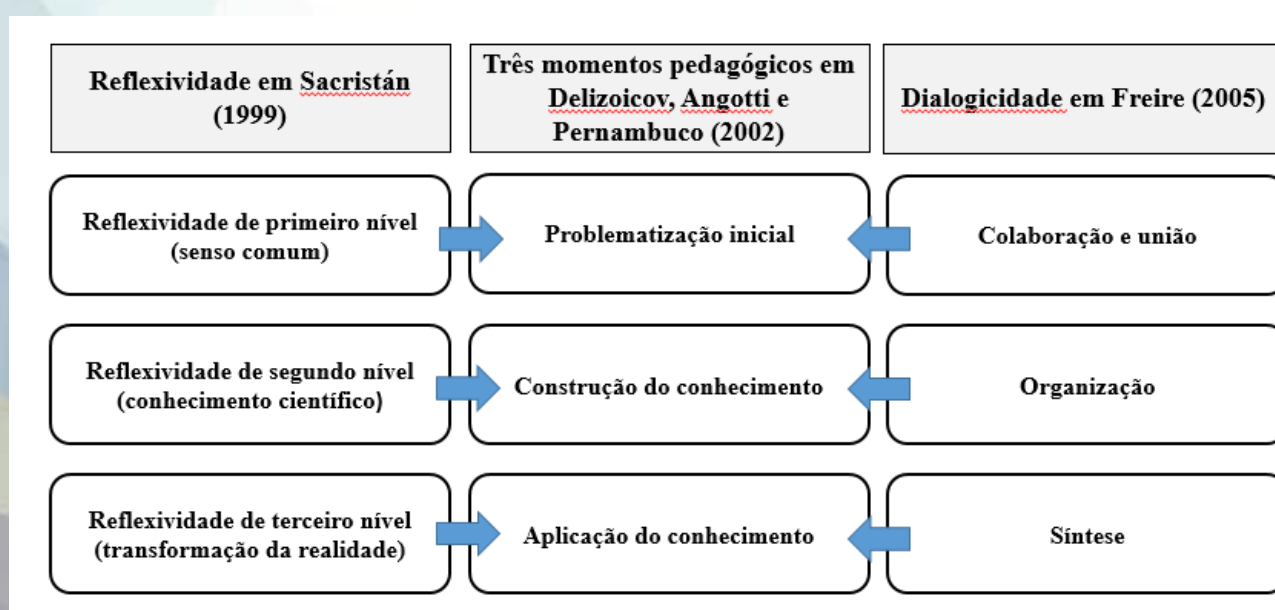
Por último, a terceira etapa, nomeada de *aplicação do conhecimento*, constitui-se no retorno à resolução das questões levantadas na problematização inicial, bem como outras que envolvem os mesmos conhecimentos científicos de base. Faz-se necessário ressaltar que há uma diferença que reside no fato de os conhecimentos terem sido ressignificados pelos alunos, adquirindo um estatuto de maior abrangência explicativa frente aos conhecimentos de senso comum.

Em suma, as etapas dos três momentos pedagógicos fazem os sujeitos partirem de situações-problema do cotidiano, apresentando os conhecimentos científicos necessários à sua interpretação e permitem aos sujeitos retornarem às mesmas situações iniciais, porém com um repertório de conhecimentos mais amplo.

O movimento desencadeado pela exploração das temáticas, na qual estudantes e professores percorrem, através do diálogo, um movimento reflexivo e investigativo, nos convida a compreender a dimensão formativa desse processo e suas relações com as concepções de práxis pedagógica, dialogicidade e reflexibilidade.

Para discutir os princípios da reflexibilidade e dialogicidade na vivência dos três momentos pedagógicos da ação didática, vamos partir das contribuições teóricas de Sacristán (1999), Freire (2005) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), já apresentadas na sessão anterior e podem ser sintetizadas na figura 1.

Figura 1 - Dialogicidade e reflexibilidade nos três momentos pedagógicos



Fonte: elaborado a partir de Sacristán (1999), Freire (2005) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002).

Na figura 1 as colunas representam, da esquerda para direita, os três níveis de reflexibilidade (SACRISTÁN, 1999), os três momentos pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002) e as etapas da teoria da ação dialógica (FREIRE, 2005). Da mesma maneira, as setas apontam as relações entre reflexibilidade e dialogicidade, que ocorrem em cada etapa dos três momentos pedagógicos da ação didática.

DIALOGICIDADE, REFLEXIBILIDADE E OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DA AÇÃO DIDÁTICA

A teoria da ação dialógica é explicada na obra de Freire (2005), no contexto de libertação das massas populares (como camponeses) de uma condição de dominação,

representada por uma teoria da ação antidialógica. Todavia, entendemos que suas características são congruentes com as etapas dos três momentos pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), que se caracteriza como uma prática pedagógica desenvolvida no contexto do processo ensino-aprendizagem.

Dentro desta perspectiva, a primeira etapa dos três momentos pedagógicos é a problematização inicial e tem como objetivo desafiar os alunos, por meio de questionamentos, a discutir e buscar soluções para um problema proposto. Este deve ser formulado conforme a ótica dos alunos do ensino fundamental e médio, porque são eles que devem ser mobilizados a compreendê-lo, via de regra, buscando explicações nos conhecimentos de senso comum.

O movimento proposto nesta etapa inicial assemelha-se àquele apresentado por Freire (2005) quando afirma que o diálogo começa na busca do conteúdo programático. De acordo com suas palavras:

[...] para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (IBIDEM, 2005, p.47).

A constituição dos currículos escolares deve considerar o modo como os conteúdos estabelecidos em cada etapa da educação básica ou superior dialogam com a realidade dos estudantes. Tal preocupação colabora com a ampliação da compreensão da própria existência e das Situações-Limites vivenciadas cotidianamente pelos sujeitos, na elaboração de estratégias de intervenção na realidade e na construção de diálogos entre os saberes científicos e os demais saberes.

Decerto, existem várias formas de organizar os alunos nesta etapa, e uma delas é dividir a turma em grupos, para que cada equipe tenha a oportunidade de discutir a questão inicial proposta. Podemos verificar neste momento as condições propícias ao desenvolvimento da aprendizagem do trabalho coletivo, que tem como característica principal a *união* apontada por Freire (2005) como condição indispensável ao exercício da dialogicidade e à construção de hipóteses e soluções aos problemas postos ao grupo. Nesse momento o professor, como figura mais experiente da sala de aula que dispõe dos conhecimentos necessários para a resolução do problema pode colaborar com os grupos. Sua mediação deve se efetivar com base na dialogicidade progressiva, ou seja, fazendo intervenções de maneira que os grupos possam progredir em direção à resposta, sem, no entanto, dar respostas definitivas nesse momento. Em suma, como advoga Freire (2005) a

colaboração se efetiva entre sujeitos, por via comunicacional e mesmo entre sujeitos com diferentes níveis de função e responsabilidade, como os alunos e professor.

Em seguida, temos a etapa de organização do conhecimento que é desenvolvida com base no fornecimento de subsídios teóricos para a formulação de outras explicações para as questões problematizadas na etapa anterior. Nessa etapa, o professor tem papel preponderante, já que ele irá apresentar aos alunos conhecimentos científicos, sob a forma de conteúdos escolares, que por sua vez, tem maior poder de explicação da realidade que os conhecimentos de senso comum. Aqui destacamos a característica da *organização*, tanto do ponto de vista cognitivo, pela apresentação de conhecimentos científicos aos alunos, podendo implicar em rearranjo conceitual na compreensão da realidade dos mesmos quanto na postura de liderança do professor, como sujeito responsável pela condução do grupo a aprendizagem.

Por fim, a última etapa, denominada aplicação do conhecimento, consiste na apresentação ou modelização de uma situação cotidiana, ou seja, baseada na realidade do mundo natural para que os alunos reinterpretem as questões problematizadas inicialmente, explicando-as agora majoritariamente no conhecimento científico, ao invés do senso comum. Nesta etapa, fica evidente a característica de *síntese*, já que o conhecimento mobilizado é resultante de aspectos de senso comum e do científico, já que segundo Freire (2005, p. 210): “[...] a síntese cultural não nega as diferenças entre uma e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra”. Por sua vez, podemos explicar a coexistência de várias interpretações da realidade, incluindo as de senso comum e científicas num mesmo sujeito, pelo modelo de perfil conceitual (MORTIMER, 1995).

O movimento formativo desencadeado nos três momentos apresentados nos permite compreender o caráter processual da construção dos conhecimentos, com destaque para a perspectiva colaborativa que se materializa desde a apresentação do problema inicial, passando pela elaboração de hipóteses e problematização da realidade, enriquecida com as referências teóricas construídas pela humanidade ao longo de sua existência, até a sistematização de respostas com base empírico-científica. O papel dos professores e dos estudantes rompe com a perspectiva bancária da memorização e reprodução mecânica de conceitos, seguindo em direção a uma perspectiva problematizadora da realidade, de onde emergem conteúdos e problemas que conferem sentido e significado ao conhecimento construído, de forma ativa e refletida por parte de todos os que participam desse processo. A reflexibilidade se faz presente em todos os momentos e apresenta um potencial formativo significativo que merece ser analisado de forma mais aprofundada.

A primeira etapa dos três momentos pedagógicos é a problematização inicial e nela os

conhecimentos de base utilizados pelos estudantes para tentar resolver o problema proposto, geralmente tem origem no senso comum. Dessa feita, tomando como ponto de partida as experiência do senso comum é que a reflexibilidade de primeiro nível está ancorada pois, na visão Sacristán (1999) citado por Therrien e Therrien (2013, p.623):

[...] é uma reflexibilidade de tipo imediato que tem origem na experiência, lugar onde as primeiras impressões podem caminhar para a compreensão, além das evidências aparentes, que se encontram relacionadas diretamente ao senso comum.

Em outras palavras, a reflexibilidade de primeiro nível, procura por meio do distanciamento do sujeito e suas práticas, a sua compreensão comparando-as com outras práticas pertencentes a prática social mais ampla, ou seja, o que chamamos de senso comum. Aqui encontramos o mesmo princípio na problematização inicial dos três momentos pedagógicos, pois os alunos visam compreender o problema proposto, com base nos conhecimentos de senso comum.

A valorização do conhecimento de mundo dos sujeitos, tão defendida por Freire (2005), dialoga com as posturas epistemológicas, políticas e pedagógicas de outros estudiosos que vêm se dedicando à necessidade, cada vez mais evidente, de estabelecimento de diálogos entre os diferentes tipos de saberes.

Santos (2006) denomina essa perspectiva de ecologia de saberes, e a conceitua como:

[...] um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos:
1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras;
2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006, p.154).

Importa destacarmos os contributos trazidos por Santos (2006) para o diálogo com os constructos teóricos de Freire (2005) pois ambos são reconhecidos pela crítica por eles construída em relação à hierarquização dos conhecimentos, com posicionamento hegemônico dos científicos sobre os demais. A falta de diálogo e as posturas metodológicas presentes historicamente no contexto da academia têm tornado os conhecimentos nela construídos distantes dos desafios vividos cotidianamente pelos sujeitos, desvalorizado a diversidade epistemológica presente fora do âmbito das instituições formais de ensino, fragmentando tanto os conteúdos, quanto a própria educação e as identidades dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Ao tomar como ponto de partida as Situações-Limites presentes na vida dos estudantes, os conhecimentos acumulados pelas práticas sociais partilhadas nos grupos com os quais os mesmos se socializam e, ainda, as hipóteses que são capazes de formular para resolver problemas a partir do diálogo entre os diferentes saberes, a reflexibilidade de primeiro nível fortalece o protagonismo desses sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Em seguida, a etapa de organização do conhecimento é desenvolvida e consiste na elaboração de outras explicações para as questões problematizadas, a partir do desenvolvimento dos conteúdos, com base nos conhecimentos científicos. A aquisição destes conhecimentos é base para a chegada no segundo nível de reflexibilidade, conforme Therrien e Therrien (2013, p. 623):

É, nesse espaço, que entra o conhecimento disciplinar ou científico, os saberes docentes (TARDIF, 2004) como fornecedores legitimados dos dados imbuídos de outras visões e compreensões da educação, os quais podem permitir aos sujeitos da educação a passagem ou ascensão do primeiro para o segundo nível de reflexibilidade.

Dentro desta perspectiva, a reflexibilidade de segundo nível nada mais é do que teorização, ou seja, a aquisição de conhecimentos científicos, tomando como ponto de partida os de senso comum. Igualmente, na etapa de organização do conhecimento dos três momentos pedagógicos, é exatamente isso que acontece, com a ressalva de que este processo ocorre com a participação ativa do professor.

Pimenta (2005) aponta como um importante movimento dentro do processo de construção dos conhecimentos a articulação que se faz entre os saberes da experiência e os saberes vinculados às áreas do conhecimento, que se constituem como contributos da ciência e da academia para a compreensão ampla dos fenômenos e dos problemas existentes na sociedade. Neste movimento, de natureza reflexiva, os sujeitos têm a possibilidade de revisitar, reformular ou ressignificar os conhecimentos que já acumulam, tornando-os mais amplos e consistentes. A mediação feita pelos educadores, nessa perspectiva formativa, permite não só a construção de novos conhecimentos pelos estudantes, mas também a revisão de práticas e dos conteúdos da formação, pelo diálogo promovido entre os diferentes desafios que emergem dos contextos.

A última etapa, de aplicação do conhecimento, consiste na retomada ou modelização de uma situação cotidiana, ou seja, baseada na realidade do mundo natural para que os alunos reinterpretem as questões problematizadoras iniciais, explicando-as com base no conhecimento científico. Assim, a explicação dos fenômenos naturais com base nos

conhecimentos científicos se aproxima do terceiro nível de reflexibilidade quando Therrien e Therrien (2013, p. 624) afirmam que: “precisamos entender o que realizamos” e “o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais” (SACRISTÁN, 1999 apud THERRIEN e THERRIEN, 2013, p. 624).

Utilizando-se da seguinte argumentação, esclarecemos que na etapa de aplicação do conhecimento, a reflexibilidade de terceiro nível se faz presente, porque os alunos devem ser capazes de não só interpretar, mas também intervir conscientemente na situação proposta, com base, majoritariamente nos conhecimentos científicos.

Ao efetivar esse movimento de construção do conhecimento, os educadores fortalecem a perspectiva da educação problematizadora proposta por Freire (2005) que tem no diálogo crítico com a realidade o seu principal potencial formativo. Reconfiguram-se dentro desta dinâmica as relações estabelecidas entre escola e sociedade, entre estudantes e professores, entre os diferentes tipos de saberes, e entre a educação numa perspectiva ampliada e a educação formal promovida no contexto das instituições de ensino.

Sacristán (2013), ao referir-se às transformações necessárias nas formas como os conhecimentos são abordados dentro do contexto escolar chama atenção para os reflexos que tais transformações teriam capacidade de promover na formação dos estudantes, que passaria a ser marcada pela perspectiva crítica, solidária e cidadã. Assim, do mesmo modo que tais referências podem se constituir como direitos dos estudantes, se configuram, também, como deveres dos educadores. Em suas reflexões o autor destaca que os processos ensino-aprendizagens deveriam ser orientados para:

Ampliar as possibilidades e referências vitais dos indivíduos, seja lá de onde vierem [...];

Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, fazendo com que tenham experiências adequadas e sejam reconhecidas como cidadãos enquanto são educadas;

Fomentar nas crianças as posturas de tolerância durante o próprio estudo das matérias, o que implica as transformações destas;

Consolidar nos alunos os princípios de racionalidade, na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações;

Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc.;

Capacitá-lo para a tomada democrática de decisões (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

Verificamos, na exposição feita por Sacristán (2013) o compromisso dos currículos

escolares não só com a preservação da cultura e do conhecimento historicamente construído pela humanidade, mas a construção efetiva de possibilidades de ampliação das possibilidades de compreensão e alcance de tais conteúdos através da inclusão dos estudantes e seus lugares de vivência como referências para a permanente discussão dos conteúdos e práticas educativas que estruturam os currículos escolares

Procuramos, a partir da discussão sobre flexibilidade (SACRISTÁN, 1999) e dialogicidade (FREIRE, 2005), enfatizar as interfaces teóricas e metodológicas das mesmas com as os três momentos pedagógicos da ação didática como caminhos para a efetivação da prática docente. São evidentes os contributos que emergem do encontro entre referências políticas, epistemológicas e pedagógicas presentes na reflexão e no diálogo, expressas tanto no campo da formação docente, quanto no efetivo exercício de sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, que a articulação entre teoria e prática constitui meio para efetivação da prática docente e encontra-se no discurso sobre formação de professores, amparado nas diretrizes curriculares nacionais vigentes (BRASIL, 2015). Este documento, por sua vez, estimula a inserção dos alunos nas escolas públicas, pois estas constituem-se como espaço ímpares para efetivação da prática docente.

No decorrer do artigo, caracterizamos a prática como um tipo de atividade específica que objetiva a transformação da realidade, cujos princípios da flexibilidade e dialogicidade são pilares importantes. Apresentamos a estratégia dos três momentos pedagógicos da ação didática e demonstramos sucintamente como funciona a dinâmica da flexibilidade e dialogicidade na referida prática pedagógica. Sob esta visão, podemos afirmar que em certa medida os três momentos pedagógicos instrumentalizam a prática porque transformam a interpretação da realidade ingênua e limitada, baseada exclusivamente nos conhecimentos de senso comum, em uma interpretação mais completa alicerçada, majoritariamente realizada pelo diálogo entre os diferentes tipos de saberes com os conhecimentos científicos.

Por fim, recomendamos a reflexão, a partir de experiências concretas, sobre os limites e possibilidades da utilização dos três momentos pedagógicos da ação didática nos contextos de formação e ensino-aprendizagem, compreendendo que é através da experimentação dessa possibilidade formativa que a mesma tem condições de ampliar o seu potencial, agregando contributos de diferentes sujeitos e contextos, efetivando a prática docente.

REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, J.P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma releitura de Habermas. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho de Pleno. **Resolução Nº 02 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. **Revista da Faeeba**: Educação e Contemporaneidade, Salvador: v.17, n. 30, p.17-31, 2008.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MORTIMER, E. F. Conceptual change or conceptual profile change? **Science & Education**, vol. 4, n. 3, p. 265-287, 1995.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Pesquisas em educação em ciências na região de Santa Maria/RS: algumas características. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 7., 2009, Florianópolis. Atas... Disponível em: <

<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/232.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**, 2010. 273f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática?. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo**. (Org). Porto Alegre: Editora Penso, 2013. (p. 16-37).

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

THERRIEN, J. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, Angela.; DINIZ, Julio.; SANTOS, Lucíola. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.

THERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D`ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. 1 ed. Campinas: Papirus, 2012, v. 1, p. 109-132.

THERRIEN, J.; NÓBREGA- THERRIEN, S. M. **A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo**. Santa Maria, v 38, n. 3, p. 619-630, set./dez. 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, H. P. **Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE**: um olhar a partir de Paulo Freire. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

Recebido em: 26/02/2019

Aceito em: 27/01/2020