

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO COMO POSSIBILIDADE DE *PRÁXIS* DOCENTE

CONTINUING EDUCATION IN CONTEXT A POTENTIAL TEACHER PRAXIS

Bruna Barboza Träsel¹

Celso José Martinazzo²

Resumo

Este escrito apresenta um conjunto de argumentos acerca do tema “*Práxis Docente*” e as formações continuadas em contexto realizadas no âmbito escolar de uma instituição de Educação Infantil do município de Ijuí/RS. Isto se fez possível a partir de um estudo em profundidade sobre o conceito de *práxis*, perpassando autores como Karl Marx e Friedrich Engels, Adolfo Sánchez Vázquez e, de formação continuada em contexto, referenciando o desenvolvimento profissional praxiológico proposto por Júlia Oliveira-Formosinho. A pesquisa é de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: *Práxis Docente*. Formação Continuada em Contexto. Desenvolvimento Profissional Praxiológico.

Abstract

This paper presents a set of arguments about the theme "Teaching Praxis" and the continuing in-context formations carried out in the school environment of a kindergarten institution in the municipality of Ijuí-RS. This was made possible by an in-depth study of the concept of praxis, including authors such as Karl Marx and Friedrich Engels, Sánchez Vazquez, and a continuing formation in context, referring to the praxiological professional development proposed by Júlia Oliveira-Formosinho. The research is bibliographical.

Keywords: Teaching Praxis. Continuing Education in Context. Professional Development Praxiologico.

INTRODUÇÃO

Os argumentos apresentados ao longo deste escrito são suscitados a partir da pesquisa que constitui a Dissertação, ainda em fase de elaboração e

¹ Mestranda em Educação nas Ciências – Unijuí.

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professor do Departamento de Humanidades e Educação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí.

qualificação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, ao longo do segundo semestre de 2017, e que propiciou reflexões fecundas de interlocução entre os saberes filosóficos e pedagógicos, ampliando e tencionando as racionalidades que dão sustentação ao processo pedagógico e educacional contemporâneo.

O caminho delineado para a pesquisa intitulada, provisoriamente, de *Para além da formação continuada em contexto: o portfólio e os registros da práxis docente* perpassam a construção de um conceito de práxis e de formação continuada, e se constitui na ideia de que a formação continuada em contexto é a possibilidade de construção, ainda que embrionária, da *práxis* docente.

Assim, buscamos compor o estado da arte do conceito de *práxis*, considerando sua evolução histórica e sua resignificação, trazendo alguns pensadores para auxiliar essa compreensão. A discussão têm como foco os conceitos de formação continuada em contexto e de desenvolvimento profissional praxiológico.

Práxis: a composição de um conceito

Em uma busca rápida em sites de pesquisa da internet podemos constatar que vários pensadores mencionaram o conceito de *práxis* nas suas obras, como: Aristóteles, Karl Marx, Jean Paul Sartre, Adolfo Sánchez Vázquez, Mario Osorio Marques, dentre outros. Em minha dissertação foram consideradas as perspectivas de Aristóteles, Marx e Vázquez, buscando sua interlocução com a Educação, alargando o olhar a partir da leitura de Edgar Morin sobre textos marxistas e a leitura de Paulo Freire sobre a *práxis* docente, embora, neste escrito, não apresente as considerações de Morin e Freire.

O filósofo Aristóteles distingue dois tipos de saberes: o contemplativo e o prático. O saber prático pode ser de dois tipos: *práxis* ou técnica. Interessa-nos pensar o primeiro: *práxis*, que nada mais é do que o agente e a ação do agir serem idênticas, assim, se o agente que é o humano ainda possui características selvagens, sua ação de agir será selvagem. O contrário também é válido, portanto, se o agente é ético, a ação de agir será ética.

O verbete “*práxis*”, apresentado por Gajo Petrovic (1983, p. 192) no *Dicionário do Pensamento Marxista* organizado por Tom Bottomore indica que:

A expressão *práxis* refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da *práxis*, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “*práxis*”. [...] A palavra é de origem grega e, de acordo com Lobkowitz, “refere-se a quase todos os tipos de atividade que o homem livre tem possibilidade de realizar; em particular, a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas”.

Para Marx, *práxis* é um conceito central que permite o pensamento de uma nova filosofia, “que não quer permanecer como filosofia, mas transcender-se tanto em um novo pensamento metafilosófico como na transformação revolucionária do mundo” (PETROVIC, 1983, p. 192).

É importante considerar que “Marx desenvolveu seu conceito de maneira mais completa nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* e o expressou de maneira mais vigorosa nas *Teses sobre Feuerbach*, embora já o tivesse antecipado em seus escritos anteriores” (idem, p. 193). E que, posteriormente, é ampliado por leitores de Marx.

Nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, Marx desenvolveu sua concepção do homem como um criativo e livre ser da *práxis* de forma tanto “positiva” como “negativa”, essa última por meio da crítica da auto-alienação humana. No que diz respeito à [...] forma positiva, Marx afirma que “a atividade consciente, livre, é o caráter da espécie do ser humano” e que “a construção prática de um mundo objetivo, o trabalho, que se exerce sobre a natureza inorgânica, é a confirmação do homem como um ser de espécie consciente” (Primeiro manuscrito, “Trabalho alienado”). O significado de produção prática do homem encontra sua explicação no confronto entre a produção humana e a produção dos animais (PETROVIC, 1983, p. 193).

Em *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004, p. 90) há o indicativo de Marx que sugere que a teoria deva ser vista como uma das formas da *práxis*. O que será também discutido por seus leitores. E devemos considerar que Karl Marx aborda este conceito na prática do mesmo, ao cercar-se com suas questões teóricas no envolver-se com os movimentos sociais da época.

Marx e Engels (1984, p. 107-108) escrevem na 3ª Tese sobre Feuerbach que “a doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece

que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado”, indicando a importância do que iremos discutir nas próximas páginas, principalmente as que constituem o segundo capítulo.

Esses autores acrescentam que “a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis* revolucionária” (MARX;ENGELS, 1984, p. 108). Algumas obras de Marx apresentam essas questões que se colocam na atividade da vida humana.

No entanto, é Adolfo Sánchez Vázquez, filósofo, professor e escritor espanhol, que doutorou-se em Filosofia em 1961 na Universidade Autônoma do México, cuja tese, em 1967 foi editada e lançada sob o título de *Filosofia da Práxis* que apresenta uma busca pelo verdadeiro sentido marxista da *práxis*. É este autor que nos auxilia na compreensão desse conceito ampliado por Marx.

Vázquez considera como uma condição necessária à elevação de “nossa consciência da *práxis* como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1977, p. 3). Essa consciência da *práxis* somente é “alcançada historicamente – isto é, numa fase histórica determinada”, que é “reclamada pela própria história da *práxis* real ao chegar a certo estágio de desenvolvimento” e “quando já amadureceram, ao longo da história das ideias, as premissas teóricas necessárias” (VÁZQUEZ, 1977, p. 16). A consciência da *práxis* se torna possível e necessária em determinadas condições objetivas e subjetivas.

Na tentativa de alargar a compreensão deste conceito na forma com que é proposto por Vázquez (1977) encontramos em seu livro, uma sequência de fragmentos que expressam que *Práxis* é: a) “atividade material do homem social” (p. 6); b) “atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem – socialmente – em e pela *práxis*” (como ser social prático) (p. 7); c) “atividade prática material (p.16)”; d) “atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (p. 32); e) “atividade humana transformadora da natureza e sociedade” (p.117); f) “atividade humana real, efetiva transformadora que, em sua forma radical, é justamente a revolução” (p. 131).

Devemos ponderar que há nessas proposições a finalidade de um caráter humano dotado da possibilidade de transformação ou produção da realidade/mundo, da atividade humana como capaz de assumir o papel social prático.

Vázquez também pondera que a separação entre teoria e prática, “ou entre a ciência e suas aplicações prático-mecânicas, que é característica da Grécia clássica e que serve de base para a atitude depreciativa em relação ao trabalho e às artes mecânicas, não se manifesta em tempos anteriores na Jônia” (1977, p. 24).

Maria Luisa Santos Ribeiro (1991, p. 22) leitora de Vázquez (1977) considera que “a reflexão filosófica de Marx nos leva a atentar para o fato de que a ação humana e seus produtos respondem, fundamentalmente, à necessidade do ser humano de se produzir enquanto humano”. Ao que acrescenta que é “uma necessidade que se realiza, é certo na cotidianidade da vida, mas não de uma maneira imediata, direta”. Essa autora inicia a discussão de uma aproximação da *práxis* com a educação em seu livro *Educação Escolar e Práxis*, quando afirma que:

Quando tomamos a atividade humana de natureza educacional como tema de preocupação, isto não pode deixar de ser compreendido. Ela, a educação, como as demais formas de atividade humana, está condicionada por esta finalidade; finalidade que não é algo acabado, posto em abstrato, e sim uma finalidade que se põe e se resolve infinitamente na história; finalidade de construção/constituição de um ser humano cada vez mais humano (RIBEIRO, 1991, p. 22-23).

Buscamos Leandro Konder (1992, p. 116) para respaldar as reflexões, que no livro *O futuro da Filosofia da Práxis: O Pensamento de Marx no século XXI*, o mesmo afirma que “Práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da *práxis*; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a *práxis* das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, ‘abstratas’”. Assim, “[...] a *práxis* é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente.”

Konder (1992, p. 115) afirma que “a *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”. Assim, “é a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.”

Esse sujeito da ação deve buscar sempre a transformação, ou seja,

teria de ser a atividade de um sujeito que, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrentaria também o desafio de promover sua própria transformação. Por isso Marx escreveu: “A coincidência da modificação das circunstâncias com a mudança da própria atividade humana, ou a

autotransformação, só pode ser compreendida e racionalmente entendida como práxis revolucionária” (KONDER, 1992, p. 117).

Nas considerações até este momento apresentamos a composição do conceito de *práxis* considerando, principalmente, os pressupostos marxistas, evidenciando a *práxis* como ação de transformação, autoquestionamento e de reflexão. Ação essa que consideramos importante na formação continuada em contexto dos professores de educação infantil, cuja questão elaboramos de maneira mais consistente na dissertação.

A formação continuada em contexto: o desenvolvimento profissional praxiológico

Julia Oliveira-Formosinho propõe o conceito de formação continuada em contexto, muito discutido e ampliado na Educação Infantil, a partir de suas vivências junto à Associação Criança³, seguido da ideia de que a formação continuada em contexto é a possibilidade de construção da *práxis*, também defendida por esta autora (2016) e apresentada e ampliada em minha dissertação.

A autora em questão propõe um conceito de formação continuada em contexto articulada com o desenvolvimento profissional, focada nas questões do contexto: cotidiano escolar. Uma questão que se apresenta é “mas por que em contexto?” A já citada autora considera que “o desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87). Ou seja, no movimento de olhar para o que é seu, para as experiências diárias, rotineiras ou não, articuladas no âmbito educacional da instituição ao qual os professores pertencem.

E mais, a formação continuada em contexto “começa assim no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – a imagem de criança, a imagem de adulto profissional”. Além de que “a desconstrução da forma tradicional de pensar a educação de infância é um requisito para pensar e fazer formação em contexto, pois que o peso histórico da pedagogia

³ No livro *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*, Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho apresentam a Associação Criança afirmando que “é uma associação privada de profissionais de desenvolvimento humano, que atua predominantemente no distrito de Braga desde 1996 e que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas em seus contextos organizacionais e comunitários” (2002, p. 1-2).

de infância tradicional precisa de ser refletido [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87).

Oliveira-Formosinho no livro intitulado *Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil* (2016), pondera que “a primeira tarefa profissional de formação em contexto é a tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada nos centros de educação de infância e onde não se vislumbra o respeito pela competência e agência da criança”. Uma reflexão que “permite a tomada de consciência crítica aconselha um caminho de reconstrução pedagógica”.

Como disse anteriormente, esta autora propõe uma reconstrução da cultura pedagógica, afirmando que a mesma passa por:

uma nova imagem de criança – com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação; **uma outra imagem de profissional** – com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças; **uma harmonização de vozes** (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração; **a reconstrução do conhecimento profissional prático** no âmbito da pedagogia da infância (p. 90; grifos meus).

Desta forma, a formação em contexto “recusa um modelo escolarizante transferido da relação aluno-professor tradicional e hierárquica que silencia todos e dá voz à narração de um” (Freire *apud* Oliveira-Formosinho, 2016, p. 90) ao mesmo tempo em que informa que assim se “desenvolve um modelo formativo que conceptualiza os profissionais como sujeitos da formação e não como recipientes de informação”.

É imprescindível pontuar que a escola é um lugar de aprendizagens, tanto das crianças quanto dos adultos. Por consequência, os adultos devem colocar-se disponíveis à aprendizagem, encantando-se por viver e conviver com as crianças, tornando-se tão curiosos quanto ela, a fim de envolverem-se nesse processo de aprendizagens das crianças e de suas próprias aprendizagens da docência.

Oliveira-Formosinho (2016, p. 91) pontua isso e afirma que “a formação em contexto conceptualiza-se como uma forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico, isto é, assume que a teleologia da formação de educadores reside na sua orientação para a educação das crianças”, e complementa ponderando que “a formação em contexto é, portanto, uma formação

situada, no aqui e agora da instituição que é o centro educativo, no cotidiano do fazer pedagógico”.

No livro *Pedagogia(s) da Infância* Oliveira-Formosinho (2007, p. 14) propõe a “práxis como o lócus da pedagogia”, ponderando que “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores”. E acentua que a pedagogia “é, portanto, um ‘espaço ambíguo’ já não de um-entre-dois, a teoria e a prática, como alguns disseram, mas antes de um-entre-três, as ações, as teorias e as crenças, em uma triangulação interativa e constantemente renovada”.

Em função dessa realidade, “convocar crenças e valores, analisar práticas e usar saberes teóricos constitui um movimento triangular de criação de um ‘espaço ambíguo’ – o espaço da pedagogia – que nos reenvia para uma triangulação praxiológica”. Por esta razão, Oliveira-Formosinho (2007, p. 14) nos alerta que “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui”.

É importante considerar a ponderação de Oliveira-Formosinho quando ela menciona que:

A pedagogia como construção de saberes praxiológicos na ação situada recusa os reducionismos – o academicismo em que a lógica dos saberes constitui-se em critério único, o empiricismo em que a experiência primária do cotidiano, não “ampliada”, traduz-se em referência central. Diferentemente de outros saberes que se constroem pela definição de domínios com fronteiras bem definidas, os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração (2007, p. 14-15).

Assim, na vivência cotidiana da prática e com a possibilidade de reflexão nos momentos de formação continuada em contexto, “orienta-se para a *práxis*, isto é, para a ação profissional situada que desenvolve práticas que dialogam com a teoria e a investigação (o mundo dos saberes), que se sustentam na ética e deontologia profissionais e que abraçam a complexidade do ato educativo” e “orienta-se para uma pedagogia explícita com a infância, requer uma pedagogia situada para os profissionais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 94).

Neste cotidiano, repleto de indagações e de possibilidade de respostas, não acerbadadas de verdades, mas de enfrentamento às incertezas, podemos enunciar uma *práxis* docente possível. Com fragilidades, mas, com inúmeras possibilidades e grande potencialidade.

Este contexto propicia que se entenda, portanto, que “a formação em contexto parte de uma visão do mundo que quer, para as crianças e para os adultos, o reconhecimento da pessoa com direitos e deveres, merecedora de respeito e de voz, detentora de competências e agência”. Oliveira-Formosinho (2016, p. 94) caracteriza o professor que busca atuar com base na *práxis* como “uma pessoa que se relaciona com o mundo, o homem e a vida de forma ativa e adaptativa; que se relaciona com o conhecimento de forma reflexiva, participativa, produtiva”.

É relevante considerar que:

A orientação da formação em contexto para a *práxis* enquanto ação profissional situada, referenciada, ética, complexa requer tomadas de decisão, pois exige a conscientização sobre a identidade atual das práticas que a instituição e as salas de atividades desenvolvem; a compreensão daquilo que se entende, nessas práticas, como valor; a desconstrução do que é incompatível com a reconceptualização da visão do mundo que progressivamente se está a fazer [...] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 94).

Sara Barros Araújo e Júlia Oliveira-Formosinho no artigo intitulado *Formação em Contexto para a Reconstrução da Pedagogia em Creche: a relevância percebida de conteúdos e processos* (2016) apresentam primeiramente aspectos teóricos que compõem o conceito de formação continuada em contexto, seguidos de percepções acerca dos conteúdos e processos da formação dando relevância à aprendizagem profissional e a reconstrução da Pedagogia em contexto de creche.

Este artigo me auxilia na busca de elementos para compor o conceito da formação continuada em contexto, sendo este ainda pouco conhecido no Brasil e pouco efetivado nas escolas, embora, se considerar o vivido/vivenciado nas Escolas de Educação Infantil do Município de Ijuí, em especial, na Escola Infantil Alvorada, na qual atuo, podemos concluir que estamos muito próximos de firmar essa perspectiva como viável.

Isto se consolida ao referenciar que a formação continuada em contexto “é concebida como o processo privilegiado para a reconstrução da pedagogia, pressupondo uma dialética entre formação, ação e investigação” (2016, p. 352). As autoras ponderam a importância da triangulação interativa, composta, pelas ações situadas, pela teoria e pelas crenças e valores, articulando assim, a participação de todos na vida da instituição, o que denominam de “pedagogia-em-participação”.

Cabe considerar que, Araújo e Oliveira-Formosinho (2016, p. 352) enfatizam que:

A Pedagogia da Infância tenta responder a diferentes níveis de complexidade, direta e indiretamente implicados na ação educativa, através deste processo de diálogo interativo entre teoria, práticas e crenças. Assume-se, pois, a sua natureza profundamente holística e integrada, centrada numa práxis da participação.

Assumo também a premissa de que é urgente a percepção da complexidade e incompletude do processo de formação, atribuindo à formação continuada a possibilidade de reconhecer as faltas dos saberes dos professores e ampliar a reflexão acerca dos modos pedagógicos viáveis à aprendizagem de professores e de crianças. E que esse processo precisa ser contínuo, potente e aos poucos ir se consolidando no cotidiano da escola.

Enfim, diante das ponderações apresentadas acerca do artigo citado, ressalta-se sua importância na discussão da formação continuada em contexto como possibilidade de práxis docente, articulada a partir das bases da Pedagogia-em-Participação, considerando sua complexidade e seu caráter emancipatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dessas premissas apresentadas acerca da formação continuada em contexto como possibilidade para a *práxis*, devo me debruçar acerca das concepções vigentes no contexto pesquisado, considerando suas particularidades e peculiaridades. Sabe-se que num contexto de educação coletiva como a escola de educação infantil a prática de reflexão é necessária e urgente, pois só ela possibilita que se reflita sobre o trabalho pedagógico cotidiano dentro do seu contexto, reconhecendo suas fragilidades e potencialidades.

Concluimos que este é o objetivo das formações continuadas em contexto que permitem que realizemos inúmeras tentativas de aproximações com o seu conceito dentro da perspectiva da Pedagogia-em-Participação, buscando o envolvimento de todos os segmentos e a visão de uma *práxis* docente possível, apesar das dificuldades e fragilidades.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Sara Barros; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Formação em Contexto para a Reconstrução da Pedagogia em Creche: a relevância percebida de conteúdos e processos. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESTENFELDER, Noeli (orgs.). **Pedagogias das Infâncias, Crianças e**

Docências na Educação Infantil. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília] Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2016.

KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da Práxis: O Pensamento de Marx no século XXI.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Teses de Feuerbach. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: Pedagogia em Participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (orgs.). **Em Busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar.** Porto Alegre: Penso, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A Formação em Contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESTENFELDER, Noeli (orgs.). **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil.** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília] Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.

PETROVIC, Gajo. Práxis. In: Tom Bottomore (org.). **Dicionário do Pensamento Marxista.** Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação Escolar e Práxis.** São Paulo: Iglu, 1991.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.