

## A Práxis Docente no Ensino Fundamental Anos Iniciais em São Luís/MA

Ana Larissa dos Reis da Silveira<sup>1</sup>

Stefany Passos da Silva<sup>2</sup>

Erbio Santos da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como finalidade refletir sobre o exercício da práxis docente na cidade de São Luís/MA, utilizando, para isso, a participação de vinte e três professores da rede municipal de educação de São Luís. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, de abordagem descritiva-analítica (Bogdan; Biklen, 1994). O referencial teórico apoia-se em Freire (1996) que reflete saberes essenciais à docência; Luckesi (2012), que realiza contribuições sobre a construção da profissão de educador; bem como Pimenta e Lima (2004), que retratam as contribuições do Estágio para formação docente. Conclui-se que a práxis docente, entendida aqui como a relação dialética entre a teoria e a prática, é vivenciada por meio da articulação entre o planejamento e processos metodológicos, refletindo a abordagem utilizada em sala de aula nas vivências dos docentes participantes debatendo suas escolhas filosóficas e políticas como produto da práxis docente.

**Palavras-chave:** Práxis docente; Ensino-aprendizagem; Formação crítico-reflexiva.

## The Teaching Praxis in Elementary Education in São Luís/MA

**Abstract:** This work aims to reflect on the exercise of teaching praxis in the city of São Luís/MA, using, for this purpose, the participation of twenty-three teachers from the municipal education network of São Luís. The research carried out is qualitative in nature, with a descriptive-analytical approach (Bogdan; Biklen, 1994). The theoretical framework is based on Freire (1996), who reflects essential knowledge for teaching; Luckesi (2012), who makes contributions on the construction of the profession of educator; as well as Pimenta and Lima (2004), who portray the contributions of the Internship to teacher training. It is concluded that teaching praxis, understood here as the dialectical relationship between theory and practice, is experienced through the articulation between planning and methodological processes, reflecting the approach used in the classroom in the experiences of participating teachers debating their philosophical and political choices as a product of teaching praxis.

**Keywords:** Teaching praxis; Teaching-learning; Critical-reflective training.

## La praxis docente en la enseñanza primaria inicial en São Luís/MA

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el ejercicio de la praxis docente en la ciudad de São Luís/MA, contando para ello con la participación de veintitrés profesores de la red municipal de educación de São Luís. La investigación realizada es de naturaleza cualitativa, con un enfoque descriptivo-analítico (Bogdan; Biklen, 1994). El marco teórico se basa en Freire (1996), que reflexiona sobre los conocimientos esenciales para la docencia; Luckesi (2012), que realiza aportaciones sobre la construcción de la profesión de educador; así

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Atendimento Educacional Hospitalar (GEPAEH) da UFMA., ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8524-8749>, e-mail: [alr.silveira@discente.ufma.br](mailto:alr.silveira@discente.ufma.br)

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Atendimento Educacional Hospitalar (GEPAEH) da UFMA., ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7743-508X>, e-mail: [stefany.passos@discente.ufma.br](mailto:stefany.passos@discente.ufma.br)

<sup>3</sup> Mestre e Doutor em Educação (PPGED/UFPA – 2011; 2017); possui Doutorado Sanduíche em Avaliação das Aprendizagens (PDSE/Capes/IE – ULISBOA, 2016); Professor efetivo no DEI/CCSO/UFMA e Coordenador – Curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA (2023 - 2028), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0030-3058>, e-mail: [erbio.silva@ufma.br](mailto:erbio.silva@ufma.br)

como Pimenta y Lima (2004), que descrevem las aportaciones de las prácticas docentes a la formación del profesorado. Se concluye que la praxis docente, entendida aquí como la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, se experimenta a través de la articulación entre la planificación y los procesos metodológicos, reflejando el enfoque utilizado en el aula en las experiencias de los docentes participantes que debaten sus elecciones filosóficas y políticas como producto de la praxis docente.

**Palabras-clave:** Práxis docente; Enseñanza-aprendizaje; Formación crítico-reflexiva.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado **A Práxis<sup>4</sup> Docente no Ensino Fundamental Anos Iniciais em São Luís/MA**, tem como temática central a análise da práxis docente, entendida como a articulação dialéctica entre teoria e prática no exercício da docência. O estudo delimita-se à investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam em duas escolas públicas municipais da capital maranhense, denominadas neste trabalho como “Escola Modelo A” e “Escola Modelo B”, com vistas a preservar a identidade institucional e assegurar o sigilo ético.

O problema de pesquisa que norteia esta produção parte da seguinte indagação: - De que modo os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constroem e vivenciam a sua *práxis* pedagógica em sala de aula, a partir do processo didático? Oportunamente nossa problematização busca refletir e analisar o processo didático com base na importância dada ao planejamento, currículo, avaliação e metodologias. A investigação, nesse sentido, busca compreender se a prática docente se configura como ação crítico-reflexiva ou se mantém características tradicionais e diretivas.

O objetivo do estudo é analisar como os professores participantes concebem e realizam sua ação pedagógica, por meio do processo didático, relacionando-a às concepções teóricas que fundamentam o ato educativo. Além disso, pretende-se identificar em que medida a prática<sup>5</sup> docente observada se alinha a uma perspectiva crítica de ensino, comprometida com a formação integral dos sujeitos, se constituindo em transformação social.

<sup>4</sup> Aqui entendida, como uma relação dialéctica entre teoria e prática na construção da transformação do mundo, a partir da humanização humana por uma educação libertadora. (Silva; Stecanela, 2024).

<sup>5</sup> Em alguns momentos utilizamos este termo, pois o processo ainda não estava claro quanto a práxis, logo a palavra mais adequada à nossa observação tinha a ver com a relação concreta, a prática.

A relevância deste trabalho consiste em ampliar o debate sobre a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em contextos da rede pública de São Luís/MA. A reflexão acerca da *práxis* docente contribui não apenas para o fortalecimento da formação crítico-reflexiva de professores em exercício, mas também para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem, reconhecendo a docência como um processo praxiológico intencional, com dimensões históricas, social, política e cultural.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem descritiva-analítica, por buscar compreender e interpretar a realidade da *práxis* docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva dos próprios professores. Deste modo, adota-se a concepção de pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994), que a definem como aquela que privilegia o ambiente natural como fonte direta de dados, tendo o pesquisador como principal instrumento para a coleta e análise das informações.

O estudo foi desenvolvido entre os anos de 2022 e 2023, no contexto da disciplina obrigatória Didática I, componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sendo vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Práxis Docente (EDIPD), coordenado pelo professor Dr. Erbio dos Santos Silva (Silva, 2023).

O campo empírico da pesquisa compreendeu duas escolas públicas municipais da cidade de São Luís/MA, identificadas neste trabalho como “Escola Modelo A” e “Escola Modelo B”, a fim de preservar o anonimato das instituições e garantir o sigilo ético dos participantes. As escolas foram selecionadas por conveniência, com base em sua participação prévia em ações extensionistas da universidade e por apresentarem características representativas da rede pública de ensino da capital maranhense.

Os sujeitos participantes da investigação foram 23 professores atuantes na educação básica, distribuídos entre as duas escolas investigadas. Como critério de inclusão, considerou-

se professores em efetivo exercício docente, com experiência mínima de um ano, atuantes em diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e outras modalidades). A maioria (43%) atuava nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, público-alvo central deste estudo.

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário semiestruturado aplicado presencialmente, com questões objetivas e discursivas que abordavam aspectos da prática pedagógica, planejamento, concepções curriculares e metodológicas, bem como dados sociodemográficos e étnico-raciais. Este instrumento foi elaborado com base na literatura da área e validado por meio de revisão por pares no grupo de pesquisa (Silva, 2023).

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), envolvendo três etapas principais: (1) pré-análise, com leitura flutuante do material; (2) categorização dos dados com base nos eixos teóricos do estudo, especialmente a práxis docente e seus elementos constitutivos; e (3) interpretação dos achados à luz do referencial teórico adotado, com destaque para os autores Freire (1996), Pimenta e Lima (2004) e Luckesi (2012).

Do ponto de vista ético, a pesquisa seguiu os preceitos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, sua natureza acadêmica e o caráter voluntário de sua participação, sendo assegurado o sigilo das informações, a confidencialidade dos dados e a possibilidade de desistência a qualquer momento.

### 3 PRÁXIS DOCENTE: ENTENDA O CONCEITO

A práxis docente é entendida como a relação dialética entre teoria e prática, na qual ambas estão correlacionadas e revelam a intencionalidade do ato educativo. Nesse sentido, integra a prática docente, ou seja, o fazer pedagógico dos professores, superando a dicotomia entre teoria e prática. Para Pimenta e Lima (2004) a dissociação entre teoria e prática resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas. Nesse viés, as autoras definem a profissão

docente enquanto uma prática social, uma forma de exercício de ação crítica sobre a realidade. Assim, observa-se que a *práxis* é também resultado da reflexão docente sobre o próprio trabalho educativo.

Essa concepção dialoga com a perspectiva de Freire (1996) que entende a educação como uma forma de atuação no mundo. Nesse sentido, cabe ao educador realizar as opções teórico-metodológicas que refletirão sua prática, a sua concepção de mundo e de sujeito. Assim, a *práxis* docente é, primeiramente, a articulação entre teoria e prática, resultado de uma profunda reflexão a respeito do ato de educar, e do papel do educador. Desse modo, o docente realiza escolhas, sejam elas teóricas, metodológicas, políticas e filosóficas que estão diretamente ligadas com o processo de ensino-aprendizagem.

### 3.1 Fundamentos da *práxis* docente

A *práxis* docente é um fundamento que sustenta diversos aspectos do processo educativo, sendo essencial para o ensino-aprendizagem. Compreende desde as teorias do conhecimento que amparam a ação pedagógica, ao planejamento, que é basilar à aquisição do conhecimento. Na visão de Pimenta e Lima (2004) a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação, posto que educar é uma prática social, por isso se materializa como *práxis* educativa. Assim, as autoras definem a prática como “[...] as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições” (Pimenta; Lima 2004, p. 41), ou seja, está relacionada com a dimensão metodológica das instituições educacionais, socializando com outros âmbitos da sociedade.

Já a ação “[...] designa a atividade humana, o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo” (Pimenta; Lima 2004, p. 42), articulando as teorias com o processo de aquisição do conhecimento, ação que exige do educador uma postura crítica em conformidade com as suas opções teóricas (Luckesi, 2012). De igual modo, demanda uma conduta reflexiva, pois o ato de refletir permeia todo o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando ao docente uma visão ampliada do seu papel social; da sala de aula, enquanto

um ambiente diverso; dos estudantes, uma vez que são essenciais para construção de novos conhecimentos.

Desse modo, a práxis docente se consolida efetivamente, articulando as teorias com as ações pedagógicas nas instituições escolares. Revelando que o fazer pedagógico é dotado de intencionalidade, pautado em escolhas que o docente faz para conduzir o processo de aquisição de conhecimentos. Nesse viés, as atividades planejadas e vivenciadas em sala de aula refletem as opções teórico-metodológicas dos professores. Ou seja, cumpre dizer que a ação pedagógica é dinâmica, viva, intencional, guiada por concepções, e tem por finalidade a consolidação do processo de ensino-aprendizagem (Pimenta; Lima, 2004). É nesse contexto que Pimenta e Lima (2004, p. 42) afirmam que esse processo é “[...] composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas”.

Além disso, as autoras ainda destacam o papel das teorias no processo de aquisição do conhecimento:

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento [já que...] são explicações sempre provisórias da realidade (Pimenta; Lima, 2004, p. 43).

Assim, se faz essencial aos/às docentes compreender o papel das teorias para a formação crítica-reflexiva, uma vez que estas servem para questionar as práticas institucionalizadas, refletindo a atividade educativa e as concepções de educação e de sujeito que estão envolvidas neste processo. Enquanto licenciandas, percebemos como as teorias iluminam o caminho da investigação, fornecendo os fundamentos capazes de questionar as práticas e ações dos sujeitos nas instituições escolares, permitindo a criação de novas possibilidades visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, possibilita a autoavaliação, uma vez que compreendemos a importância de refletir sobre a nossa própria prática enquanto futuras educadoras.

Nesta ótica, Freire (1996) sobre o processo dialético da mediação do ato educativo afirma que a ação docente é uma forma de mediar a realidade social. Nas palavras do autor: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra,

minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição.” (Freire, 1996, p. 39). Assim, cumpre dizer que a educação não ocupa uma posição de neutralidade, pelo contrário, é também um ato político.

Nesse pensamento, Luckesi (2012) apresenta o educador como sujeito ou objeto da história, ou seja, o docente deve adotar uma postura política e escolher quais concepções guiarão a sua prática. Essas decisões o tornam tanto reproduzidor quanto um educador autêntico. Nesse viés, a ação docente está vinculada com o projeto de desenvolvimento do povo, sendo uma ação intencional, visando a emancipação dos sujeitos.

Destarte, observa-se que a educação não é neutra, que educar exige uma postura filosófica-política que oriente a ação educacional e as teorias que fundamentam a prática pedagógica. A *práxis* docente, neste viés, não se faz apenas da instrumentalização da ação docente, da realização do planejamento, da escolha de procedimentos metodológicos, mas articula esses aspectos com as opções teóricas que norteiam a abordagem utilizada em sala de aula.

### 3.2 O lugar dos procedimentos na práxis docente

A prática docente, conforme destacam Pimenta e Lima (2004), é sempre uma prática social situada, ou seja, está intrinsecamente vinculada aos contextos históricos, culturais e institucionais nos quais se insere, sendo, portanto, comprometida com um projeto educativo e político mais amplo. Essa compreensão ressignifica o lugar do educador na escola, posicionando-o como sujeito ativo e reflexivo no processo de construção do conhecimento. Os procedimentos adotados em sala de aula, longe de serem meramente técnicos, revelam escolhas que carregam implicações éticas, epistemológicas e políticas.

Com base nas vivências durante a realização desta pesquisa, especialmente ao acompanhar os relatos de professores das escolas investigadas, conseguimos perceber, com mais clareza, como cada decisão metodológica carrega em si uma intenção formativa e um posicionamento diante da realidade social. Em determinadas situações, por exemplo, ao observar docentes que optaram por estratégias expositivas rígidas, percebemos o quanto essas escolhas muitas vezes ignoravam a diversidade de saberes presentes na sala de aula. Em



contrapartida, outros profissionais demonstraram sensibilidade ao contexto dos alunos, promovendo práticas mais abertas ao diálogo e à problematização, o que nos fez refletir profundamente sobre o tipo de educadora que desejamos ser. Nesse sentido, o fazer pedagógico torna-se um espaço privilegiado de decisão crítica, no qual o professor, ao atuar como sujeito da ação educativa, seleciona estratégias que não apenas comunicam conteúdos, mas que criam condições para o desenvolvimento da autonomia dos educandos. A práxis, assim compreendida, exige do educador uma postura atenta, comprometida com a transformação da realidade e com a formação de sujeitos críticos e participativos.

#### **4 O PAPEL DO PLANEJAMENTO NA CONSOLIDAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO-APRENDIZAGEM**

O planejamento é uma das etapas mais significativas na *práxis* docente, pois organiza e sistematiza a ação educativa. Não se trata apenas de cumprir um calendário ou aplicar conteúdos pré-estabelecidos, mas de refletir sobre os objetivos do ensino, as condições dos estudantes e o papel do educador como sujeito da mediação pedagógica. Segundo Freire (1996, p. 126), “[...] o planejamento exige de quem ensina a clareza quanto aos fins, aos meios e aos fundamentos de sua prática”, ou seja, exige intencionalidade, criticidade e coerência ética. Planejar, nesse sentido, é uma atividade política que envolve escolhas teóricas e metodológicas. Além disso, o planejamento articula currículo, objetivos e procedimentos, constituindo-se como eixo organizador da prática pedagógica.

A articulação entre eles, portanto, favorece a consolidação de um ensino significativo, que respeita a realidade dos estudantes e valoriza seus saberes prévios. Portanto, planejar é também assumir a docência como um ato ético, estético e político. Como afirma Freire (1996, p. 14) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O planejamento é, assim, mais que previsão: é criação de possibilidades, é compromisso com a emancipação dos sujeitos e com a construção de um conhecimento crítico, participativo e transformador.



#### 4.1 Planejamento-curriculo-avaliação: elementos constitutivos da práxis docente

A articulação entre planejamento, currículo e avaliação representa um eixo estruturante da *práxis* docente. Esses elementos não são processos isolados, mas partes integradas de um projeto educativo que pretende efetivar-se como crítico, transformador e intencional. O planejamento organiza e direciona o trabalho pedagógico; o currículo define os conteúdos e valores que se deseja promover; e a avaliação acompanha, regula e qualifica o processo de ensino-aprendizagem. Quando compreendidos em conjunto, esses três aspectos configuram um fazer docente que se distancia do imprevisto e se aproxima de uma *práxis* libertadora.

Na perspectiva de Luckesi (2012), planejar é um ato político e ético, pois exige do educador uma opção consciente pelas finalidades da educação. O autor ressalta que “[...] o educador não poderá exercer as suas atividades isento de explícitas opções teóricas: uma opção filosófico-política pela opressão ou pela libertação” (Luckesi, 2012, p. 28). Esse processo inicia-se já na academia, uma vez que nela podemos vivenciar parte disso, dado que nossa formação exige a cada dia comprometimento praxiológico, ou seja, que aprendamos a utilizar as teorias em nossas vivências, demonstrando que o curso cumpre o seu papel na formação crítico-reflexiva.

Essa afirmação revela que toda escolha pedagógica, inclusive a maneira como se articulam planejamento, currículo e avaliação está pautada nas concepções de mundo, de sujeito e de sociedade. Nesse sentido, planejar não é simplesmente organizar conteúdos, mas assumir uma posição diante da realidade. Por isso, não podemos nos manter apenas em teorias, mas nos comprometer com as vivências que articulem o que estudamos e apropriamos em nossas vidas.

O currículo, por sua vez, expressa o projeto formativo da escola. É por meio dele que se selecionam e organizam os conhecimentos considerados socialmente relevantes. Para que o currículo cumpra seu papel emancipador, ele deve dialogar com a realidade dos alunos, não deixando planejamento e avaliação a quem do processo. Desta forma, deve valorizar saberes e experiências dos alunos. Essa perspectiva está alinhada à proposta de Freire (1996, p. 15), que afirma: “[...] Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Quando o

currículo ignora esses saberes, ele se transforma em um instrumento de exclusão, pois existem formas comuns que padronizam o ensino-aprendizagem com a negação do contexto, a título de exemplo o uso de livros didáticos que reflete realidades completamente díspares, pois não aproveitam a realidade local, tampouco os saberes de alunos e professores para compreender, discutir e potencializar conhecimentos.

Luckesi (2012) afirma que a avaliação deve ser entendida como dimensão constitutiva da prática educativa, distanciando-se de um caráter meramente punitivo. O autor a concebe em uma perspectiva formativa, voltada à melhoria da aprendizagem e não à classificação ou exclusão dos alunos. Nesse sentido, defende que a avaliação deve contribuir para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento humano, configurando-se como prática pedagógica comprometida com o processo de aprendizagem. Avaliar é mais do que apenas dar uma nota. É um processo contínuo de acompanhamento do aprendiz, que deve servir à materialidade do planejamento e do currículo, identificando dificuldades e reconhecendo os progressos dos estudantes, bem como o aperfeiçoamento docente. Ao fazer isso, o professor reflete sobre sua *práxis* e valida o percurso de seu trabalho, garantindo um novo significado ao que o aluno está aprendendo com o processo e se inspirando a encontrar novas e melhores formas de ensinar. Assim como ele está ensinando. Esse movimento integra a *práxis* educativa na tríade planejamento-currículo-avaliação (Silva; Mariano, 2017). Dessa forma, o entrelaçamento entre planejamento, currículo e avaliação constitui um ciclo contínuo e reflexivo que sustenta a *práxis* docente. Não se trata de três momentos estanques, mas de um movimento dinâmico que exige do professor coerência teórica, intencionalidade prática e sensibilidade pedagógica.

Ao integrar esses elementos, o educador fortalece seu compromisso com uma educação de qualidade, democrática e centrada na formação integral dos sujeitos, revela um modelo de educação progressista porque permite o desenvolvimento da perspectiva crítico-reflexiva, a qual contribui à formação praxiológica, o que neste modelo de educação é fundamental ao docente, como refletimos a seguir.

#### 4.2 Práxis docente: reflexões do ensino fundamental em São Luís

Neste momento, passamos a refletir e debater os dados da pesquisa realizada entre os anos de 2022 e 2023, proveniente de atividade da disciplina obrigatória de **Didática I**, do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), materializada pelo grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Didática e Práxis Docente, liderado pelo prof Dr Erbio dos Santos Silva. A pesquisa nos traz a realidade da *práxis* docente de São Luís/MA, por meio da investigação em quatro escolas, das quais 45 professores foram investigados. Para a realização deste artigo, no entanto, trabalhamos com duas escolas, aqui denominadas de “Escola Modelo A” e “Escola Modelo B”, as quais revelam as concepções educacionais de 23 docentes da educação básica.

Inicialmente, percebemos, por meio da tabela 1 que a maioria dos docentes são do sexo feminino, totalizando 73% do percentual de informantes, ou seja, a maioria é professora o que dialoga com pesquisas nacionais, entre elas o Censo Escolar (INEP, 2023) que indica haver cerca de 73% de profissionais do magistério do sexo feminino, o restante, 27% é constituído de professores.

**Tabela 1** - Identificação dos Informantes quanto ao Gênero

Gênero de Identificação	Escola Modelo A	Escola Modelo B	Quantidade	Percentual %
Feminino	6	11	17	73%
Masculino	4	2	6	27%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Silva (2023)

Pode-se observar também, de acordo com a tabela 2, que dos 23 docentes participantes da pesquisa, em média 22% atua na Educação Infantil, ressaltamos que todos são da Escola Modelo “A”. Já nos Anos Iniciais esse número chega a 43% dos informantes (estes são os que interessam efetivamente a debate em tela). Na sequência temos os Anos Finais, que atingem um pouco mais de 26%, enquanto apenas 9% atuam em outra modalidade (ver tabela 2).

**Tabela 2** - Etapas ou Modalidades de Trabalho que leciona<sup>6</sup>

Lócus de atuação	Escola Modelo A	Escola Modelo B	Quantidade	Percentual %
Educação Infantil	5	0	5	22%
Anos Iniciais	4	6	10	43%
Anos Finais	0	6	6	26%
Outro	1	1	2	9%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Silva (2023)

A tabela 3 revela o perfil étnico dos docentes que participaram da investigação, mostrando que 22% se autodeclararam brancos, 39% pretos, 35% pardos e 4% indígenas. Esses dados, à primeira vista, apontam para uma diversidade racial presente nas escolas investigadas. No entanto, ao adentrar as camadas mais profundas desse cenário, compreendemos que os números, por si só, não dão conta da complexidade que envolve a identidade racial no Brasil. Munanga (2004) destaca justamente essa dificuldade ao afirmar que ser negro no país envolve uma discussão densa, construída historicamente e atravessada por apagamentos, preconceitos e disputas simbólicas.

**Tabela 3** - Perfil Étnico dos Docentes Investigados<sup>7</sup>

Etnia	Escola Modelo A	Escola Modelo B	Quantidade	Percentual %
Branca	2	3	5	22%
Preta	4	5	9	39%
Parda	3	5	8	35%
Indígena	1	0	1	4%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Silva (2023)

<sup>6</sup> Além destas, a modalidade EJA também esteve incluída na pesquisa, no entanto, nenhum dos entrevistados leciona nesta modalidade.

<sup>7</sup> A categoria “Amarela” também foi utilizada, entretanto, nenhum participante se identificou com esta etnia.

Durante as entrevistas, percebemos que alguns professores, embora se reconhecessem enquanto pessoas negras, evitavam essa autodeclaração em seus discursos, optando por termos como “moreno” ou “pardo”, o que nos levou a refletir sobre os efeitos persistentes do ideal de branqueamento, internalizado ao longo de séculos. Essa constatação nos inquietou profundamente, pois evidencia como a negação da identidade negra ainda opera de forma sutil, muitas vezes inconsciente, inclusive em ambientes escolares que deveriam ser espaços de afirmação, respeito, valorização das diversidades e garantia de direitos.

Nesse sentido, a fala de Munanga (2004, p. 52) se faz extremamente pertinente ao afirmar que “[...] há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras”, sinalizando que os conceitos de negro e branco no Brasil não possuem base biológica, mas sim fundamento etno-semântico, político e ideológico.

A partir dessa leitura crítica, percebemos que o reconhecimento da identidade étnico-racial, especialmente no campo da docência, transcende a autodeclaração e se inscreve como um ato político, de pertencimento e de afirmação de direitos, um desafio à construção das identidades desses sujeitos ao longo da vida e, em especial, no seu processo formativo como sujeito histórico, consciente de sua jornada social.

Ao vivenciar essa realidade como pesquisadoras em formação no permanente debate com nosso orientador, inferimos o quanto é urgente promover uma educação que não apenas reconheça a diversidade racial, mas que contribua para desconstruir os mecanismos de invisibilização e negação histórica da identidade negra. Esse debate, portanto, é amplo e complexo, e nos provocou a pensar em como, enquanto futuras educadoras, devemos assumir um compromisso antirracista não apenas em discurso, mas em prática pedagógica cotidiana.

Em relação ao tempo médio de atuação no magistério da educação básica, a tabela 4 revela que dos 23 participantes, 13% possuem menos de seis anos de atuação, 17% possuem mais de seis anos, 9% possuem mais de 12 anos, 26% possuem mais de 17 anos e 35% possuem mais de 22 anos. Com base nos dados levantados, notamos que a maior parte dos informantes já possuem um longo tempo de atuação no magistério, o que lhes confere

mais autonomia e estabilidade para exercer a profissão. Porém, é importante ressaltar que estes já se encontram em final de carreira, uma vez que a maioria são mulheres e que estas podem se aposentar aos 25 anos de magistério (Brasil, 2019).

**Tabela 4 - Tempo médio de Trabalho no Magistério da Educação Básica.<sup>8</sup>**

Tempo de experiência	Escola Modelo A	Escola Modelo B	Quantidade	Percentual %
0 ┊ 6 ANOS	3	0	3	13%
6 ┊ 12 ANOS	2	2	4	17%
12 ┊ 17 ANOS	2	0	2	9%
17 ┊ 22 ANOS	3	3	6	26%
22 ┊ 27 ANOS	0	8	8	35%
27 ┊ 32 ANOS +	0	0	0	0%
Total	10	13	23	100%

**Fonte:** Silva (2023)

Em relação ao lugar do planejamento em sua prática educativa, o quadro 1 revela que 78% dos docentes afirmaram realizá-lo tendo por base o projeto político-pedagógico (PPP) e a realidade do aluno. Acerca do PPP, Veiga (2003) defende o projeto pedagógico sob o viés da inovação emancipatória, enfatizando que o documento é dotado de intencionalidade e destaca a participação coletiva como fator essencial para sua articulação, assim o documento compõe-se “[...] a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa” (Veiga, 2003, p. 275).

**Quadro 1 - Qual o lugar do planejamento em sua prática educativa?**

Planejamento na Prática Educativa	Escola Modelo A	Escola Modelo B	Quant.	Percent. %
-----------------------------------	-----------------	-----------------	--------	------------

<sup>8</sup> Também foi incluído no ato da pesquisa tempo de experiência superior a 27 anos, no entanto, nenhum dos docentes participantes se identificou com este.

O planejamento das aulas é baseado no PPP da escola e na realidade do aluno.	7	11	18	78%
O planejamento ocupa um lugar eventual, já que só o realizo quando sou cobrado pela Coordenação Pedagógica da escola.	0	2	2	9%
O planejamento é resultado das orientações da equipe gestora.	3	0	3	13%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Silva (2023)

Na visão de Silva (2003), o PPP constitui um documento teórico-prático que organiza o trabalho educativo das instituições escolares, considerando a história e valores da comunidade, assim como os fundamentos filosóficos e políticos em que estes se baseiam. Desse modo, acreditamos que este documento é essencial para o planejamento, pois articula a perspectiva elaborada e formalizada no PPP pela comunidade escolar com a prática educativa docente, contribuindo para uma abordagem contextualizada com a realidade local, além de revelar o compromisso docente com o projeto educativo da escola.

Em continuidade, 9% dos docentes acreditam que o planejamento ocupa um lugar eventual na prática educativa, embora seja um percentual pequeno, esta afirmação nos remete à preocupação da pouca importância dada ao planejamento, já que ele é um elemento basilar da *práxis*. Luckesi (2012) enfatiza que a dicotomia existente entre teoria e prática conduz às distorções complexas que se cristalizam no ambiente educacional. Como enfatizado pelo autor:

[...] quando caminhamos para as especializações do setor educacional, onde estão presentes profissionais que planejam e, contudo, não executam nem avaliam; profissionais que executam, sem ter planejado e que não vão avaliar; profissionais que vão avaliar, sem ter planejado ou executado (Luckesi, 2012, p. 32).

Desse modo, o ato de planejar envolve não só o aspecto metodológico da *práxis*, mas constitui-se uma ação que está diretamente ligada com a reflexão e avaliação da prática pedagógica. Portanto, o docente precisa refletir sobre a própria postura para articular as atividades e abordagens que deram certo às novas práticas pensadas a partir da reflexão.



Assim, percebemos que o planejamento ocupa um lugar primordial no ato de educar, pois articula reflexão, avaliação e as opções teóricas do educador ou educadora.

Em conformidade com o quadro 1, 13% dos docentes informantes revelaram que o planejamento é resultado das orientações da equipe gestora. Essa dinâmica entre corpo docente e equipe gestora é fundamental para o trabalho educativo realizado na escola, uma vez que enfatiza o compromisso com a comunidade escolar.

Bordignon e Gracindo (2000) reforçam que a gestão democrática é fundamental para organizar o trabalho educativo da escola, pois rompe com paradigmas que fundamentam a proposta educacional, defendendo um ideal de gestão que se aproxime da coletividade e se distancie da burocratização das instituições escolares. Em relação ao planejamento da organização educacional, afirmam que é um elemento fundamental para organizar a prática educativa.

[...] O planejamento enfatiza a importância da organização orientar-se por uma filosofia institucional, por princípios e valores que presidem a ação. Esses princípios devem ser definidos pelo grupo e desenham o perfil da escola que se quer (Bordignon; Gracindo, 2000, p. 168).

Destarte, uma vez que a ação docente não é uma atividade isolada, mas integrada à proposta educacional elaborada e defendida pela escola, o planejamento docente deve ser visto como um aspecto da *práxis* que traz organicidade para esta proposta. O trabalho docente, nesse contexto, articula planejamento-curriculo-avaliação sob os princípios propostos no PPP. Assim, a orientação da equipe gestora deve refletir o compromisso da instituição com os educandos, bem como a preocupação com os desafios que se colocam diante do corpo e da *práxis* docente, objetivando a reflexão, compreensão e superação destes.

Em se tratando do fazer docente, o quadro 2 revela como se dá a prática educativa dos professores, assim, é possível observar que a maior parte dos docentes (48%), desenvolvem suas práticas por meio de aulas predominantemente expositivas (Silva, 2023). Esse dado aponta para a construção da ação educativa pautada em raízes tradicionais, engessadas e pouco dialógicas, haja vista que é indicado, entre os informantes o número “predominante de aulas expositivas”. Mesmo assim, os dois outros itens, se juntados

sinalizam outras possibilidades, o que representariam juntas a maioria das práticas cunhadas em perfil progressista, pois promovem aulas dinâmicas, problematizadoras/contextualizadas ou de forma crítico-reflexiva, pautada na realidade social, com o suporte e respeito ao PPP da escola.

Este cenário, porém, indica que falta uma articulação mais contundente entre gestão e docência, de forma que o PPP possa se tornar a referência plena para todos que assumem a educação progressista.

**Quadro 2 - O Fazer Docente (critérios, fontes e os recursos)<sup>9</sup>**

<b>Práxis ou Prática Educativa dos Professores</b>	<b>Escola Modelo A</b>	<b>Escola Modelo B</b>	<b>Quant.</b>	<b>Percent. %</b>
Desenvolvo as aulas de forma diretiva - Predominantemente de forma Expositivas.	0	11	11	48%
Desenvolvo as aulas de forma interativa - por meio de aulas dinâmicas, problematizadoras/contextualizadas (dialogadas/metodologias ativas).	3	2	5	22%
Desenvolvo as aulas de forma crítico-reflexiva - Pautada em um currículo cunhado na realidade social, com suporte no PPP da escola, promovendo interação e desenvolvimento do ensino-aprendizagem de forma contextualizada na promoção da liberdade.	7	0	7	30%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Silva (2023)

Ao dialogarmos com Freire (1996, p. 21) percebemos que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, essa concepção aponta para um processo coletivo, que envolve o pensar juntos, a interação entre educandos e educadores, algo que nos parece frágil neste primeiro indicador do quadro 2, já que um número significativo dos informantes atua predominantemente

<sup>9</sup> Outro critério utilizado durante a pesquisa foi: “Desenvolvo as aulas de forma livre - Predominantemente com orientações básicas, permitindo aos alunos ações espontâneas”. No entanto, nenhum docente se identificou com esta categoria.

centrados na Educação Tradicional. Portanto, afastam-se da proposta freireana, pois centram-se em uma prática focada apenas na figura do professor, reconhecendo pouco a importância do papel do estudante, ou seja, apresenta o desafio permanente da construção democrática no contexto escolar, uma vez que apenas 30% dos investigados promovem a educação como expressão da liberdade, desenvolvendo o ensino-aprendizagem “de forma crítico-reflexiva”<sup>10</sup>.

Em continuidade, é possível observar (ver quadro 2) que 22% dos docentes participantes da entrevista desenvolvem aulas interativas, fazendo uso de metodologias ativas (Silva, 2023). Esse dado, ainda que seja pequeno, revela uma concepção de estudante ativo e capaz de refletir, relacionando-se com Freire (1996, p. 50) quando este discute que “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”.

Em conformidade com esta discussão, é possível notar que 30% dos docentes entrevistados desenvolvem suas aulas de forma crítico-reflexiva, respeitando a realidade social dos alunos e pautados no PPP (Silva, 2023). Esse dado dialoga com as ideias apresentadas por Freire (1996), uma vez que articula o ensino com as vivências dos estudantes. No entanto, cumpre ressaltar que o percentual de 30% apresentado (quadro 2) mostra-se contraditório com o percentual de 78% de docentes que declararam articular planejamento, PPP e realidade dos alunos expostas no quadro 1.

Ao comparar os dados, é possível perceber contradições nas falas apresentadas pelos docentes entrevistados. A essa questão faz-se necessário ressaltar que o cotidiano da escola demonstra mais profundamente essas contradições, dado que é no ato de educar que é possível observar as opções teóricas do docente, sua postura quanto às diferentes concepções de educação e de ensino. Bem como Luckesi (2012) coloca:

[...] vejo o educador, antes de mais nada, como um ser humano e, como tal, podendo ser sujeito ou objeto da história. Como objeto, sofre a ação do tempo e dos movimentos sociais, sem assumir a consciência e o papel de interferidor nesse processo [...] Aqui, certamente, não desempenha o papel de educador, na sua autenticidade, como a entendo [...] **Como sujeito da história, compreendo o educador, o autêntico educador, como ser humano que constrói, pedra sobre pedra, o projeto histórico de desenvolvimento do povo.** Um ser, junto

<sup>10</sup> Destamos que os 22% que apontam realizar aulas interativas, problematizadoras/ contextualizadas, mesmo sendo de característica progressista, revela o descompasso com o PPP da escola.

com outros, conscientemente engajado no "fazer" a história (Luckesi, 2012, p. 27 – grifo nosso).

Assim, antes de tudo, ser docente é comprometer-se com o desenvolvimento da história em uma construção coletiva ou tornar-se apenas um objeto dela, com uma prática unilateral (Luckesi, 2012). Essas posturas, materializam-se no dia a dia da sala de aula, no ato de refletir, de materializar o processo didático, por meio da adoção de metodologias que dialoguem com as suas concepções filosóficas e políticas.

O processo didático é uma importante dimensão da *práxis* docente, por meio de metodologias que estruturam, organizam e materializam as aulas e emprega as abordagens e ferramentas necessárias para a sua realização. Nesse contexto, o quadro 3 expõe o lugar do processo metodológico na *práxis* dos investigados, revelando que 87% dos professores possuem uma abordagem metodológica que respeita a legislação, bem como adota o PPP e os recursos disponíveis para a execução das aulas, enquanto 13% afirmam não utilizar critérios específicos para a realização das atividades (Silva, 2023).

**Quadro 3** - Como você desenvolve as suas aulas? Quais são as metodologias, as estratégias e as ferramentas que você emprega?<sup>11</sup>

Processo Metodológico	Escola Modelo A	Escola Modelo B	Quant.	Percent. %
Sigo o que determina a Legislação em vigor, bem como o PPP da escola, os recursos disponíveis e a criatividade como alternativa aos limites do contexto escolar.	8	12	20	87%
Não utilizo critérios específicos, pois dependendo da situação faço uso dos recursos e da avaliação que momentaneamente julgar necessário.	2	1	3	13%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

Fonte: Silva (2023)

<sup>11</sup> Além do exposto no quadro, outro critério utilizado foi: “Os critérios são pessoais, fruto do acúmulo de longos anos de experiência na atividade docente. Desta forma, uso o trivial, quadro e livro didático”. No entanto, nenhum docente se identificou com esta afirmação.

Ao realizar a comparação, dos 87% docentes que respeitam o PPP e o contexto escolar indicados no quadro 3 fica evidente contradições, já que a conta não fecha, pois se no quadro anterior esse número era de aproximadamente 52%, com os 22% que promovem aulas interativas e os 30% que possuem práxis crítico-reflexiva cunhadas no PPP, elementos apresentados anteriormente no quadro 2. Portanto, é possível perceber uma diferença nos dados apresentados, uma vez que as afirmações se contradizem. Entretanto, é oportuno enfatizar que não deve haver desarticulação entre os fundamentos que orientam a ação pedagógica, a abordagem metodológica utilizada e a opção filosófica-política adotada pelo professor (Luckesi, 2012).

Em efetivo, para 13% dos investigados como apresentado no quadro 3, o processo avaliativo é eventual e circunstancial, já que esses afirmam utilizar critérios específicos para concretizar a avaliação como se ele estivesse dissociado do planejamento e do currículo, como se a práxis educativa não fosse produto da tríade.

Desse modo, a prática pedagógica se consolida em sala de aula, combinando aspectos teóricos e práticos, em sua maioria (87%) sustentados no PPP da escola para a construção do processo de ensino-aprendizagem. Esse movimento requer intensa reflexão sobre o trabalho docente, uma vez que é a partir da reflexão que podemos melhorar a nossa *práxis*, tal como afirma Freire (1996, p. 17) “[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, comprometer-se com os discentes revela uma postura filosófica e política comprometida com a transformação social, uma vez que atribuímos importância ao trabalho realizado em sala, tendo em vista os sujeitos que queremos formar. Compreendemos, portanto, que essa postura docente atribui sentido ao ato de ensinar e ser ensinado, de planejar-se, escolher os instrumentos metodológicos e elaborar os processos avaliativos, revelando que há posturas incoerentes, ou mesmo inconscientes que podem conservar ou transformar a vida de alunos e professores, o que indica que a identidade docente é uma práxis em formação, ou seja, inacabada e até indefinida em sua essência, já que os docentes, oscilam em suas formas de pensar e agir em alguns momentos da pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A práxis docente exige um constante diálogo entre teoria e prática. Os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo da história fornecem o embasamento teórico necessário para a realização de abordagens diversas em sala de aula, além disso, provocam os docentes a produzirem conhecimentos científicos e compartilharem a sua prática pedagógica.

Na atualidade, a Educação Progressista ganhou espaço, por meio dela a ação e a reflexão também permeiam todo esse processo, pois ambas, permitem ao docente repensar as suas ações, moverem-se em direção a práxis libertadora.

A reflexão proveniente da própria prática permite o aperfeiçoamento profissional do docente, tendo em vista que um professor que não pensa sobre suas atitudes em sala de aula, acaba por limitar-se a repetições que nada favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Devemos observar a escola como um espaço de humanização de sujeitos diversos, desse modo, exercer o cargo de professor com alegria e esperança, abrindo espaço para a construção coletiva do conhecimento, para práticas que dialoguem com as realidades das crianças, formando pessoas com senso crítico e que compreendam o mundo ao seu redor (Freire, 1996). A práxis docente, nesse sentido, é um exercício dialético constante, que envolve movimento em direção ao aperfeiçoamento profissional, para o docente implica na reconstrução de seu fazer.

No contexto da pesquisa realizada, a prática docente revela as percepções e posturas filosóficas e políticas dos investigados, uma vez que as escolhas refletem as suas convicções e, com estas, o desenvolvimento de suas ações pedagógicas. Nesse sentido, a *práxis* docente se traduz nas abordagens utilizadas em sala de aula, bem como no planejamento que, pautado no PPP e realidade do aluno, expressam o compromisso com a formação crítica necessária aos estudantes, o que não é regular entre os investigados, pois eles oscilam em suas posturas.

Os processos metodológicos, de igual modo, nos levam a refletir sobre a importância de definir critérios que dialoguem com os ideais políticos que defendemos, uma vez que o professor não assume uma postura neutra diante da construção do conhecimento

(Freire, 1996), pelo contrário, deve comprometer-se em contribuir com a transformação. Desse modo, é possível observar o empenho e dedicação dos docentes com o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, se faz necessário ressaltar as contradições apresentadas nas escolhas de alguns professores ao longo da pesquisa, pois mesmo que determinados grupos de docentes façam a opção por uma educação progressista, eles divergem e/ou deixam de assumir o PPP da escola, revelando distanciamento de um trabalho articulado entre gestão e docência. Contradições essas que podem ser observadas no cotidiano da escola, pois é no ato educativo que se evidencia a articulação – ou não – da teoria e prática.

A práxis docente, portanto, revela-se em nossa realidade, fazendo-se de extrema relevância e opondo-se ao processo de aprendizagem que não leve as crianças a pensarem, devendo, portanto, romper com esses desafios.

O debate continua, assim como a necessidade contínua de refletir a práxis docente em contexto.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: O Município e a Escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 510, de 7 de Abril de 2016. Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. [S.l.]. **Diário Oficial da União**: Seção 1, [Brasília], n. 98. p 44-52, 7 de abril de 2016. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. **Diário da União**, Brasília, DF, ano 157, n.220, p 1-6, 13 nov. 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm#art36](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm#art36). Acesso em: 8 jul. 2025.



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

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf). Acesso em: 8 jul. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 25-34.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 18, n. 50, p. 51–66, 2004. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9968>. Acesso em: 8 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Erbio dos Santos. **Formação e Práxis Docente de Professores da Educação Básica em São Luís/MA**. São Luís/MA: EDIPD, 2023. (Relatório de Pesquisa).

SILVA, Erbio dos Santos; Mariano, Nixon, J. S. A Práxis Educativa no Ensino Fundamental: Planejamento, Currículo e Avaliação. In Abreu, Waldir F. de; Oliveira, Damião Bezerra de; Ramos, João Batista S. (Org's). **Educação, Infância e Filosofia**. Curitiba/PR: CRV, 2017. (pp.185-198).

SILVA, M. A. Do Projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da Escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/cadernos-cedes/61-v23-dezembro-2003-arte-manhas-dos-projetos-politicos-e-pedagogicos>. Acesso: 9 de jul. 2025.

SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha da; STECANELA, Nilda (Organizadoras). **A práxis emancipadora de Freire: estudos, escritas e poemas a partir de um círculo dialógico na Pós-graduação em educação**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2024.

VEIGA, I. P. A. Inovações E Projeto Político-Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 jul. 2025.

---

**Recebido em:** 30/09/2025

**Aceito em:** 30/11/2025

**Publicado online em:** 08/12/2025