

RELATOS DE PROJETOS DE PESQUISA REALIZADOS PELO GRUPO DE PESQUISA CURRÍCULO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (GPCEM – GP100)

*Marcio Antonio da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
marcio.silva@ufms.br*

Resumo:

Neste artigo, trago resultados de pesquisa e projetos em andamento no âmbito do Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM – GP100) ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. As áreas de pesquisa que temos investigado estão relacionadas às políticas públicas para formação inicial e continuada de professores de Matemática, bem como para a definição de orientações curriculares para a educação básica; aos cursos de licenciatura em Matemática, investigando a apropriação que professores e coordenadores fazem dos documentos oficiais, além dos fatores que influenciam na construção das identidades de tais cursos; e, essencialmente, a significação produzida pelos atores do processo educativo relativa aos objetivos do ensino da Matemática nas diferentes etapas da escolaridade.

Palavras-chave: Educação Matemática; currículos; formação de professores de Matemática.

1. Introdução

Neste artigo trago alguns resultados de pesquisa, projetos e perspectivas de investigação sobre currículo e políticas públicas ligadas à formação de professores de Matemática do ensino médio brasileiro.

Fundamentado em estudos que temos realizado no Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM – GP100), adotamos uma perspectiva de problematização do currículo, sobretudo o construído por professores e alunos em sala de aula.

Em outra frente de pesquisa, mas não desvinculada da perspectiva descrita no parágrafo anterior, o grupo também se interessa por investigar as políticas públicas, sejam ligadas à formação de professores, sejam ligadas à educação básica. O enfoque dessas pesquisas não está apenas na análise das prescrições, mas sobretudo no impacto do currículo prescrito nas práticas, tanto nos cursos de licenciatura em Matemática, quanto na própria educação básica.

2. Políticas públicas, práticas profissionais de professores e a cultura da performatividade

Na pesquisa de Vanessa Franco Neto (2011), realizada sob minha orientação, investigamos uma escola particular do município de Campo Grande/MS que obteve um resultado significativo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009, ficando entre as dez melhores escolas do Brasil.

Tínhamos como objetivos: (i) delinear o perfil profissional de professores de Matemática do Ensino Médio, consideradas relevantes por uma escola com ótimo desempenho no ENEM 2009; (ii) verificar como os indicadores de desempenho e a cultura da performatividade influenciam o trabalho de professores de Matemática do Ensino Médio que atuam em uma escola de excelência; (iii) traçar o rol de competências profissionais que definiriam um “bom professor” de Matemática na concepção de uma supervisora, uma coordenadora e dos próprios professores da referida escola.

Como fundamentação teórica, recorreremos às reflexões de Perrenoud (2000) sobre as competências profissionais necessárias ao professor para ensinar, ou seja, aquelas que podem ser desenvolvidas para que o docente exerça sua atividade. Perrenoud define a expressão como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Isso pode ser usado no contexto da formação de professores ou até mesmo na formação dos estudantes na educação básica. O conceito de competências profissionais é um dos fundamentos-chave das diretrizes para formação de professores da educação básica.

Em Perrenoud (2000), o pesquisador relaciona dez competências consideradas por ele como fundamentais para os desafios docentes para o século que se iniciava. São elas: Perrenoud (2000, p. 14) relaciona as dez famílias de competências que classifica como prioritárias atualmente, na formação de professores. São elas: (i) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (ii) administrar a progressão das aprendizagens; (iii) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (iv) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; (v) trabalhar em equipe; (vi) participar da administração da escola; (vii) informar e envolver os pais; (viii) utilizar novas tecnologias; (ix) enfrentar

os deveres e os dilemas éticos da profissão; e (x) administrar sua própria formação continuada.

Durante a pesquisa, realizada com professores e gestores do ensino médio, constatamos que algumas das competências mencionadas por Perrenoud eram transgredidas, desvirtuadas pelos participantes da pesquisa, de acordo com os principais objetivos da escola, fundamentalmente ligados à obtenção de resultados de excelência em avaliações em larga escala, como o ENEM.

Dessa maneira, passou a exercer maior influência na escola a chamada *cultura da performatividade*, expressão de autoria do sociólogo inglês Stephen Ball (2005):

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança [...] A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informação e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismo para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (p. 543-544).

A figura 1 apresenta uma síntese das principais deturpações que os professores e gestores do ensino médio da escola pesquisada demonstraram fazer (apresentadas nos círculos), em contraponto com algumas competências mencionadas por Perrenoud (2000) (apresentadas nos retângulos):

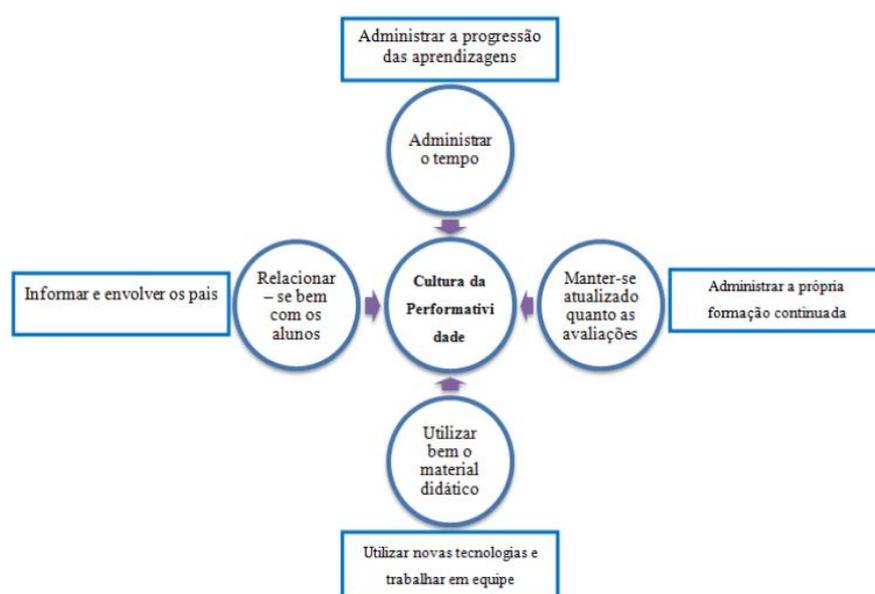


Figura 1 – Competências consideradas relevantes pelo colégio e as relações que se podem fazer com as competências profissionais elencadas por Perrenoud.

Uma constatação significativa da pesquisa é que, do mesmo governo federal, saem diretrizes curriculares para formação de professores, inspiradas em boa parte nas considerações feitas por Perrenoud, que são desvirtuadas, na prática, na tentativa de serem mensuradas em avaliações em larga escala feitas pelo mesmo governo federal.

3. Formação inicial de professores de Matemática: jogos de poder e demarcação de territórios

Na pesquisa que resultou na dissertação de mestrado de José Wilson dos Santos (2011), investigamos uma instituição de ensino superior localizada no interior do estado de Mato Grosso do Sul com o objetivo de analisar as mudanças e motivações que influenciaram a reestruturação dos Projetos Pedagógicos do curso de Licenciatura em Matemática de tal universidade, no período de 2000 a 2010.

Inicialmente, buscamos identificar nos projetos pedagógicos da instituição quais as possibilidades de articulação entre as disciplinas “específicas” e “pedagógicas”, bem como as propostas para a integração entre teoria e prática.

Além disso, procuramos listar os fatores que influenciaram a construção ou reformulação dos Projetos Pedagógicos do curso, e o quanto estas influências foram determinantes nas mudanças ocorridas.

Essencialmente utilizamos dois aportes teóricos para analisar as transcrições das entrevistas realizadas com professores que foram coordenadores nas reformulações dos projetos pedagógicos: as considerações sobre *cultura escolar*, feitas por Hargreaves (1994) e as relações entre teoria e prática relacionadas por Vásquez (1977).

Constatamos que as mudanças ocorridas nos projetos pedagógicos deveram-se fundamentalmente a dois fatores: (i) a necessidade de atender a determinações oficiais, como pareceres CNE/CP 9 e CNE/CES 1.302 de 2001, além das resoluções CNE/ CP 1 e 2 de 2002 e (ii) ao ingresso de professores com Pós-Graduação em Educação Matemática (linha de pesquisa de Ensino de Ciências e Matemática) na instituição.

O primeiro fator de mudança resultou numa artificialidade ao lidar com aspectos como a relação entre teoria e prática nas disciplinas do curso, já que as modificações foram fruto de uma imposição legal.

O segundo fator contribuiu para a construção de uma identidade própria ao curso de licenciatura em Matemática da instituição, superando o modelo “3 + 1” vigente até então, resquício de uma visão “bacheralesca” de que o professor de Matemática deve ser formado apenas sabendo muita Matemática.

No entanto, os resultados apontaram para uma curiosa consequência do papel protagonista dos pós-graduados em Educação Matemática: a dicotomia até então existente entre formação matemática, revelada pela existência de disciplinas que tinham como responsáveis professores com formação em pós-graduação em Matemática e formação pedagógica, manifestada por disciplinas ministradas por docentes com pós-graduação em Educação, foi ampliada com uma nova divisão, a dos professores com formação em pós-graduação em Educação Matemática, que defenderam a constituição de um novo bloco de conhecimentos no curso ligados ao seu campo de atuação e pesquisa.

Isso revela que, se por um lado é importante que educadores matemáticos se responsabilizam pelos cursos de licenciatura em Matemática, por outro os jogos de poder e a demarcação de territórios revelados na pesquisa demonstram que a atuação de educadores matemáticos nos cursos pode contribuir para a maior segmentação do curso: antes dividido entre disciplinas específicas e pedagógicas e, agora, demarcados em disciplinas da Matemática, da Educação e da Educação Matemática.

Concluimos que, para a superação desse jogo de poder e, em prol da constituição de cursos de licenciatura com identidades próprias, é necessário que educadores matemáticos assumam funções de liderança em tais cursos. Para nós, ser educador matemático é uma questão de possuir conhecimentos teóricos e práticos sobre essa área de conhecimento aliados a atitudes coerentes com a formação inicial do futuro professor, e não um título obtido em Programas de Pós-Graduação.

4. Mapeando cursos de licenciatura em Matemática

O projeto de pesquisa “Mapeamento do currículo prescrito em alguns cursos de licenciatura em matemática, no Brasil, no período de 2010 a 2012”¹ investigou os cursos de licenciatura em matemática que obtiveram conceito cinco (nota máxima) ou quatro no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) realizado em 2008. Utilizando este critério de seleção amostral, encontramos quarenta e quatro cursos a serem analisados.

Os objetivos do projeto contemplaram duas dimensões: a que investigou aspectos articuladores nos cursos, ou seja, como se dá a articulação entre: (i) teoria e prática; (ii) disciplinas específicas e pedagógicas e a que pesquisou a rede de influências envolvidas na reformulação dos projetos pedagógicos, ou seja, quais os fatores que motivam o repensar sobre as diretrizes oficiais do curso: (i) somente a publicação de documentos governamentais oficiais; (ii) professores ou grupo de professores interessados na melhoria da qualidade do curso. Qual o perfil destes professores?

Nesta mesa destaco duas pesquisas recentemente concluídas que resultaram duas dissertações de mestrado orientadas por mim.

A dissertação de Rodrigo Tadeu Pereira da Costa (2013) propôs as seguintes questões de pesquisa: (i) qual o rol de competências e habilidades presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Matemática investigados? (ii) Como essas competências e habilidades relacionam-se às competências e habilidades propostas pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura”? (iii) As descrições das disciplinas de formação geral e específica estão em consonância com as competências e habilidades citadas no perfil desejado do egresso dos cursos?

Como referencial teórico utilizamos o mesmo rol de competências que já nos referimos neste artigo, utilizados como aporte na pesquisa de Neto (2011), elencadas por Perrenoud (2000).

Como já dissemos, essa lista de competências serviram como inspiração para a construção de diretrizes para formação de professores da educação básica, bem como para

¹ Número do processo: 401117/2010-3. Edital/Chamada: Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas

as próprias diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.

Costa (2013) categorizou quatrocentas e dezoito competências presentes nos dezenove PPs investigados e vinte e quatro competências das DCN, dividindo-as em oito categorias construídas parte *a priori*, inspiradas nas considerações de Perrenoud (2000) e parte *a posteriori*, a partir das análises dos projetos pedagógicos. As categorias foram assim nomeadas: expressar a escrita e a oralidade; trabalhar em equipe; utilizar novas tecnologias; administrar sua própria formação contínua; relacionar a Matemática com outras áreas do conhecimento; conhecer questões sociais, históricas e da atualidade; organizar propostas de aprendizagens da Matemática; e desenvolver estratégias matemáticas que favoreçam a progressão das aprendizagens.

Entre os resultados, podemos destacar a ausência, no campo “perfil do egresso” dos projetos pedagógicos de competências consideradas como fundamentais, tanto nas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores, quanto por Perrenoud (2000), como “trabalhar em equipe” e “utilizar novas tecnologias”.

Outro resultado revelador é que a quantidade de competências presentes nos PPs, que são idênticas e similares às competências propostas pelas DCN, é muito grande, aproximadamente um terço de todas as competências categorizadas não são diferenciadas. No entanto, o que mais chama a atenção é que quase um terço das competências que poderíamos dizer que são diferenciadas, porque não são idênticas ou similares às competências propostas pelas DCN, são idênticas entre os próprios PPs.

No mesmo projeto de pesquisa, Edeilza Lobo Ramos da Cruz (2013) desenvolveu sua dissertação como um estudo de caso de uma instituição de ensino superior que apresentou, no seu projeto pedagógico, grande destaque para as discussões curriculares ao longo da formação inicial do futuro professor de Matemática.

A questão de pesquisa que norteou o trabalho de Cruz (2013) foi: quais as tendências teóricas curriculares que emergem nas justificativas de professores, coordenadores e alunos sobre a importância de discussões curriculares na formação inicial do professor de Matemática?

Para nos ajudar a responder a questão de pesquisa, definimos como objetivo geral identificar as justificativas dos professores, coordenadores e alunos sobre a importância de discussões curriculares nos cursos de licenciatura em Matemática, buscando analisar as tendências teóricas curriculares valorizadas na fala dos professores e coordenadores e na escrita dos alunos.

Para classificar as tendências teóricas curriculares, utilizamos as considerações feitas por Tadeu da Silva (2005) a respeito as perspectivas curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas.

Constatamos que, tanto na análise da escrita dos acadêmicos que estavam no último período do curso, quanto na análise das transcrições das entrevistas realizadas com professores e coordenação do curso, constatamos que a perspectiva teórica tradicional apresentava grande destaque, quase ignorando as outras perspectivas.

Questões como identidade, diferença, multiculturalismo, significação, gênero, etnia, raça, sexualidade, entre outras, eram ignoradas ou não reconhecidas por alunos e professores como sendo próprias das discussões curriculares e essas questões abordadas no curso se limitavam a questões sobre o que ensinar (sem questionamentos do porquê) e a aceitação de orientações curriculares prescritas como regras oficiais inquestionáveis.

A preocupação com a elaboração de objetivos para ensino era preponderante e, no caso dos estudantes, chagamos a encontrar um significado expressivamente mencionado por eles, como currículo ligado ao *curriculum vitae*, ou seja, um resumo das experiências educacionais e profissionais da vida de cada um.

É significativo analisar o curso que, no papel, apresenta a maior quantidade de horas dedicadas às discussões curriculares em um curso de licenciatura em Matemática e, na prática, apresenta uma formação curricular tão limitada, sequer mostrando aos acadêmicos as discussões contemporâneas feitas no campo do currículo.

De forma geral, aprendemos com este projeto que é fundamental compreender o currículo que é construído pelos atores que integram o processo efetivamente. Neste sentido, desenvolvemos um novo projeto, dessa vez tendo como foco a ação docente e a

construção do conhecimento do professor nas suas práticas profissionais, como descreveremos a seguir.

5. Investigando o desenvolvimento profissionais de professores por intermédio da construção curricular

Em 2012, o nosso Grupo de Pesquisa foi contemplado com a aprovação de um novo projeto de pesquisa, intitulado “investigações sobre o desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática, por intermédio de suas relações com os livros didáticos”².

Ao contrário do projeto descrito anteriormente que se focava mais nas análises prescritivas, sejam de pareceres ou diretrizes oficiais, sejam de projetos pedagógicos institucionais, o enfoque maior deste está mais voltado ao currículo em ação, construído em sala de aula pelo professor, reconhecendo o docente como protagonista do próprio processo de desenvolvimento profissional.

Utilizaremos o ciclo proposto por Sacristán e Pérez-Gómez (1998) e intitulado por eles de “currículo como processo” como parâmetro ilustrativo das ênfases que o GP100 tem investigado:



Figura 2: O currículo como processo (SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMES, 1998, p. 139)

² Número do processo: 405779/2012-7. Edital/Chamada: Chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES Nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas

Do ponto de vista curricular, utilizando as nomenclaturas contidas no ciclo apresentado anteriormente, podemos inferir que, no projeto anterior centramos nossa investigação no *currículo prescrito e regulamentado*, além do *currículo planejado*, neste novo projeto, centraremos nosso olhar para como o professor interage com parte do *currículo planejado*, a saber, o livro didático, e como essa interação reflete no *currículo em ação*.

Mas não é só isso. Pela perspectiva do desenvolvimento profissional docente, investigaremos como parte desse processo curricular – currículo planejado, currículo organizado e currículo em ação – se reflete na construção e articulação de conhecimentos do professor.

Neste projeto de pesquisa, concentramos esforços para compreender os usos e não-usos que o professor faz do livro didático, nos preocupando em analisar as características dessa relação.

Os *significados* que diferentes docentes dão ao conteúdo do livro didático podem ser completamente distintos. Esses significados são influenciados por uma série de fatores, como crenças, conhecimentos, concepções, saberes e condições de trabalho desses professores.

Compreender como essa relação é mediada por esses fatores e como se dá o desenvolvimento profissional, a partir das experiências vivenciadas nessa relação é o ponto de partida e motivacional para construirmos nossas questões de pesquisa.

A abordagem sobre os diferentes tipos de *usos e não usos* de livros didáticos está fundamentada nos pressupostos de Brown (2009). Seu modelo teórico nos fornece um aporte para investigarmos as *relações entre professores de Matemática e livros didáticos*.

O pesquisador conceitua a relação entre professores e materiais curriculares com o objetivo de compreender as diferentes maneiras que professores utilizam materiais curriculares em suas práticas. Neste projeto, utilizaremos, como um dos aportes teóricos, os diferentes *graus de apropriação* dos livros didáticos em processos de ensino. Brown cita três graus de apropriação: *transferência, adaptação e improviso*.

Quando professores “confiam totalmente” nas instruções e orientações contidas nos livros didáticos, isso implica que houve uma *transferência*, segundo Brown (2009). Neste caso, os docentes tendem a seguir à risca as instruções metodológicas dos manuais de livros didáticos.

Mesmo que as intenções didáticas dos professores sejam planejadas, algumas decisões são tomadas de forma espontânea durante o ensino, pelas necessidades que emergem de suas relações com os alunos e com o conteúdo matemático a ser ensinado.

E, o livro didático em uso pode não oferecer as soluções que resolvam situações inesperadas. Isso provoca a mobilização dos recursos pessoais do professor. Neste contexto pode emergir o que Brown (2009) chama de *improviso*.

Além disso, Brown (2009) afirma que, nas interações entre docentes e materiais curriculares, há *adaptação*. Segundo ele, os docentes *adaptam* por quatro motivos: (i) para atender às necessidades específicas de um aluno; (ii) para estar de acordo com certos estilos de ensino; (iii) para atingir metas específicas de aprendizagem e (iv) para se adaptar às demandas específicas de uma sala de aula.

Na perspectiva de Brown (2009), os três graus de apropriação: *transferência*, *improviso* e *adaptação* evidenciam que a relação entre professores e os materiais curriculares se desenvolve a partir de uma dinâmica entre os recursos pessoais dos professores e os recursos disponíveis nos materiais curriculares que eles utilizam.

Motivamos por essas reflexões e aportes teóricos mencionados anteriormente, chegamos à formulação do nosso principal problema de pesquisa:

Como as relações/interações estabelecidas entre os docentes e os livros didáticos influenciam o desenvolvimento profissional desses professores que ensinam Matemática?

Compreendendo que o desenvolvimento profissional possui uma série de fatores de influência e que a relação que o professor estabelece com os livros didáticos é dinâmica e construtiva, vislumbra-se uma série de questões oriundas do problema central:

- Quais as diferenças entre professores novatos e experientes quanto à relação deles com os livros didáticos em sala de aula?
- Quais e como são mobilizados e construídos os diferentes conhecimentos do professor que ensina Matemática ao utilizar o livro didático?
- Quais crenças e concepções dos professores sobre o ensino emergem a partir da relação que eles estabelecem com os livros didáticos? Por que essas crenças e concepções emergem?
- Como o livro didático pode contribuir para a formação profissional do professor que ensina Matemática?
- Quais as principais dificuldades apresentadas pelos docentes ao utilizarem um livro didático pela primeira vez?

Dentre as principais contribuições que pretendemos proporcionar, a partir das pesquisas realizadas pelo grupo neste projeto, estão: (i) fornecer possíveis subsídios para novas políticas públicas que sirvam como balizadoras para programas que avaliam livros didáticos, bem como programas de formação continuada de professores que ensinam Matemática. Há muitas pesquisas analisando livros didáticos, sem considerar os usos que os professores fazem dos mesmos; por outro lado, também existem várias investigações sobre conhecimentos, concepções, crenças e saberes docentes, mas ignorando a influência dos livros didáticos sobre a construção desses perfis profissionais. Pretendemos integrar esses dois vieses, analisando a relação professor – livro didático; (ii) contribuir para a construção de procedimentos metodológicos inovadores que sejam mais adequados para analisarem a prática do professor que ensina Matemática por um viés pouco usual: as relações estabelecidas entre os docentes e os livros didáticos.

O GPCEM (GP100) tem se constituído como um grupo que busca questionar as atuais práticas educativas. Não queremos investigar processos de ensino-aprendizagem de determinados temas. Nossas perguntas são anteriores a esses processos: por que ensinar determinado tema? Por que ensinar Matemática? Qual o papel da escola na nossa sociedade? Por enquanto, antes de buscar respostas a essas perguntas, temos nos preocupado em desconstruir os dogmáticos papéis que a Matemática e a escola possuem em nossa sociedade. Essa perspectiva pós-moderna que adotamos passa pela contestação, ironia e crítica dos atuais modelos educativos.

6. Referências

BALL, S. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez 2005.

BROWN, M. W. The Teacher-Tool Relationship: theorizing the design and use of curriculum materials. In: REMILLARD, J. T.; HERBEL-EISENMANN, B. A.; LLOYD, G. M. (Eds.). **Mathematics teachers at work: connecting curriculum materials and classroom instruction**. New York: Routledge, 2009.

COSTA, R. T. P. **Competências e Habilidades na Formação Inicial do Futuro Professor: uma análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática**. Campo Grande, 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) –Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013.

CRUZ, E. L. R. **A Relevância de Discussões Curriculares na Formação Inicial do Professor de Matemática**. Campo Grande, 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013.

HAGREAVES, A. **Changing Teachers Time: Teachers' Work and Culture in Postmodern age**. New York: Teachers College Press, 1994.

NETO, V. F. **Competências profissionais de professores de Matemática do ensino médio valorizadas por uma “boa” escola: a supremacia da cultura da performatividade**. Campo Grande, 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, J. W. **Os currículos de um curso de licenciatura em Matemática: um estudo de caso sobre as mudanças ocorridas no período de 2000 a 2010**. Campo Grande, 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

TADEU DA SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.