

Paulo Freire e a práxis pedagógica de Coordenadores de PIBID

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE COORDENADORES DE ÁREA DOS CURSOS DE MATEMÁTICA E DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO PIBID-UECE: UM OLHAR A PARTIR DE PAULO FREIRE¹

Hamilton Perninck Vieira²

Jacques Therrien³

RESUMO: Este estudo teve como objetivo identificar os saberes da Pedagogia Freireana que contribuem para ressignificar a docência universitária dos coordenadores das áreas de matemática e de Ciências Sociais do PIBID-UECE na busca pelo exercício docente baseado na Práxis. Diante da dicotomia entre ‘saber e saber ensinar’, o problema da pesquisa focalizou as aproximações e/ou distanciamentos entre a prática pedagógica destes coordenadores de área e os saberes da docência a partir da Pedagogia Freireana. A pesquisa apontou inicialmente que estes professores universitários observados não tinham experiência prévia na Educação Básica. Ademais, no curso de Matemática houve aproximações com a Pedagogia Freireana pautada na “escuta libertadora”, enquanto nas Ciências Sociais verificou-se a consciência de “recursos pedagógicos” formulados por de Paulo Freire Somente o diálogo reflexivo e transformador vivenciado entre a universidade e a escola em contextos de prática viabiliza a formação crítica de professores de Licenciatura para além das “ilhas do saber” da departamentalização universitária.

Palavras-chave: Docência universitária. Pedagogia Freireana. PIBID.

UNIVERSITY TEACHING AND THE PEDAGOGICAL PRAXIS OF MATHEMATICS AND SOCIAL SCIENCES ÁREAS COORDINATORS OF PIBID-UECE: A VIEW FROM PAULO FREIRE APPROACH

ABSTRACT: This study aimed to identify the knowledge of Paulo Freire Pedagogy which contribute to reframe university teaching of mathematics and social sciences areas Coordinators of PIBID's-UECE in the pursuit of teaching practice based on Praxis. Given the dichotomy between knowledge and teaching knowledge, our research problem focus the similarities and/or distances between the pedagogical practice of these Coordinators and teaching knowledge from the Paulo Freire Pedagogy. The survey found that the university's professors under study didn't have teaching experience in basic education. In the course of Mathematics some approximations with the Paulo Freire Pedagogy is guided by the liberating listening". In the social sciences there was awareness of "teaching resources theory" of Paulo Freire. Only a lived reflexive dialogue between the university and

¹ Capítulo de livro publicado in: VIEIRA, H. P.; THERRIEN, J. Docência universitária e práxis pedagógica no PIBID: um olhar a partir de Paulo Freire. In: FARIAS, isabel Maria Sabino de;(Org.). Aprender a ser professor: aportes sobre a pesquisa no PIBID. 1ed. Jundiaí: Paco Editora, 2015, v., p. 153-174.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Formação de Professores da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Email: hpv@hotmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

³ Professor Titular Aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Pesquisador Sênior do CNPq. Email. jacques@ufc.br.

the school in contexts of practice enables the critical teaching education beyond the "islands of knowledge" of university's departments.

Keywords: University teaching. Paulo Freire Pedagogy. PIBID.

1 Introdução

As pesquisas sobre a docência universitária se enraízam na efervescência dos debates educacionais dos anos 1990 no Brasil como resultado de um processo histórico. Olive (2002, p. 33) destaca que “a influência do ideário positivista, no grupo de oficiais que proclamou a República, foi um fator que contribuiu sobremaneira para o atraso na criação das universidades no Brasil”. A primeira universidade criada no país, a Universidade do Rio de Janeiro nos anos 1920, resultou da reunião de faculdades pré-existentes de cunho elitista, voltadas ao ensino desarticulado da pesquisa. Coube à Era Vargas (1930-45) promulgar o Estatuto das Universidades (Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931) que permitiu o lento movimento de criação de universidades que se expandiu a partir dos anos 50.

O desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior, predominantemente públicas, foi marcado por características e focos de interesses científicos de acordo com as concepções de estado e as ideologias dominantes nos períodos históricos subsequentes, fenômeno que afetou não somente a gestão administrativa destas como os modelos pedagógicos de educação predominantes e a formação dos quadros docentes para a educação básica e superior.

Foi neste contexto histórico que foi concebida a proposta pedagógica do educador brasileiro Paulo Freire, fortemente preocupada com o desenvolvimento de processos educativos fundados numa pedagogia voltada para a humanização emancipadora do ser humano e fundada na conscientização dos valores inerentes a todo sujeito, sua autonomia e libertação das formas de dominação que o escravizam. Essa proposta pedagógica humanista e, conseqüentemente política nos contextos de uma prática situada e vivenciada historicamente, valeu ao seu autor o exílio para outros países onde teve condições de consolidar seu pensamento em ações educativas que lhe valeram o reconhecimento internacional como seu retorno ao Brasil nos anos 1990.

As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais do final do século XX e da primeira década do século XXI afetaram não somente os sistemas educacionais como os campos científicos e a formação profissional. Nos contextos do ensino superior, objeto desta pesquisa, criou-se um cenário propício a questionamentos acerca dos saberes necessários à docência

universitária em meio ao desarranjo pedagógico instaurado no Ensino Superior. O quê? Como? Para quê ensinar na universidade? Que saberes são fundamentais para o exercício no magistério superior nas licenciaturas?

O estudo em apreço busca abordar as indagações postas a partir das contribuições de Paulo Freire no campo da pedagogia e da docência universitária confrontando-as com práticas que tem amparo no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: Sendo assim, nosso problema de pesquisa neste artigo é: *Quais as aproximações e/ou distanciamentos entre a prática pedagógica de coordenadores de área de Matemática e de Ciências Sociais no PIBID-UECE e os saberes da docência a partir da Pedagogia Freireana?*

O objetivo geral da pesquisa, partindo do pressuposto de uma relação possível entre a prática do PIBID e a concepção freireana de práxis docente, propõe *identificar* os saberes da Pedagogia Freireana que contribuem para ressignificar a docência universitária de coordenadores de área de cursos de matemática e de sociologia do PIBID-UECE na busca pelo exercício docente baseado na *Práxis*. Especificamente, o estudo procurou caracterizar as categorias centrais da Pedagogia Freireana que expressam saberes relacionados à docência no ensino superior a partir das concepções e práticas educativas dos referidos coordenadores de área, bem como compreender essa Práxis Pedagógica à luz da Pedagogia Freireana centrada no trabalho de formação de educadores voltados para o educando que vive no mundo e com o mundo (re)construindo-o à medida que se (re)constrói como pessoa.

Esse artigo desenvolve uma breve discussão a partir dos autores e das ideias que fundamentam nossa reflexão, caracteriza a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, além do *locus* e dos sujeitos observados, para finalmente proceder à análise dos dados e dos achados do estudo.

2 Autores e ideias: definindo as categorias de análise

Por que trazer Paulo Freire para a reflexão dos saberes da docência universitária? É reconhecido que segundo Gadotti (2005, p. 253) “Paulo Freire é considerado um dos maiores educadores deste século. Sua principal obra, Pedagogia do oprimido, foi até hoje traduzida em 18 idiomas. Paulo Freire vem marcando o pensamento pedagógico deste século”, especialmente acerca da teoria dialética do conhecimento e da conscientização. Ademais, “no fundo, este deve ser o sonho legítimo de todo autor – ser lido, discutido, criticado, melhorado e reinventado por seus leitores” (FREIRE, 1993, p. 44). A discussão em torno dos saberes da

docência universitária neste artigo se situa para além das contribuições de Freire sobre a alfabetização de adultos, a escola e a gestão democrática e tantos outros vieses possíveis em Freire.

A partir da obra desse autor, foram identificadas categorias de análise que visam construir as lentes hermenêuticas para a análise da realidade empírica. A configuração das categorias de análise, segundo Guedin e Franco (2011) emergem do estabelecimento do referencial teórico freireano, orientam o olhar sobre o objeto, permitindo a construção basilar do esquema de trabalho e viabilizando o registro e a organicidade da pesquisa. Compreendemos que a Pedagogia Freireana tem foco na humanização (MENDONÇA, 2008; BRAGA, 2012), e pode ser discutida a partir do *Ciclo do Conhecimento*, dos *Saberes da docência* e da *Práxis Pedagógica*.

Diante da polissemia do termo educação “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1983, p. 27), pois “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1992, p. 35). A educação parte da concepção de homem, ciência e mundo num determinado momento histórico. Na concepção freireana, a educação, que é teorizada pela Pedagogia, que é a Ciência da Educação (FRANCO, 2003; SCHMIED-KOWARZIK, 1988) e tem como horizonte a humanização, funda-se na vocação ontológica, focada no “[...] direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 1996, p. 75-6).

A consciência humana do inacabamento e da incompletude, “[...] impulsiona-os para a plenitude, para o acabamento e a conclusão, portanto, para a **educação**, pela qual podem superar **o que são** (incompletos, inconclusos, inacabados) para **o que querem ser** (plenos, concluídos, acabados)” (ROMÃO, 2010, p. 133– grifos nossos). Distinguindo cada um desses termos, “[...] todos os seres são incompletos, porque necessitam uns dos outros; são inconclusos, porque estão em evolução; e são inacabados, porque são imperfeitos” (ROMÃO, *op.cit.*, p. 292). Em suma, na Pedagogia Freireana, “[...] a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético” (FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira, 1986b, p. 146 – grifos nossos), seja para libertar pela criticidade ou alienar pela bancariedade (FREIRE, 1981, 1992; 1996). Em síntese, “a teoria da educação absolutamente dialética de Freire define a educação como a experiência dialógica ilimitada da libertação humana dos homens” (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 80).

Ademais, a historicidade, o diálogo reflexivo, a transformação e a autonomia devem ser elementos fundantes da Práxis Pedagógica por meio do *Ciclo do Conhecimento* (BRAGA, 2012). A aprendizagem não é um processo linear, mas em espirais, articulada em dois momentos dialeticamente complementares. A **Do-discência** que se baseia no (re)conhecimento do saber já conhecido. Neste movimento, educadores e educandos acessam os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade enquanto “atores culturais”:

Nessa direção, “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1996, p. 24).

A Pesquisa: depois de saberem melhor o que já sabem, educadores e educandos podem aprender o que ignoram por meio da produção do desconhecido agora como “autores culturais”. Diante disso, o autor recifense nos ajuda a concluir que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Particularmente no âmbito das Licenciaturas, espaço em que os formadores de formadores ainda apresentam práticas ancoradas numa visão linear, unilateral, vertical e fragmentada do saber ensinar, é preciso articular os *saberes da docência*, pois “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores procedem e determinam a prática da profissão, mas não provem dela” (TARDIF, 2002, p. 41). Concordamos com Tardif (2002) que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (p. 21).

A partir do escopo da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) e consonância com os demais escritos de Freire, é possível propor uma tipologia acerca dos saberes da docência que assim chamaremos: (1) Saberes do-discentes: “Não há docência sem discência”; (2) Saberes didático-pedagógicos: “Ensinar não é transferir conhecimento”; (3) Saberes dialógicos: “Ensinar é uma especificidade humana”. Essas compreensões estão baseadas no pensamento freireano e em Boufleuer (2001), Tardif (2002) e Therrien (2012).

Finalmente, é preciso refletir sobre a *Práxis Pedagógica*. Entendemos com Pimenta (2008) que

os **saberes sobre a educação e sobre a pedagogia** não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. Então, parece que estamos diante de um problema de diálogo, cuja raiz é epistemológica (p. 51 – grifos da autora).

Nem tudo que é educativo é pedagógico, mas tudo que é pedagógico é educativo. O que configura a pedagogicidade do ato educativo é a sua intencionalidade e a reflexão da ação na ação de tal forma que (re)signifique a prática docente.

Acrescido a isso, entendemos neste artigo que o fator pedagógico de uma ação educativa é a intencionalidade situada no âmbito institucional. Segundo Souza (2009)⁴ citado por Braga (2012, p. 16), “a prática pedagógica é um projeto institucional que assume diversas formas, entre elas a prática docente e a prática discente”.

3 Abordagem teórico-metodológica

A abordagem teórico-metodológica do estudo permitiu a articulação do campo empírico junto às categorias de análise fundadas no pensamento freireano. Entendemos que a metodologia é o caminho que permite ao pesquisador, de forma dialética, a aproximação com seu objeto à medida que dele se distancia. Freire (1996, p. 39) afirma que “o seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto seu objeto de análise deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo”. Todo caminho metodológico, portanto, que visa penetrar o objeto situado no real é orientado por uma construção ontológica e uma posição epistemológica do pesquisador e suas relações com o mundo, com a natureza e com o homem (GIL, 2002; GHEDIN; FRANCO, 2011; LAKATOS; MARCONI, 2003; PINTO, 1979). Em síntese, o pesquisador-observador “se afasta, pois, da improvisação e do casuísmo. Sai da ‘cena’ para melhor observá-la” (FARIAS; SILVA; NÓBREGA-TERRIEN; SALES, 2010, p. 70). Para tanto, discutiremos neste item a abordagem de pesquisa, a concepção teórico-metodológica e as etapas de aproximação com o objeto e os instrumentos de coleta de dados.

Compreendemos que a abordagem qualitativa da pesquisa nos permite analisar as contradições da realidade social em desenvolvimento. É na relação do pesquisador com seu

⁴ Cf. SOUZA João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

objeto de investigação em contexto que se pode “pegar pela borda” (GUEDIN; FRANCO, 2011) a parte a ser estudada na direção do âmago do problema de investigação, sempre em movimentos aspirais que permitam não perdermos de vista o real em sua complexidade e totalidade.

A pesquisa documental e bibliográfica acerca da obra de Paulo Freire e do PIBID procurou fornecer o referencial necessário para a definição do marco teórico para abordar a temática. Os sujeitos abordados foram os dois Coordenadores das áreas de Matemática e Ciências Sociais. Foram aplicados um questionário e feitas duas entrevistas além de realizados registros de observação de campo com apoio dos Supervisores como informantes acerca dos saberes docentes desenvolvidos pelos professores universitários de Matemática e das Ciências Sociais na universidade e na escola. O *questionário* procurou uma primeira aproximação com os sujeitos naquilo que compreendiam das categorias de análise. Com respeito às *entrevistas*, a primeira teve foco na docência universitária no contexto do PIBID e a segunda na prática de ensino na Licenciatura. Após a transcrição dos dados de entrevista (GATTAZ, 1996), estes documentos foram reenviados aos sujeitos por *email* para conferirem a autenticidade e originalidade do seu discurso. Finalmente, foi realizada a triangulação dos dados com as categorias de análise (teoria), a fala dos sujeitos (discurso) e a observação de campo.

4 A caracterização da pesquisa

Este artigo aborda os saberes docentes no contexto da Práxis Pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE à luz da Pedagogia Freireana em dois cursos de Licenciatura no *campus* do Itaperi/Fortaleza: Matemática e Ciências Sociais. O contexto de pesquisa é o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Ceará* (PIBID-UECE). Criado em 2007 na CAPES, o Programa atendia primariamente à instância federal, intencionando a formação de professores para a educação básica na rede pública de ensino (MEC/CAPES/FNDE, 2007)

Em 2009 o PIBID é estendido para as universidades estaduais (EDITAL CAPES/DEB N° 02/2009) e em 2010 se espraia para as instituições públicas municipais bem como para os centros universitários filantrópicos, comunitários e confessionais (EDITAL N° 018/2010/CAPES; EDITAL CONJUNTO N° 002/2010/CAPES/SECAD-MEC). Por fim, em 2013 ele chega às universidades particulares e se torna uma política pública de formação de

professores (EDITAL Nº 061/2013). A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5 o incentivo à formação de professores para a educação básica mediado pelo PIBID (BRASIL, 2013).

Dentro do Programa, seis figuras se destacam em duas instâncias formativas institucionais a partir da Portaria n. 260 (2010): na **Universidade**: o Coordenador Institucional, o Coordenador de Área e o Coordenador de Gestão de Processos Educacionais; na **Escola**: o Gestor Escolar, o Supervisor e o Licenciando. Entretanto, o nosso foco neste artigo está nos saberes da docência universitária apresentados na Práxis Pedagógica do coordenador de área, o professor universitário.

Esta pesquisa se situa no recorte temporal de 2009 a 2013. O ponto de partida no ano 2009 justifica-se, pois é partir desta data que o PIBID chega às universidades estaduais. O ponto de chegada em 2013 está dentro da convenção estabelecida pelo Observatório da Educação do PIBID-UECE⁵ para fins de estudo de monografias de Graduação, projetos de iniciação científica, dissertações de mestrado e teses de doutorado que devem ser apresentadas até 2017 – período de abrangência do projeto.

Do universo de vinte e dois (22) professores coordenadores de área no PIBID- UECE no Ceará em 2014, cinco (5) trabalhavam em Fortaleza. Os critérios de seleção da amostra foram: o professor coordenador de área deveria ser efetivo no quadro da UECE em regime de dedicação exclusiva (DE) e trabalhar no *campus* do Itaperi/Fortaleza. Este artigo focaliza dois Coordenadores de área, professores universitários: nas *Ciências Exatas* o docente do curso de Matemática que desenvolveu o PIBID numa EEFM⁶; e nas *Ciências Humanas* um professor do curso de Ciências Sociais que articulou o seu trabalho noutra EEFM.

Por fim, os *questionários* permitiram traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa. Ambos os professores estão na *faixa etária* entre 40 e 49 anos e são do sexo feminino. O professor de matemática possui *formação inicial* na Licenciatura. Já o docente de Ciências Sociais cursou

⁵ Este artigo está vinculado ao Projeto OBEDUC nº 20667 – Edital CAPES Nº 049/2012 que ancora a pesquisa multicêntrica (UECE/UNIFESP/UFOP) *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica*: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID. O Núcleo UECE/OBEDUC é composto por 11 professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, 5 doutorandos, 7 mestrandos, 8 graduandos e 1 professor da Educação Básica. Parte dos discentes do PPGE/UECE bolsistas do Observatório são professores da Educação Básica (um doutorando e quatro mestrandos).

⁶ Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio.

a Licenciatura e também o Bacharelado na área. Quanto a *maior titulação*, ambos possuem doutorado, sendo que o professor de matemática possui doutoramento em educação e o de Ciências Sociais em Sociologia. No quesito, *tempo de magistério na educação básica* ambos não tinham nenhuma experiência de sala de aula. Entretanto, no *Ensino Superior*, o docente de Ciências Sociais tem 21 anos de profissão e o de Matemática quase que se equipara com 16 anos de magistério superior. O docente de Matemática está no Programa desde 2010 e o de Ciências Sociais desde 2011. Por fim, em relação as *disciplinas ministradas nos últimos três anos*, no campo da Ciências Sociais, a experiência docente se situa no ensino de tópicos específicos da área, estágio e práticas de formação na licenciatura. Em Matemática, a ênfase está em cadeiras de assuntos específicos, projeto de pesquisa e monografia na Licenciatura. Posto isso, é possível passarmos à análise dos dados.

5 Análise de dados

A análise dos dados procedeu através do entrecruzamento com os subprojetos, os questionários, as entrevistas e os registros de observação de campo, tendo como lente hermenêutica as categorias de análise freireanas. Foram utilizadas as seguintes abreviaturas para identificar os sujeitos e os instrumentos de coleta dos dados: Coordenador de Área de Matemática (CAM), Coordenador de Área de Ciências Sociais (CACS), Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2), Questionário (Q) e Registros de Observação de Campo (ROC). Começamos pelo docente de Matemática.

5.1 Os saberes da docência universitária no Curso de Matemática

Com respeito à *Pedagogia Freireana*, indagado sobre a sua utilização dessa concepção teórico-metodológica na docência universitária na licenciatura, o CAM afirma: “não, pois nunca estudei o autor” (Q). Durante a sua trajetória formativa em Matemática até o doutorado esse professor diz não ter estudado o pensamento freireano. Em entrevista ele nos esclarece:

[...] não tenho nenhuma leitura de Paulo Freire. A minha formação não é da área de Humanas, eu venho da Matemática, então nunca fiz uma leitura detalhada sobre Paulo Freire. Eu tenho outras leituras relacionadas à Educação, mas não voltadas para Paulo Freire (CAM, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

Tendo Paulo Freire trazido uma “nova filosofia da educação” (FREIRE; D’AMBRÓSIO; DOMITE, 1996), por que no campo da Matemática o Coordenador de Área durante o seu processo formativo não estudou o pensamento freireano na licenciatura,

mestrado e/ou doutorado? Que racionalidade pedagógica (THERRIEN, *op. cit.*, 2012) orienta à docência em Matemática que não reverbera a Pedagogia Freireana como nos cursos de *humanidades*? Apesar disso, os registros do campo apontaram que:

O professor coordenador de área de Matemática evidenciava a prática pedagógica freireana através da escuta do supervisor [...] Sua prática pedagógica evidenciava através das expectativas e dos anseios dos alunos e dos professores supervisores que ‘só a escuta liberta’ (ROC, EEFM Telina Barbosa da Costa, 02 de junho de 2014).

Fundamentado numa concepção de *educação-formação* (FREIRE, 1996) que objetiva “[...] dar várias possibilidades ao aluno que vão contribuir para a formação a fim de que ele seja um profissional melhor” (CAM, E2 concedida em 29 de maio de 2014), a despeito da não consciência teórico-metodológica da Pedagogia Freireana, o professor universitário de Matemática desenvolvia sua prática docente fundamentada na “escuta libertadora”.

Nessa direção, pensamos no *Ciclo do Conhecimento* percebido em que:

Em sala de aula dificilmente o estudante experimenta situações de investigação, exploração, questionamento e reconstrução, pois não existe uma boa articulação entre a Matemática elaborada pela comunidade científica (formal) e a Matemática da vida cotidiana. Em consequência, é considerada uma disciplina dura, em que os estudantes sentem grandes dificuldades em compreendê-la (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 2)

Verificamos a dificuldade apresentada pelo CAM no tocante às experiências de pesquisa na Licenciatura (“investigação, exploração, questionamento e reconstrução”) que trabalhem a articulação da “Matemática da Academia” com a “matemática da vida”. Por isso, a Matemática é considerada uma “disciplina dura” e colocada como um campo do saber difícil de ser compreendido por todos. Entretanto, numa perspectiva freireana, “a vida que vira existência se matematiza”, por isso, a preocupação tanto de educadores quanto de matemáticos deve ser “[...] propor aos jovens, estudantes, alunos homens do campo, que antes e ao mesmo em que descobrem que 4 por 4 são 16, descobrem também que há uma forma matemática de estar no mundo” (FREIRE; D’AMBRÓSIO; DOMITE, 1996). Diante dessa problemática do ensino de matemática, o CAM lança o desafio:

É preciso uma mudança urgente no fazer pedagógico e levar para sala de aula problemas que desafiem os alunos, que os façam pensar produtivamente frente às situações, desenvolvendo o raciocínio e um conjunto de procedimentos intercalado ao conhecimento na busca de resposta pertinente ao desafio proposto (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 3)

Em Matemática o docente entrevistado percebe que o aluno da formação inicial trabalha os “conteúdos específicos das disciplinas teóricas” e “atividades alternativas” (participação em eventos, atividades complementares, produção textual), porém, não desenvolve o “hábito da escrita” e fica mais restrito apenas aos processos de resolução de cálculos (“conta, conta, conta”) (CAM, E2, concedida em 29 de maio de 2014 – grifos nossos). Isso foi constatado por esse professor como uma “falha” no curso de Matemática. Em síntese, compreendemos essa realidade pois “o ato de escrever é mais complexo e mais demandante do que o de pensar sem escrever” (FREIRE, 1996, p. 9).

A falta de fomento à produção textual na docência universitária em Matemática tem trazido dificuldades para os alunos (“desorientados” e “tristes”) da Licenciatura produzirem e inscreverem seus trabalhos de pesquisa. Objetivamente que a leitura e a escrita são elementos fundamentais para a formação do professor que vai exercer a *do-discência* e a *pesquisa*. Diante disso, “ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar” (FREIRE, 1993, p. 38). Não se pode aprender melhor o que se sabe (do-discência) e descobrir aquilo que se ignora (pesquisa) sem o domínio da leitura, interpretação e produção textual. Em síntese, só se aprende a escrever escrevendo, pensando e repensando a escrita através da (re)leitura (FREIRE, 1997).

A docência universitária em Matemática se aproxima dos *saberes do-discentes* quando relata: “[...] eu vejo a minha prática pedagógica na construção do processo ensino-aprendizagem como uma *teia*. Nela existem os diferentes *saberes* dentro da sala de aula e os *saberes* do professor em relação àquela temática a ser discutida [...]” (CAM, E2, concedida em 29 de maio de 2014 – grifos nossos). A figura usada pelo professor de matemática para definir sua prática pedagógica é a da *teia*. Tudo está relacionado a tudo. Por isso, destacamos que não há linearidade, fragmentação, ou depósito no ato de aprender à docência, mas a complexidade do conhecimento que se articula em *rede* (MACHADO, 2008). A especialidade de cada Ciência determina a particularidade de sua abordagem pedagógica no horizonte da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008).

Além disso, na Pedagogia Freireana, à docência universitária do CAM se aproximou dos *saberes didático-pedagógicos*. Os *saberes didático-pedagógicos* viabilizam o processo de naturalização e convivência com a Matemática, permitindo a elaboração de estratégias pedagógicas para a execução da transposição didática (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011). Tendo em vista a superação de “métodos ultrapassados de ensino” o

professor de Matemática alerta: “*Principalmente, os alunos da matemática, o foco maior é em conteúdos específicos, deixando os pedagógicos à parte [...]*” (CAM, E1, concedida em 22 de maio de 2014). Sendo a Matemática uma “Ciência dura” assentada ainda no ideário cartesiano, a ênfase em muitas práticas pedagógicas da Licenciatura fundamenta-se no *saber* desarticulado do *saber ensinar*. Entretanto, ficou evidenciado que “a prática pedagógica do coordenador de área do PIBID de Matemática estava ancorada na clareza, subjetividade e simplicidade. Segundo o supervisor da escola, esses três princípios podem ser considerados um ‘trunfo para o PIBID’” [...]. (ROC, EEFM, 02 de junho de 2014).

Quando aos *saberes dialógicos*, o CAM afirmou que uma das ações do subprojeto era “discutir e elaborar com os bolsistas de iniciação à docência e os professores supervisores os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados (dimensão macro e micro da escola) visando o diagnóstico do ensino da Matemática nas escolas parceiras” (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 7-8). O docente de Matemática afirma: “*A gente tinha um grupo em que discutia, ia até a escola, escutava a escola para ver os problemas que a escola tinha, e quais eram as sugestões que ela dava para que a gente pudesse desenvolver. E a gente discutia muito no grupo [...]*” (CAM, E1, concedida em 22 de maio de 2014). Por isso, “[...] *as atividades eram pensadas para serem desenvolvidas simultaneamente, mas a forma de agir era diferente. Então, era tudo muito planejado* (CAM, E1, concedida em 22 de maio de 2014). Em suma, não há possibilidade de conduzir o processo de aprendizagem desarticulado da discussão e do planejamento coletivo.

Por fim, com respeito a *Práxis Pedagógica* o professor de Matemática declara: “se for uma disciplina desenvolvida anteriormente, eu vejo o que pode melhorar, o que não ficou legal para retirar e colocar outras opções, outras atividades, outros debates, para que essa prática fique da melhor forma possível e realmente contribua para o processo de aprendizagem dos alunos” (CAM, E2, concedida em 29 de maio de 2014). Logo, “[...] *não adianta ter a teoria se eu não vivencio a prática e não adianta ter só prática se eu não tenho a teoria para ir me ajudando e moldando essa minha prática [...]*” (CAM, E2, concedida em 29 de maio de 2014). Em síntese, “o professor coordenador de área de Matemática estimulava à reflexão, o desenvolvimento do senso crítico e o espírito científico, articulando a relação teoria e prática [...]” (ROC, EEFM, 02 de junho de 2014). Vamos agora ao curso de Ciências Sociais.

5.2 Os saberes da docência universitária no Curso de Ciências Sociais

Para Freire (2001, p. 81) a universidade tem como função social “[...] à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação profissionais que atuam nas redes de ensino [...]”. Partindo da responsabilidade social da universidade junto à produção do conhecimento e à formação de professores por meio da aproximação que permite a *Práxis* e a pesquisa, verificamos que o CACS conhece e utiliza conscientemente a Pedagogia Freireana em seu fazer docente na Licenciatura. Indagada sobre o assunto, ela se posiciona:

*Sim, não necessariamente em todo seu sentido e significado, mas posso dizer que utilizei recursos da teoria e metodologia freireana, na medida em que o curso das aulas segue, não apenas, como exposição de conteúdo, mas uma **metodologia dialógica**, que visa questionar o próprio saber do aluno de modo a levá-lo a experimentar uma **aprendizagem significativa** diante de sua inserção na universidade e no mundo no qual vive [...].* (Q – grifos nossos).

Entre os dois Coordenadores de Área entrevistados, o docente do Curso de Ciências Sociais foi o que se mostrou consciente da utilização em seu fazer pedagógico no Ensino Superior mobilizando os recursos da “teoria e metodologia freireana”. Não trabalhava apenas a mera exposição verborrágica, mas o diálogo fomentador dos saberes dos educandos. Seu objetivo era contribuir para a aprendizagem significativa dos educandos através da leitura do mundo que construiriam no âmbito da formação na universidade. Em síntese, para esse educador universitário, “*A Pedagogia Freireana é o ápice da Pedagogia. Tem vários métodos. A gente tem várias leituras, mas se não conhecer e não vivenciar, pelo menos um pouco da experiência Freireana, eu acho que não funciona [...]. Também, tem outros, mas Freire é o divisor de águas*” (CASC, E1, concedida em 23 de julho de 2014).

O docente de Ciências Sociais se aproxima da Pedagogia Freireana centralizada na humanização ao afirmar: “[...] *nosso objetivo é mais um desafio: manter a chama desses alunos a fim de que realizem a experiência docente [...para que] eles consigam ser **peessoas de bem** que queiram, não apenas, utilizar uma técnica boa de ensino [...]*” (CACS, E1, concedida em 23 de julho de 2014 – grifos nossos). Ficou claro no campo que esse professor “[...] evidenciava a prática pedagógica freireana. Ela não trabalhava a relação professor-aluno de forma vertical, mas sabia escutar os alunos e a escola, na busca da construção de novos saberes da escola para a escola [...]” (ROC, EEFM, 24 de julho de 2014).

Em relação ao *Ciclo do Conhecimento*, na Práxis Pedagógica do CACS, quanto ao plano de trabalho, o objetivo do currículo é “desenvolver a formação do licenciando e a prática do professor do ensino médio de Ciências Sociais associada à pesquisa”

(SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 2). A formação de professores parte da prática docente orientada pela pesquisa como postura investigativa da realidade. Neste aspecto, o docente de Ciências Sociais pontua: “*A nossa proposta de projeto já era desenvolver uma pesquisa-ação, que é uma modalidade de pesquisa em que, não se trata apenas de uma investigação de fora para dentro, mas de dentro para fora também. [...]*” (CACS, E1, concedida em 23 de julho de 2014). O Ciclo do Conhecimento no Curso de Ciências Sociais se materializou na *do-discência* e na *pesquisa-ação*. Não foi a universidade falando À escola, mas COM a escola. A racionalidade pedagógica que orienta essa maneira de enxergar o Ciclo do Conhecimento está baseada na ação comunicativa e não na razão instrumental (BOUFLEUER, 2001; THERRIEN, *op. cit.*, 2012).

Quanto aos saberes *do-discentes*, apontando o plano de trabalho e os objetivos do currículo, a intenção do CACS é “construir inicialmente diagnósticos das condições de oferta do ensino nas escolas, por meio da observação, do exercício do olhar que vê o lugar e seu entorno, que compreende, registra e constrói sentidos e significados” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 2). Esse docente afirma que o professor da universidade no exercício de sua profissão “*primeiro, ele precisa saber. [...] Ele necessita dos conhecimentos básicos da sua disciplina, da sua área de conhecimento maior, e da disciplina específica que ele está ministrando [...]*”. (CACS, E2, concedida em 06 de agosto de 2014 – grifo nosso).

Os *saberes didáticos-pedagógicos* articulados na experiência do Coordenador de Área são descritos de forma que, “[...] *Só conhecer não é suficiente, porque eu posso ser uma grande pesquisadora, conhecedora e leitora de todos os clássicos da Ciências Sociais, por exemplo, e não ser uma boa professora [...] Todo professor precisa ler, saber, e ser um filósofo; e ao mesmo tempo, cercar-se dos recursos pedagógicos [...]*” (CACS, E2, concedida em 06 de agosto de 2014 – grifos nossos).

Nessa perspectiva, é importante pensar nos *saberes dialógicos*. O professor entrevistado deixa claro que “[...] *quando a Universidade, além do conhecimento específico que ela precisa passar e dialogar com os alunos, ela cria novas formas, saberes, metodologias, e, enfim, investe no ensino e no conhecimento, aí sim, ela está passando novas formas, novos saberes*” (CACS, E2 concedida em 06 de agosto de 2014). A docência universitária na Licenciatura não é um mero exercício de domínio de uma área do conhecimento, mas um diálogo colaborativo entre educadores-educadores, educadores-

educandos, educandos-educandos e universidade-escola-sociedade, na busca da construção de saberes científicos pautados nas demandas da realidade de forma a melhorar a vida das pessoas. Nos registros de campo constatamos que “a prática pedagógica do coordenador de área do PIBID de Ciências Sociais pautava-se no trabalho colaborativo visando a autonomia [...]” (ROC, EEFM, 24 de julho de 2014).

Por fim, na *Práxis Pedagógica*, “a presente proposta entende que a reflexão se faz na prática, razão pela qual buscará primar pela reflexão permanente mediante as necessidades do ensino de Ciências Sociais nas escolas, sempre visando possibilidades de enfrentamento prático de problemas” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 4). Dessa forma, “[...] *toda a problemática e dificuldade da escola do que a gente sabe hoje eles estão vivenciando. Isso é de fato uma relação-vínculo entre teoria e prática*” (CACS, E1, concedida em 23 de julho de 2014). A *Práxis Pedagógica* se desenhou no Curso de Ciências Sociais através da inserção gradual e contínua na escola por parte dos licenciandos-bolsistas junto aos supervisores e ao Coordenador de Área. Não é possível aprender os saberes da docência isolados no academicismo dos grupos de estudo da universidade que não dialogam com as demandas da escola. A prática docente é um exercício que se dá no cotidiano do encontro entre educadores e educandos no contexto sócio-histórico e deve ser refletido pedagogicamente no âmbito da coletividade.

6 Achados da pesquisa e conclusões do estudo

Ao final de nosso estudo é possível pontuar os achados de pesquisa e concluir algumas questões que podem contribuir para o debate em torno dos saberes da docência universitária. Crises paradigmáticas marcaram as discussões históricas sobre os conteúdos/o quê ensinar? (1960), as metodologias/como ensinar? (1970), os objetivos/a politização (1980) e o processo de mercadologização da educação brasileira (1990). Nos limiares do século XX as pesquisas e os estudos sobre a docência universitária chegam ao Brasil contribuindo na busca de aproximar o que a Academia separou: o *saber* e o *saber ensinar*. Com a consolidação da Pedagogia Freireana foi possível ampliar a reflexão acerca dos saberes que podem contribuir para a docência nos cursos de matemática e Ciências Sociais a partir da práxis dos Coordenadores de Área do PIBID-UECE.

Entre os elementos que a pesquisa identificou, foi registrado que os professores Coordenadores universitários observados tinham quase vinte anos de docência no ensino superior, mas não tinham nenhuma experiência de ensino na educação básica. Se o PIBID é

um Programa de formação de professores para a educação básica, o diálogo reflexivo com os licenciandos sobre o saber ensinar para produzir aprendizagem requer do mestre o conhecimento real do “chão da escola”? Formar para a docência apenas com a teoria sendo isolado da prática que a substancia constitui uma lacuna a ser superada. Em síntese, é preciso que a universidade dialogue com a educação básica e se aproxime de sua realidade na busca da formação professores junto à escola pública *real* e não *ideal*. É refletindo criticamente sobre a escola que temos que podemos construir a escola que sonhamos!

Em *segundo lugar*, ponderamos que no curso de Matemática o professor universitário se aproximou da Pedagogia Freireana pautada na “escuta libertadora”, mesmo diante da não-consciência teórica desta concepção de educação. Essa observação aponta na possibilidade que o legado de Paulo Freire conseguiu construir ao longo do tempo um imaginário pedagógico que perpassa todos níveis de ensino e está presente até mesmo de forma inconsciente na prática de alguns professores.

A Matemática como uma “Ciência dura” ainda não superou a dicotomia que separa os diálogos da Academia das equações da vida. Portanto, na formação de professores de Matemática é possível levar os problemas e os desafios do cotidiano para a sala de aula, sabendo trabalhar com fórmulas decoradas quando necessário sem se voltar exclusivamente para as disciplinas de conteúdos específicos da área. Faz-se necessário fomentar nos educandos o hábito da leitura e da escrita com foco na pesquisa; aprender a trabalhar os *saberes do-discentes* a partir da visão do conhecimento em forma de teia reintegrando aquilo que foi fragmentação pela Ciência cartesiana. Nos saberes *didático-pedagógicos* o professor pode desenvolver estratégias de transposição de didática, com criatividade pedagógica. Por fim, nos saberes dialógicos a discussão e o planejamento coletivos são os elementos fundamentais para operacionalizar o trabalho docente baseado na *Práxis-Pedagógica*. Assim, será possível a constante reflexão sobre a prática que permite (re)visitar o feito para continuamente refazer.

Foi detectado que o docente do curso de Ciências Sociais se aproximou da Pedagogia Freireana. Ele tinha a consciência dos “recursos pedagógicos da teoria” que possibilitavam a construção de sua prática de ensino baseada na “metodologia dialógica”. Observamos que para esse professor o pensamento educacional de Paulo Freire é o “ápice da Pedagogia” e o “divisor de águas” naquilo que diz respeito a pensar à docência a partir da discência. Neste viés, a formação de professores na Licenciatura deve estimular a experiência docente do

aprendizado da profissão pautada na humanização que permite aos futuros professores de “se tornar pessoas de bem”. Em outras palavras, na universidade, o aprendizado da profissão docente precisa caminhar na esteira da ontologia, da epistemologia, da ética e da estética que permitem a formação cidadã.

Na docência em Ciências Sociais, o Ciclo do Conhecimento ocupa importância na formação de professores baseada no ensino e na pesquisa-ação a partir da dialogicidade entre a universidade e a escola. Em muitos casos, as pesquisas desenvolvidas pela universidade na escola estão aquém de suas demandas cotidianas. No exercício do ensino e da pesquisa a universidade tem feito da escola apenas um locus de coleta de dados e não um lugar de relacionamento intersubjetivo e tensão de poderes entre pessoas que constroem sentidos e significados para suas ações.

O professor de Ciências Sociais contribuiu na reflexão sobre os saberes do-discentes da grande área e da disciplina específica a ser ministrada. Ninguém pode ensinar o que não sabe. É preciso ter o domínio do conteúdo. Entretanto, só isso não é suficiente. Fazem-se pertinentes os saberes didático-pedagógicos. É fundamental aprender a ensinar. Em última análise, todo professor precisa ser um filósofo e um pedagogo para que constantemente trabalhe com a reflexão e mobilize as teorias educacionais a favor da formação crítica dos educandos.

O caminho pedagógico a ser estabelecido encontra-se nos saberes dialógicos. A criação e a recriação colaborativa do conhecimento entre a universidade e a escola visando à autonomia dentro do contexto social estabelecem as trilhas que podem ressignificar a formação de professores no Brasil. A Práxis Pedagógica pode contribuir para a superação de um dos grandes problemas da escola: *a teoria academicista da universidade não corresponde às demandas sociais da prática de ensino da educação básica*. Por fim, somente a através do diálogo reflexivo com os problemas da escola é que será possível a formação crítica de professores na Licenciatura para além das “ilhas do saber” da departamentalização universitária.

7 Referências

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

BRAGA, *Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública*. Pernambuco, 2012. 242f. Tese (Doutorado em Educação) -

Universidade Federal Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pernambuco-RE, 2012.

BRASIL. EDITAL MEC/CAPES/FNDE. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2007.

_____. EDITAL N° 02/2009. MEC/CAPES/FNDE. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2009.

_____/MEC/CAPES. *Programa de Bolsa de Iniciação à Docência*. Detalhamento do Subprojeto de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Ceará, 2009.

_____. EDITAL CONJUNTO N° 002/2010/CAPES/SECAD-MEC– Pibid Diversidade. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2010.

_____. *Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010*. Dispõe sobre as Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Brasília, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

_____/MEC/CAPES. *Programa de Bolsa de Iniciação à Docência*. Detalhamento do Subprojeto de Matemática, Universidade Estadual do Ceará, 2011.

_____. EDITAL N° 061/2013. MEC/CAPES/FNDE. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2013.

_____. *Lei 12.796 de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, Brasília, 2013.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; SALES, José Álbio Moreira de. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho (orgs.) **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**, Fortaleza: EdUECE, 2010, pp. 67-92, Vol. 1.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar. In: PIMENTA, Selma (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 241-254.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia: ciência da educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Educação e mudança*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993.

_____.; D'AMBRÓSIO, Ubiratam; DOMITE, Maria do Carmo Santos. In: Vídeo gravado como parte do 8th *Congress On Mathematical Education*. Sevilha/Espanha. São Paulo: FEUSP, 1996. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1880>> Acesso em: 05. Jan. 2014.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 35.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A Educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.; SCHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2005.

GATTAZ, A. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, J.C.S.B. (org.) *Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Editora Xamã, 1996.

GHEDIN, Evandro; FRANCO. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, Nilson José. As imagens do conhecimento e a ação docente no Ensino Superior. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, Vol. 5, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, jun/2008.

MENDONÇA, Nelino de Azevedo de. *Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus, 2008 (Coleção Pedagogia e Educação)

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. SOARES, Maria Susana (org.). In: *Educação Superior no Brasil*. Brasília: Capes, 2002, pp. 31-42.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, Filomena Maria da Costa; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Análise de discurso: uma via teórico-metodológica de análise qualitativa. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho (orgs.) *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*, Fortaleza: EdUECE, 2010, pp. 93-105

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010, p. 133-4.

_____. Ontologia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010, p. 292-4.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. Editora brasiliense: São Paulo, 1988.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas/SP: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)