UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

HAMILTON PERNINCK VIEIRA

SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E CICLO GNOSIOLÓGICO EM PAULO FREIRE: TESSITURAS A PARTIR DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORTALEZA – CEARÁ
2020

HAMILTON PERNINCK VIEIRA

SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E CICLO GNOSIOLÓGICO EM PAULO FREIRE: TESSITURAS A PARTIR DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Vieira, Hamilton Perninck.
Saberes da docência universitária e Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire: tessituras a partir da Pós-Graduação em Educação [recurso eletrônico] / Hamilton Perninck Vieira. - 2020.
385 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Programa de Pós-graduação em Educação - Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Pós-Dr. Jacques Therrien.

1. Saberes da docência universitária. 2. Práxis pedagógica. 3. Pós-Graduação em Educação. 4. Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire . I. Título.

HAMILTON PERNINCK VIEIRA

SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E CICLO GNOSIOLÓGICO EM PAULO FREIRE: TESSITURAS A PARTIR DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 20 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jacques Therrien (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

Profa. Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga
Universidade Estadual do Ceará – MAIE/UECE

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC

Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

Profa. Dra. Maria Eliete Santiago
Universidade Federal do Pernambuco – PPGE/UFPE

Dedico esta Tese de doutorado às quatro mulheres mais importantes da minha vida: Gabriella, Giovanna, Patrícia e Elisene (in memoriam) – meus amores – e a João, meu pai: exemplo de homem, trabalhador, autodidata e pessoa de caráter ilibado junto à família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai Eterno e a Jesus Cristo Seu Filho, Senhor, Criador, Sustentador e Provedor de toda a existência, por ser Ele o Supremo Pedagogo de minha vida, profissão e família mediante essa minha passagem no mundo e com o mundo.

À minha amada esposa, Gabriella Studart Lima Perninck Vieira, pelo amor, dedicação, carinho e motivação para que eu concluísse esse curso de doutorado.

À Giovanna, minha linda filha, presente de Deus que me ensina a olhar a vida pela ludicidade que me faz mais humano e feliz. Com ela, aprendo o quando Deus me ama.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza e à Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio institucional e financeiro, que me possibilitaram a permanência no doutorado e a conclusão do curso.

À Escola Municipal João Germano da Ponte Neto e meus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental pelo acolhimento diário onde posso exercer a docência na educação básica e que me fez pensar sobre a docência universitária.

À equipe médica do Hospital Universitário Walter Cantídio através do cuidado que recebi das doutoras Mônica e Thisciane, bem como dos enfermeiros Diana, Rosangela e Flávio do Instituto Cearense de Endocrinologia. Sem eles, eu não chegaria até aqui.

À minha mãe, Elisene Silva Vieira (*in memorian*), meu pai, João Perninck Vieira e a minha irmã, Patrícia Silva Vieira, pelo amor incondicional dedicado a mim em todo tempo.

À minha tia, Maria Eliane Studart Guimarães, pelo carinho, o incentivo e pelo notebook que me deu de presente na fase final da elaboração desta tese de doutorado.

Aos tios Maria Rejane Studart Rodriguez e Max Rodrigues pela alegria dos finais de semana e por me receber em sua casa durante um mês neste último ano de doutoramento.

À minha cunhada Gisa Studart pela motivação e pela ajuda constante!

À minha cunhada, Manuella Studart Albuquerque e ao meu querido companheiro João Maria de Albuquerque, pela parceria na caminhada e pelo apoio em todas as áreas de minha vida sempre.

Aos cunhados Walder Studart e Kamille Abreu pelo apoio dado no começo da minha chegada à Terra da Luz.

Ao Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador que se reuniu ao longo do ano na disciplina de Estudos Orientados pelas ricas discussões sobre a história da ciência e busca de uma racionalidade outra para o campo da Educação.

Aos professores Maria Marina Dias Cavalcante e Tatiana Longo Paz pela experiência concedida a mim do Estágio de docência na trajetória do doutoramento e no aprendizado da docência universitária.

À experiência vivida na disciplina *Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire* no PPGE/UFC, de responsabilidade dos professores doutores João Batista Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva. Sou grato pelo aprofundamento da dialógica freireana que foi formativa para mim, pois me ajudou a adentrar as categorias centrais desta Tese de doutorado.

A todos os mestres do PPGE-UECE no CDAE que me ajudaram a estabelecer interfaces na relação entre o saber, o saber ensinar e a produção científica na PGSS.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jacques Therrien, de modo singelo, pela confiança em mim e no meu trabalho, dando-me autonomia responsável para ser criador e autor de um pensamento.

Aos professores doutores Maria Margarete Sampaio de Carvalho e Braga, Maria Eliete Santiago, Maria Marina Dias Cavalcante, João Batista Figueiredo, Maria Eleni Henrique da Silva e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro pela presença em minha banca examinadora e pelas preciosas contribuições acerca do objeto de pesquisa.

À Universidade Estadual do Ceará, nas pessoas do reitor Prof. Dr. José Jackson Coelho Sampaio, do Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes, e do Prof. Dr. José Airton de Freitas Pontes Junior pela dedicação e empenho na gestão desta casa de educadores e da Coordenadoria do PPGE-UECE.

Aos alunos do CMAE e CDAE aos quais pude partilhar saberes como colaborador nas disciplinas de Estado da Questão e Pedagogia de Paulo Freire.

Aos meus alunos de graduação, de especialização e orientandos de monografia pela oportunidade do diálogo que me (re)faz docente universitário a cada dia.

Aos colegas do CDAE Turma 2016, pelo conhecimento partilhado, angústias divididas, alegrias multiplicadas, questionamentos elucidados e a construção do espírito inquiridor que se pauta na certeza das incertezas.

Muito obrigado a todos vocês que fizeram e fazem meu mundo ser pintado com as cores da gratidão!

“Tapeceiro
Grande artista
Vai fazendo o seu trabalho
Incansável, paciente
No seu tear

Tapeceiro
Não se engana
Sabe o fim desde o começo
Trança voltas, mil desvios
Sem perder o fio

Minha vida é obra de tapeçaria
É tecida de cores alegres e vivas
Que fazem contraste no meio das cores
Nubladas e tristes

Se você olha do avesso
Nem imagina o desfecho
No fim das contas
Tudo se explica
Tudo se encaixa
Tudo coopera pro meu bem

Quando se vê pelo lado certo
Muda-se logo a expressão do rosto
Obra de arte pra honra e glória
Do Tapeceiro

Quando se vê pelo lado certo
Todas as cores da minha vida
Dignificam a Jesus Cristo
O Tapeceiro”

(Stênio Marcius)

RESUMO

Defende-se a Tese de que a tessitura do Ciclo Gnosiológico freireano que se alinhava à do-discência e à pesquisa, materializados pela dialógica intersubjetiva, possibilita a constituição de saberes da docência universitária enviesados pelos fios ontológicos do-discentes no horizonte do Ser Mais. A racionalidade epistêmico-dialógica revela-se como referência que (re)configura a compreensão de homem, de mundo e de ciência na formação da PGSS, fazendo com que a prática docente refletida na/sobre a ação possibilite a vivência dos saberes da práxis pedagógica. Entretanto, a docência universitária constituiu historicamente através do método científico baseado na racionalidade técnica, oriunda das ciências exatas e da natureza, porém, limitada para compreender a docência e a pesquisa no campo das Ciências Sociais aplicadas, dentre elas, a Educação. Ela ressaltou o reducionismo, a fragmentação, o objetivismo matematizante da realidade, o individualismo, a neutralidade científica e a disciplinaridade desarticulada do conhecimento na perspectiva da totalidade como forma de observar os fenômenos sociais. Esses pressupostos, levaram a universidade criada no contexto da escolástica medieval e à PGSS que teve sua origem no Brasil na década de 1960, à busca de articulação entre a unidade e a diversidade do conhecimento, porém, marcada pela cisão entre o saber e o saber ensinar. A Tese, portanto, tem como problema central de pesquisa: *Quais as aproximações e/ou distanciamentos do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire com os saberes da docência universitária a partir de egressos do PPGE-UECE?* O objetivo geral, então, é compreender a partir da ontologia, da epistemologia e da práxis pedagógica de alunos egressos do PPGE-UECE a dialética das aproximações e/ou distanciamentos dos saberes da docência universitária à luz do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire. Por meio dos achados do Estado da Questão foi possível criar o arranjo de análise que estabeleceu os fios e as agulhas que costuram a Tese com base em três conceitos-chave: *ontologia na perspectiva do Ser Mais*, *epistemologia da PGSSE* e *metodologia da práxis pedagógica.* Para adentrar a empiria deste fenômeno, metodologicamente, o estudo é de natureza qualitativa em aproximações com a etnometodologia. A pesquisa bibliográfica, a análise documental, o questionário *online*, aberto e semiestruturado, a entrevista com base em casos hipotéticos de ensino e a entrevista de explicitação foram as técnicas de coleta de dados vivenciadas com seis mestres e doutores egressos do PPGE/UECE entre 2004 (conclusão da primeira turma de mestrado) e 2017 (conclusão da primeira turma de doutorado). Os resultados da pesquisa apontaram que o Ciclo do Gnosiológico freireano contribui para pensar e impulsionar a constituição dos saberes da docência universitária. No processo de formação de mestres e doutores na PGSS é possível

aproximar a pesquisa (aprender o que se ignora) que retroalimenta a do-discência com vistas à práxis pedagógica (ensinar o que já se sabe) com mediação do diálogo intersubjetivo enquanto dimensão pedagógica do processo de aprendizagem da docência. Tal diálogo institui e é instituinte do pensar certo, da curiosidade epistemológica, da criatividade e da criticidade na (re)constituição dos saberes da docência universitária no contexto da PGSS, no caso, especificamente, na área de Educação.

Palavras-chave: Saberes da docência universitária. Práxis pedagógica. Pós-Graduação em Educação. Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire.

ABSTRACT

The thesis is defended that the weaving of the Freirean Gnosiological Cycle, which was aligned with do-discourse and research, materialized by the intersubjective dialogic, makes possible the constitution of knowledge of university teaching biased by the ontological threads of students in the horizon of Being More. Epistemic-dialogical rationality reveals itself as a reference that (re) configures the understanding of man, the world and science in the formation of the PGSS, making the teaching practice reflected in / about the action possible to experience the knowledge of pedagogical praxis. However, university teaching historically constituted through the scientific method based on technical rationality, originating from the exact sciences and nature, however, limited to understanding teaching and research in the field of applied Social Sciences, among them, Education. She highlighted reductionism, fragmentation, mathematical objectivism of reality, individualism, scientific neutrality and the disarticulated discipline of knowledge from the perspective of totality as a way of observing social phenomena. These assumptions led the university created in the context of medieval scholasticism and the PGSS that had its origin in Brazil in the 1960, to the search for articulation between the unity and the diversity of knowledge, however, marked by the split between knowledge and knowledge teach. The thesis, therefore, has as its central research problem: What are the similarities and / or distances between the Gnosiological Cycle in Paulo Freire and the knowledge of university teaching from graduates of PPGE-UECE? The general objective, then, is to understand from the ontology, epistemology and pedagogical praxis of students graduating from the PPGE-UECE the dialectic of the approaches and / or distances of the knowledge of university teaching in the light of the Gnosiological Cycle in Paulo Freire. Through the State of Knowledge findings it was possible to create the analysis arrangement that established the threads and needles that sew the Thesis based on three key concepts: ontology from the perspective of Being More, epistemology of PGSSE and methodology of pedagogical praxis. In order to enter the empiricism of this phenomenon, methodologically, the study is of a qualitative nature in approximations with ethnomethodology. Bibliographic research, document analysis, online questionnaire, open and semi-structured, the interview based on hypothetical teaching cases and the explanation interview were the data collection techniques experienced with six masters and doctors graduated from PPGE / UECE between 2004 (completion of the first master class) and 2017 (completion of the first doctor class). The research results pointed out that the Freirean Gnosiological Cycle contributes to thinking and boosting the constitution of university teaching knowledge. In the process of training masters and doctors at PGSS, it is

possible to approach research (learning what is ignored) that feeds back into discourse with a view to pedagogical praxis (teaching what is already known) through the mediation of intersubjective dialogue as a pedagogical dimension of teaching learning process. Such dialogue institutes and is an institute of right thinking, epistemological curiosity, creativity and criticality in the (re) constitution of university teaching knowledge in the context of PGSS, in this case, specifically, in the area of Education.

Keys-words: Knowledge of university teaching. Pedagogical praxis. Post-Graduation in Education. Gnosiological Cycle in Paulo Freire.

RESUMÉ

La thèse em épigrafe supporte que le tissage du Cycle Gnosiologique freirien, aligné sur la réciprocité entre enseignant/enseigné et la recherche, rendus effectifs par la dialogique intersubjective, permet la constitution de savoirs de l'enseignement universitaire em rapport avec les fils ontologiques de ces sujets à l'horizon d'un Devenir Majeur. La rationalité épistémique-dialogique se révèle comme une référence qui (re)configure la compréhension de l'homme, du monde et de la science au long de la formation d'un Programme de Pós-Graduation Stricto Sensu (PGSS), permettant que la pratique de l'enseignant dans/sur l'action puisse rendre possible de vivre les savoirs de la praxis pédagogique. L'enseignement universitaire, toutefois, s'est constitué historiquement au moyen de la méthode scientifique fondée sur la rationalité technique subjacente aux sciences exates et de la nature, lesquelles rencontrent des limites pour comprendre l'enseignement et la recherche dans le champs des Sciences Sociales et Humaines. Celles-ci ont permis de mettre em évidence le réductionisme, la fragmentation, l'objectivisme mathématique de la réalité, l'individualisme, la neutralité scientifique et la disciplinarité désarticulée de la connaissance dans une perspective de totalité comme moyen d'observation des phénomènes sociaux. Ces presupositions ont conduit l'université, crée dans le contexte de la scholastique médiévale, ainsi que la PGSS, laquelle trouve ses origines dans la décennie de 1960, a chercher l'articulation entre l'unité et la diversité de la connaissance et des savoirs, celle-ci déjà marquée par la rupture entre le savoir et le savoir enseigner. La thèse formule comme question centrale de recherche: quelles sont les similitudes et/ou les distances entre le Cycle Gnosiologique de Paulo Freire et les savoirs de l'enseignement universitaire des diplômés du Programme de Pós-Graduation em Educação (PPGE/UECE)? L'objectif général de la recherche est de comprendre, a partir de l'ontologie, de l'épistémologie et de la pratique pédagogique des étudiants diplômés du PPGE-UECE, la dialectique entre les approches et/ou les distances des savoirs de l'enseignement universitaire à la lumière du Cycle mentionné. Grâce aux résultats obtenus au cours de la recherche 'Étude de la Question' centrale, il fut possible de développer un ensemble d'analyse qui a établi les fils et les aiguilles qui permettent de coudre la thèse sur la base de trois concepts clés: l'ontologie du point de vue de d'un Devenir Majeur, l'épistémologie du PGSSE et la méthodologie de la pratique pédagogique. Pour pénétrer méthodologiquement ce phénomène au plan empirique, l'étude de nature qualitative s'approche de l'ethnométhodologie. La recherche bibliographique, l'analyse de documents, le questionnaire en ligne, ouvert et semi-structuré, l'entretien basé sur des cas d'enseignement hypothétiques et l'entretien d'explication ont constitué les techniques de collecte de données. Six enseignants

docteurs, diplômés de PPGE/UECE entre les années 2004 (fin de leur maitrise em Éducation) et 2017 (fin de leur doctorat em Éducation), ont été choisi pour l'étude. Les résultats de la recherche ont montré que le Cycle Gnosiologique freirien contribue à la réflexion et au renforcement de la constitution des savoirs pédagogiques de l'enseignement universitaire. Dans le processus de formation des enseignants au doctorat du PPGE, il est possible d'aborder la recherche (apprendre ce qui est ignoré) qui alimente le discours en vue de la pratique pédagogique (enseigner ce qui est déjà connu) ayant comme support la médiation par le dialogue intersubjectif comme dimension pédagogique des processus d'enseignement/apprentissage. Ce dialogue institue et est instituant de la pensée juste, de la curiosité épistémologique, de la créativité et de la criticité pour la (re)constitution des savoirs pédagogiques universitaires dans le cadre de la PGSS, en l'occurrence plus exactement dans le domaine de l'éducation.

Mots clefs: Savoirs de l'enseignement universitaire. Pratique pédagogique. Doctorat en éducation. Cycle Gnosiologique de Paulo Freire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1– Estudos relativos à docência universitária e suas relações com a pós-graduação *stricto sensu* em educação no período de 1990 a 2016..... 40

Quadro 2– Perfil dos sujeitos da Tese..... 227

Quadro 3– Apontamentos sobre a formação de professores no CMAE para a docência universitária segundo a experiência dos sujeitos da pesquisa..... 263

Figura 1 – Legislação relacionada à Pós-Graduação em Educação no Brasil..... 90

Figura 2 – Saberes da docência universitária e Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire..... 135

Figura 3 – Procedimentos de coleta de dados..... 177

Figura 4 – Categorias empíricas da Tese..... 186

Figura 5 – Mapa de localização dos Centros e Faculdades da UECE..... 190

Figura 6 – Idade, experiência na Educação Básica e na Docência Universitária..... 229

Gráfico 1– Matrículas de alunos do CMAE de 2004 a 2017..... 174

Gráfico 2– Matrículas de alunos do CDAE de 2013 a 2017..... 175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação de Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDAE	Curso de Doutorado Acadêmico em Educação
CED	Centro de Educação
CMAE	Curso de Mestrado Acadêmico em Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EAD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EQ	Estado da Questão
EUA	Estados Unidos da América
GT	Grupo de Trabalho
HCEB	História da Cultura e da Educação Brasileira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCMAE	Projeto do Curso de Mestrado em Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PGB	Pós-Graduação Brasileira
PGSS	Pós-Graduação Stricto Sensu
PGSSE	Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
PICDAE	Proposta Institucional do Curso de Doutorado em Educação
PNPG	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico

PROEX	Programa de excelência acadêmica
PS	Pôsteres
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SPP	Seminário de Prática de Pesquisa
TAA	Teoria da Ação Anti-dialógica
TAD	Teoria da Ação Dialógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCO	Trabalhos de comunicação oral
TEFP	Teorias da Educação e Formação de Professores
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Paulo
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual de Campinas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
URCA	Universidade Estadual do Cariri
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 OS (DES)CAMINHOS DE APROXIMAÇÃO COM A PESQUISA: O TAPECEIRO E A TESSITURA DA TESE..... 21

1.1 O tapeceiro e os fios que alinhavam o objeto 21

1.2 Justificativa e problematização que estabelecem o trançado..... 30

1.3 Objetivos da pesquisa..... 34

1.4 Estrutura dos capítulos 34

2 EM BUSCA DOS RETALHOS PARA A DEFINIÇÃO DO TECIDO DA TESE: O ESTADO DA QUESTÃO 37

2.1 O caminho percorrido nas buscas e no mapeamento dos dados..... 38

2.2 Análise dos trabalhos mapeados nas buscas 50

2.2.1 Os artigos em periódicos..... 50

2.2.2 As dissertações de mestrado..... 54

2.2.3 As teses de doutorado..... 59

2.2.4 Os trabalhos da ANPEd..... 63

2.3 A relação entre os retalhos encontrados nas buscas e a tessitura da tese..... 67

3 RACIONALIDADES QUE FUNDAMENTAM TESSITURAS ENTRE O SABER E O SABER ENSINAR NA UNIVERSIDADE 75

3.1 Reflexões em torno dos modelos de universidade no Brasil 75

3.2 Alinhavando os fios das racionalidades que tecem a docência universitária 79

3.3 Trajetória histórica e legislação da pós-graduação em educação no Brasil..... 88

4 AS CATEGORIAS TEÓRICAS DA TESE: DOS FIOS E DAS AGULHAS..... 118

4.1 Da opção teórica da tese: por que Paulo Freire? 118

4.2 Críticas à crítica em torno do pensamento de Paulo Freire..... 124

4.3 Saberes da docência universitária e ciclo gnosiológico em Paulo Freire... 128

4.3.1 Ênfases dos estudos em torno dos saberes da docência: ponto de partida para pensar as categoriais centrais da Tese 129

4.3.2 O Ciclo Gnosiológico e os saberes da docência universitária 133
4.3.2.1 Ontologia na perspectiva do Ser Mais **.....** 136
4.3.2.2 Epistemologia da Pós-Graduação Stricto Sensu **.....** 142
4.3.2.3 Metodologia da práxis pedagógica **.....** 156
5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEAR METODOLÓGICO DA TESE: DOS PONTOS E DAS MOLDURAS 167
5.1 A natureza da pesquisa: abordagem, paradigma e postura investigativa 167
5.2 Aproximações teórico-metodológicas 170
5.3 Campo empírico e amostra da pesquisa..... 173
5.4 Procedimentos de coleta e análise de dados no horizonte dos cuidados éticos da pesquisa 177
6 O PPGE-UECE, OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO..... 188
6.1 O amparo legal: criação, normas e diretrizes do Programa..... 192
6.1.1 Finalidade da PGSS na UECE **.....** 193
6.1.2 Apresentação do PPGE/UECE **.....** 194
6.1.2.1 Criação, natureza e área de concentração do CMAE **.....** 195
6.1.2.2 O CDAE e o início do Pós-doutorado **.....** 197
6.1.3 Currículo do PPGE/UECE: disciplinas e créditos **.....** 202
6.1.4 Linhas de pesquisa e saberes da docência universitária: aproximações e/ou distanciamentos do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire **.....** 205
6.1.4.1 Primeira fase: Criação do CMAE, processos seletivos, mudanças iniciais na estrutura das linhas e permanências epistemológicas em aproximações com Freire (2003 a 2007) **.....** 208
6.1.4.2 Segunda fase: Novas mudanças estruturais, aberturas teóricas e processos de consolidação do CMAE no horizonte do Programa completo (2008-2011)**.....** 213
6.1.4.3 Saberes da docência universitária a partir do Mestrado e o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire (2003-2011) **.....** 215
6.1.4.4 Terceira fase: Abertura do CDAE (2012-2017)**.....** 219

6.1.4.5 Saberes da docência universitária e o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire no período do Programa completo (2012-2017) 223
6.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa 226
7 SABERES ONTOLÓGICOS DO-DISCENTES 232
7.1 Educação, humanização e diálogo na perspectiva do ser mais 232
7.2 As situações da trajetória de vida, trabalho e formação 237
8 SABERES DA RACIONALIDADE EPISTÊMICO-DIALÓGICA 256
8.1 A formação stricto sensu, os saberes da docência universiária e o ciclo gnosiológico no PPGE/UECE 256
8.1.1 O Mestrado em Educação 257
8.1.2 O Doutorado em Educação 270
8.2 Pedagogia freireana na pós-graduação em educação 277
8.3 Do-discência, pesquisa e diálogo a partir do ciclo gnosiológico em Paulo Freire 288
9 SABERES DA PRÁXIS PEDAGÓGICA 296
9.1 Conceito de didática na docência universitária 296
9.2 Antes, durante e depois da aula universitária sob o olhar de Paulo Freire 302
9.3 A didática como teoria da formação permanente que produz os saberes da práxis pedagógica 314
10 CONCLUSÃO 321
REFERÊNCIAS 328
APÊNDICES 369
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 370
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE 372
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM BASE EM CASOS DE ENSINO 374
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO: PAVÃO MISTERIOSO 376
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO: CHICO ANYSIO 377

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO: JADER DE CARVALHO 378
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO: JOVITA FEITOSA 379
APÊNDICE H – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO: RACHEL DE QUEIROZ 380
APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO: IRACEMA 381
APÊNDICE J – CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA DA TESE 382
APÊNDICE K – OS DIVERSOS FIOS QUE ENTRECEM A TESE DE DOUTORADO 384
APÊNDICE L – MEMÓRIAS DA TESSITURA DE UMA TESE DE DOUTORADO 385

1 OS (DES)CAMINHOS DE APROXIMAÇÃO COM A PESQUISA: O TAPECEIRO E A TESSITURA DA TESE

> "Pavão misterioso. Pássaro formoso. Tudo é mistério. Nesse teu voar. Mas se eu corresse assim. Tantos céus assim. Muita história. Eu tinha pra contar".
>
> (Ednardo)

Este trabalho de pesquisa de doutoramento tem como objeto de estudo os saberes da docência universitária a partir de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) e as aproximações e/ou distanciamentos do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire.

Pelo fato de estudar um objeto situado no contexto da *Terra da Luz* daremos voz e vez nas epígrafes a poetas e cantores cearenses que nos iluminam no início dos capítulos e nos ajudam a objetivar subjetivamente a Tese de maneira a articular todo e parte, razão e emoção, ciência e poesia, imanência e transcendência, temporalidade e eternidade. Tal epistemologia mais aberta faz-nos "transpor aquilo que os órgãos dos sentidos alcançam. Para tanto, é preciso escutar sensivelmente o que subjaz a fala e olhar numa dimensão que os olhos não podem enxergar." (RODRIGUES *et. al*., 2016, p. 75).

Para tanto, utilizamos em toda a pesquisa a metáfora do tapeceiro que de forma processual constrói sua obra de arte fio a fio, pois a Tese é um trabalho intelectual e artesanal cunhado no tear da vida e da profissão. Por isso, tecemos nossa reflexão enquanto tapeceiro da tese, com vistas a costurar os fios de aproximação com o objeto de investigação, a problematização e a justificativa que apresenta a relevância da pesquisa no campo da formação de professores, explicitando os objetivos e o aporte teórico-metodológico que sustentam esta investigação científica.

1.1 O tapeceiro e os fios que alinhavam o objeto

Toda obra de arte trás as marcas do artista que a produziu, pois toda teoria é extensão da biografia e todo conhecimento é constituído pelo braço do interesse (ALVES, 2000). Nesta direção, o homem[1] não é passivo ao processo histórico, pois está *no* mundo e *com*

---

[1] Compreendemos o conceito de "homem" nesta Tese não no sentido sexista, mas democrático. Consideramos que homens e mulheres são iguais na diferença. Quando usamos no texto o masculino singular ou plural da palavra homem, estamos nos referindo à humanidade, ao ser humano em geral, que contempla homens e mulheres em suas

o mundo, fazendo história e sendo (re)feito por ela. Contudo, o mundo capitalista em que vivemos e seu ideário neoliberal que coisifica o homem na medida em que personifica as coisas, busca "desistoricizá-lo". Assim, concordamos com Saviani (1999) quando afirma que "[...] a maquinaria não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, dando visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material." (p. 162).

Com base nessa compreensão de biograficidade da teoria, a minha[2] aproximação com o objeto de investigação, coloco-me como tapeceiro que tece as costuras do objeto de Tese no tear da vida e da profissão que abracei (APÊNDICES K e L). Sendo assim, "nós, seremos humanos, somos formas de vida produtoras de sentido e precisamos ser envolvidos em experiências que nos façam sofisticar nossa capacidade de fazê-lo." (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 33). Ao longo de minha trajetória de vida fui significando e dando significados às coisas e as pessoas que me rodeiam. Neste sentido, as experiências que tenho vivido me ajudaram a desenvolver mais adequadamente a minha maneira de ser e de viver a vida no mundo. Sendo assim, penso que

> A tese é, em primeira mão, uma descoberta da arquitetura reflexiva presente em toda investigação; logo, a ciência como atividade transforma-se na faina artística que inventa para revelar as dimensões invisíveis, incógnitas, submersas, recônditas, múltiplas, sensíveis, complexas. [...] A tese tem algo a ver com a invenção. Uma receita às avessas: a descoberta (ECO, 2010, p. 12).

Minha arquitetura reflexiva nesta tese é resultante inventiva dos percursos que vivi e vivo de maneira a articular a sensibilidade de minha percepção subjetiva e finita do real complexo e infinito (COMTE-SPONVILLE, 2002; OLIVEIRA, 1997) na busca de produzir ciência objetivada neste trabalho científico. Nesta direção, compreendo que a originalidade da tese não está na "invenção da roda" do conhecimento, mas na arte de perceber um caminho

---

particularidades biológicas, psíquicas e sociais. Não temos como pretensão machista ao usar este conceito, dando ênfase ao primado patriarcal do processo histórico – isso não seria possível no bojo da Pedagogia Freireana. Homem, para nós, é a raça humana no processo social que não se assenta na hierarquia de gênero, mas no itinerário humano, que vislumbra homens e mulheres a partir da visão do Estado democrático de direito. Todos somos iguais, porque todos somos diferentes no tocante ao ser homem e ser mulher, professor e professora, aluno e aluna, mestre e mestra, doutor e doutora.

[2] A partir deste momento farei uso da primeira pessoa do singular, pois segundo Bondía (2002), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca." (p. 18). Todas as reflexões feitas na direção da vida e da profissão que atravessaram a minha existem na delimitação do objeto de tese são relatos a partir da compreensão de que "a experiência subjetiva de um indivíduo é inacessível a outro indivíduo." (COULON, 1995a, p. 12). Apesar dessa inacessibilidade em viver a mesma experiência do outro, é possível conhecê-la através do relato pessoal, da partilha e da dialogicidade que me permite a identificação com os pares.

ainda não desbravado que me permite andar em meio à infinitude de horizontes que a realidade que é devir me possibilita enxergar. A Tese revela-se, portanto, como produção autônoma e criativa, não reprodutora.

Recuperando a epígrafe supracitada proposta por Ednardo, permito-me a paráfrase do mistério do voo celeste que me faz refletir que tenho "muita história [...] pra contar" de minhas relações com o objeto de pesquisa. Por isso, quero existencializar tal mistério ao discutir meus voos sobre os "céus da vida" desde minha conversão ao cristianismo até a entrada no PPGE/UECE como aluno de doutorado.

Partindo de convicções de que a materialidade não contém a totalidade do real infinito, acredito na providência divina. No ano de 1996, ao me converter ao cristianismo pela fé em Jesus, fui convidado pelo meu pastor, docente universitário na área de Teologia, a estudar a Bíblia. À medida que fui conhecendo às Escrituras e participando das aulas, vivenciei um processo de aproximação com a docência universitária, pois segundo Formosinho (2009), "[...] a formação de professores começa com a aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho de professores [...]." (p. 9). Enquanto aluno eu estava refletindo sobre o ser professor na universidade.

Essa convivência com um docente universitário me levou a vivenciar de 2000 a 2003, o curso de Bacharelado em Teologia no Seminário Teológico e Escola de Missões Antioquia em São Paulo. Mediante o contato com as leituras da área das Ciências da Religião me identifiquei com o estudo da Filosofia das Ciências. Logo após o término do curso, fui convidado para ser professor universitário desta instituição de 2004 a 2008 na área de Bíblia e de Hermenêutica. Assim, eu dominava uma área do conhecimento, mas comecei a perceber que precisava de algo mais, pois o domínio de conteúdo não havia me habilitado para o saber ensinar (THERRIEN, 2006; 2012; 2014).

Nesse período, minhas experiências na docência no ensino superior na área de Teologia e as percepções das lacunas da formação pedagógica me levaram ao Curso de Pedagogia na Universidade de Guarulhos de 2005 a 2008. Durante todo o percurso formativo tive vários professores que revelavam domínio de conteúdo, mas tinham dificuldades em criar caminhos adequados para a aprendizagem dos alunos. Foi a partir dessas observações sobre a prática pedagógica de meus professores que minhas dúvidas sobre a relação entre o saber e o saber ensinar foram sendo reelaboradas nas disciplinas de Didática Geral e de Educação de Jovens e Adultos onde, me encontrei com a vida e a obra de Paulo Freire. Naquele momento,

compreendi que "[...] ensinar não é **transmitir conhecimento**, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p. 22) – (grifo do autor).

Nessa mesma época, mudando da *Terra da Garoa* para a *Terra da Luz*, resolvi prestar o concurso regido pelo Edital 050/2009 para professor da educação básica no município de Fortaleza. Após aprovação, assumi como efetivo da rede da capital cearense em abril de 2010 para exercer a docência em uma turma de 3º (manhã) e em outra turma de 5º ano (tarde) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O cotidiano escolar marcado pelos processos de "transbordamento da escola" (NÓVOA, 2007) me fez refletir sobre minhas impotências e sobre as lacunas das duas formações iniciais pelas quais já tinha passado: Teologia e Pedagogia.

A partir deste enamoramento epistemológico com a Pedagogia Freireana – sem vistas à idolatria cega quanto ao pensamento do educador pernambucano – em relação à formação de professores associado às minhas observações sobre a prática pedagógica dos meus professores do curso de Pedagogia comecei a refletir sobre a docência universitária. Por motivos de mudança de São Paulo para Fortaleza fui aprofundar tais estudos no curso de Especialização *lato sensu* em Formação de Formadores na UECE de 2009 a 2010.

Ao ingressar na Pós-Graduação *Lato Sensu*, minha monografia teve a seguinte indagação: "Como (re) significar a docência universitária brasileira na graduação através da Pedagogia Freireana, tendo em vista as demandas do capitalismo e do neoliberalismo que desconstruiu (sic.) a identidade docente?" (VIEIRA, 2010b, p. 24). Por meio de estudo bibliográfico concluí que "[...] não basta apenas o domínio de conteúdo e a apreensão de uma técnica para saber ensinar, é preciso formar de maneira integral por meio da técnica, estética, estética e política." (VIEIRA, 2010b, p. 165). Diante do término deste curso, as reflexões em torno dos saberes da docência universitária iam ganhando contornos mais aprofundados.

Alguns trabalhos surgiram como fruto dessas reflexões em torno da realidade da educação pública e da formação de professores no Brasil: *A escola pública no Brasil: desafios a superar nos anos iniciais do ensino fundamental* (VIEIRA, 2012a); *Escola pública: por uma melhor de qualidade* (VIEIRA, 2012b); *Magistério na educação superior* (VIEIRA, 2012c). *A crise do magistério público brasileiro no século XXI: repercussões na identidade o professor da educação básica* (VIEIRA; CAVALCANTE, 2013). Tais trabalhos me ajudaram na aproximação ao *mètier* da pesquisa e da produção científica na medida em que iam constituindo meu olhar sobre a docência universitária e sobre a possibilidade da práxis pedagógica a partir da minha vivência na educação básica.

Após a conclusão do meu estágio probatório como professor efetivo da rede municipal de Fortaleza, senti a necessidade de alongamentos dos meus estudos sobre a docência universitária no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE). Logo a após alcançar êxito na chamada pública de seleção Edital n. 02/2012 do PPGE/UECE tive oportunidade como orientando do professor Dr. Jacques Therrien de discutir os saberes da docência universitária a partir da experiência de coordenadores de área do PIBID-UECE[3].

Na época, minha pergunta de pesquisa girava em torno da seguinte inquietação: "Quais as aproximações e/ou distanciamentos entre a prática pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE e os saberes da docência a partir da Pedagogia Freireana?" (VIEIRA, 2015, p. 29-30). Apesar do PIBID-UECE não ser assumidamente freireano em suas concepções teórico-metodológicas, "os achados da pesquisa apontam para a Pedagogia Freireana humanizadora, que se articula através do Ciclo do Conhecimento, dos Saberes docentes e da Práxis Pedagógica percebidos no fazer pedagógico "consciente" e/ou "inconsciente" dos coordenadores de área." (VIEIRA, 2015, p. 10).

Dessa forma, com base no estudo empírico da dissertação elaborado junto a cinco coordenadores de área do PIBID-UECE, constatei ao final da pesquisa que "[...] a Pedagogia Freireana ajuda a ressignificar a docência universitária a partir da práxis libertadora que tem como horizonte a autodeterminação profissional, através dos saberes do-discentes, dos saberes didático-pedagógicos e dos saberes dialógicos." (VIEIRA, 2015, p. 223).[4]

Nesse viés, ao defender a dissertação, produzi um artigo para um jornal que me fez pensar a articulação universidade, escola e formação de professores. Na ocasião, apontava que para superar a dicotomia entre o ensino superior e a educação básica é necessário um debate coletivo na direção de que a escola "invada" os debates acadêmicos e a universidade se prontifique a "pisar o chão da escola" (VIEIRA; CASTRO, 2015).

Após um ano de conclusão do mestrado participei da chamada para seleção pública 25/2016 e fui aprovado para o Curso de Doutorado Acadêmico em Educação (CDAE) do PPGE/UECE. As mesmas inquietações que orbitam os saberes da docência universitária e suas

---

[3] Programa Institucional de Iniciação à Docência no contexto do Observatório da Educação da UECE que teve como Projeto de Pesquisa em rede a discussão sobre o "Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre as contribuições do PIBID", iniciativa que envolveu os Programas de Pós-Graduação da UECE, UFOP-MG e UNIFESP – Guarulhos, apoiada pelo Edital 2012.

[4] Parte dos resultados dos dados empíricos da minha dissertação de mestrado em relação à docência nos cursos de Matemática e Filosofia da UECE, foi publicada como capítulo de livro intitulado **Docência universitária e práxis pedagógica no PIBID:** um olhar a partir de Paulo Freire (VIEIRA; THERRIEN, 2015, p. 153-174).

relações com a Pedagogia Freireana continuavam a me fazer voar em busca de outros "mistérios" ainda em torno desta temática. Minhas preocupações no mestrado se voltaram para a docência nas licenciaturas, e isso me levou a continuar indagando: onde é formado institucionalmente o professor universitário? Neste sentido, que saberes relacionados à docência universitária são constituídos na pós-graduação *stricto sensu* (PGSS), especificamente na área de educação? A partir dessa proposição fui aprovado na seleção com o projeto de tese intitulado de forma embrionária: *Contribuições da Pedagogia Freireana para a construção dos saberes da docência universitária: um estudo a partir dos egressos do PPGE/UECE.*

Na imersão do CDAE por meio das disciplinas curriculares o objeto de tese foi sendo entretecido com novos fios ao longo dos semestres. Ao direcionar minha intenção de investigação '*num estudo a partir dos egressos do PPGE/UECE*', importa privilegiar certo detalhamento da Organização Curricular do referido Curso que permitiu moldar o entrelaçamento de concepções e questões que acompanharam o desenvolvimento da pesquisa.

No período semestral 2016.1 cursei as disciplinas *Seminário de Introdução ao Curso*, *Teorias e abordagens investigativas sobre formação, Didática e trabalho docente*, *Seminário de Práticas de Pesquisa 1* (SPP1), e *Epistemologia das Ciências Sociais.* Na primeira pude identificar a legislação que amparou o processo de gestão do projeto pedagógico do PPGE/UECE no cenário da pós-graduação nacional. Na segunda, tive contato com o tríplice fundamento da ação do professor: a ontologia como aspecto amplo da Educação (ser), a epistemologia que se articula na dimensão da Pedagogia e do currículo (saber) e da metodologia que e materializa na Didática (fazer) enquanto práxis situada (THERRIEN 2006; 2012; 2014). A imersão nesta disciplina contribuiu para a escolha dos fios e das agulhas que me permitiram estabelecer as categorias teóricas da Tese.

Diante disso, sendo professor universitário no campo da Teologia desde 2004, a especialização em Formação de Formadores na UECE, o CMAE e agora o CDAE me permitiram alongamentos nos estudos acerca dos saberes da prática docente tanto na escola como na universidade. Esse movimento abriu portas para a docência na graduação e na especialização no campo da Pesquisa Educacional. Tive também inserção na disciplina de Estado da Questão e elaboração de trabalhos científicos além de contribuições sobre a Pedagogia de Paulo Freire com alunos CMAE e do CDAE. Ademais, a experiência na orientação de monografias na especialização em Formação de Formadores e na Gestão Escolar me trouxe elementos vivenciais para refletir sobre o trabalho do professor universitário de maneira singular.

Na disciplina SPP1 tive a oportunidade de conhecer os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa científica no tocante aos paradigmas (positivismo, pós-positivismo, teoria crítica e construtivismo ou naturalismo), as abordagens (GUBA; LINCOLN, 1994; ALVES-MAZZOTI, 1996), as metodologias e a dimensão ética da pesquisa de doutoramento (BRASIL, 2016). Sendo assim, compreendi que "a investigação científica não se limita [...] aos fatos observados, mas os seleciona, controla e reproduz. A experiência é racionalizada através de teorias, hipóteses e conceitos." (PORTOCARRERO, 1994, p. 21). Como resultado desse movimento, pude fazer a minha opção pela abordagem de pesquisa que norteou a apreensão do objeto de Tese.

Articulado a esse entendimento, na última disciplina desse semestre 2016.1, fiz incursões em leituras que me ajudaram a aprofundar as dimensões ontológicas e epistemológicas da Ciência. Esse movimento que me trouxe lampejos sobre as relações da objetividade e da subjetividade na busca de pensar a pesquisa como uma "fatia congelada" do real que é totalidade e devir infinito (MORIN, 2005; COMTE-SPONVILLE, 2002; OLIVEIRA, 1997). Tal tessitura contribuiu para aprofundar a relação entre a ontologia e a epistemologia em aproximações com a prática pedagógica e a constituição de saberes na docência universitária.

No semestre 2016.2 depois de ter alinhavado esses fios da Tese cursei o *Estágio de docência I* e *o Seminário de Práticas de Pesquisa 2* (SPP2). De um lado, tive o privilégio de me inserir como estagiário da disciplina de Didática Geral no curso de Pedagogia, orientado pela professora Dra. Maria Marina Dias Cavalcante. Em meio ao acompanhamento das aulas e a participação nas minibancas de avaliação dos trabalhos dos alunos ficou claro para mim que a Pedagogia é a ciência da Educação, pois tem um objeto específico de pesquisa: o processo ensino e aprendizagem em movimento (PIMENTA, 1996; FRANCO, 2003; GAMBOA, 2009; CAVALCANTE, 2014).

De outro lado, essa entrada na observação da prática articulado ao SPP2 me ajudou a fazer o movimento de ir e vir o tempo todo em busca de perceber as lacunas na produção científica por meio da disciplina o *Estado da Questão* (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004) e suas relações com as revisões bibliográficas narrativas e revisões sistemática de literatura (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011), de forma que o meu objeto pudesse colaborar para o avanço dos estudos acerca dos saberes da docência universitária no contexto da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PGSSE).

Costurando, re-costurando, trocando de linhas, conhecendo novas agulhas e o movimento de ir fazendo a tessitura da Tese continuou no semestre 2017.1 em que cursei três disciplinas. Na primeira, *Epistemologia da Prática e formação de professores* entrei em contado com aprofundamentos sobre o debate acerca da pluralidade dos saberes da docência (TARDIF, 2002) e do "repertório" de conhecimentos que o professor lança mão no exercício de sua profissão (GAUTHIER *et. al*., 1998). *No Estágio de docência II*, centrado na disciplina de Didática Geral orientada pela Profa. Me. Tatiana Paz Longo a partir do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi-me permitido refletir com os educandos sobre a possibilidade de diálogos da Pedagogia de Paulo Freire com a formação de professores nesse campo de conhecimento (FREIRE, 1996).

De maneira singular, no *Seminário de Tese* o objeto passou por novos remendos. O tecido até então confeccionado foi sendo re-tecido em relação ao tema, ao problema, aos objetivos, a fundamentação teórica e a metodologia no âmbito da dialogicidade intersubjetiva e da troca com os pares e com os professores da disciplina. O que me incomodava no momento eram duas perguntas que constantemente uma das professoras da disciplina fazia durante as aulas: *o que é uma Tese e qual o tamanho dela? Fazer uma tese é saber cada vez mais de cada vez menos?*

Durante a cadeira, essa primeira questão foi sendo respondida em minha mente de forma que na construção da Tese existem as escolhas do pesquisador. Tais opções teórico-metodológicas circunscreveram o objeto e deixaram claro também aquilo que deixei de lado, mas que ao mesmo tempo integram o objeto. Neste sentido, "só explicamos e entendemos um autor quando o inserimos num panorama. Mas uma coisa é usar um panorama como pano de fundo, e outra é elaborar um quadro panorâmico." (ECO, 2010, p. 10).

Na segunda indagação decorrente da primeira, compreendo que "[...] exige-se da tese de doutorado contribuição suficientemente original a respeito de um tema pesquisado. Ela deve apresentar um progresso para a área cientifica em que se situa. Deve fazer crescer a ciência." (SEVERINO, 2007, p. 221). Logo, o tratamento sistemático de um tema específico com vistas a contribuir para dar passos à frente na ciência (ECO, 2010) não deve ignorar o campo maior em que o objeto está inserido. Diante disso, defendo que o doutoramento não precisa ser uma formação monotemática e monodisciplinar, mas um movimento de estudar com profundidade uma parte focalizada do real à luz do todo que o cerca enquanto campo maior de conhecimento (FORMOSINHO, 2009; OLIVEIRA, 1997).

Assim, toda a riqueza de experiências e diálogo com os professores e com os pares durante o *Seminário de Tese* me ajudou a assumir a bricolagem científica (KINCHELOE; BERRY, 2007; RODRIGUES et al., 2016; COULON, 1995a; COULON, 1995b) como postura investigativa neste trabalho de doutoramento. Além disso, fui impelido a uma primeira imersão no universo dos sujeitos pensando em caminhos para o recorte da amostra. Nesse movimento, as leituras dos artigos, das dissertações, das teses e dos trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) articulados à literatura de referência referente ao objeto de pesquisa, me levaram ao constante redesenho do Estado da Questão (EQ).

O semestre 2017.2, me proporcionou o privilégio de publicar um artigo que tangenciou a temática da Tese, ao mesmo tempo em que cursei a disciplina *Seminário de Prática de Pesquisa 3* (SPP3) e vivi a experiência do Exame de Qualificação. Essa publicação registrada na revista *Educação em Perspectiva* (Qualis B1 na época) discutiu os *Saberes da docência universitária na perspectiva de professores da educação básica*, levando-me a concluir com meus coautores que é salutar que na formação dos Programas de Pós-Graduação (PPG), "[…] para além do conteúdo da área específica, seja incluída a racionalidade pedagógica essencial ao magistério do ensino superior na sua relação como contexto da escola pública." (VIEIRA; THERRIEN, CASTRO, 2017, p. 282).

Em meio a esse movimento de refletir sobre o meu objeto de Tese e produzir esse trabalho científico, cursei a disciplina SPP3. Essa imersão teórico-metodológica ajudou a repensar a minha metodologia em articulações mais precisas quanto aos procedimentos de coleta de dados: técnicas e instrumentos de pesquisa. Foi uma grande contribuição conceitual para robustecer a concepção do método e das técnicas, bem como do lançar luzes para a elaboração dos instrumentos de pesquisa.

Imerso em todas essas experiências de atravessamento em minha formação doutoral, produção científica e disciplinas teóricas do CDAE, o momento do *Exame de Qualificação* (07/12/2017) foi um divisor de águas no refinamento da tessitura teórico-metodológica da Tese. Do *ponto de vista teórico*, a contribuição do Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo fez-me refletir na naturalização dos conceitos que pretendia usar na Tese e a necessidade de pensar freireanamente durante toda a minha reflexão. Isso fez sentido para que eu precisasse os conceitos filosóficos e pedagógicos que fundamentam as minhas costuras ao longo da pesquisa. Os professores doutores Jacques Therrien (meu orientador) e Ana Maria Iorio Dias contribuíram para o refinamento dos objetivos da pesquisa com atenção

devida a retirar expressões de juízo de valor do Projeto de Qualificação que não eram adequados ao texto científico.

Do *ponto de vista metodológico,* a meu ver, a grande colaboração foi da professora Ana Iorio, no que tange a reflexão sobre um dos instrumentos de coleta de dados. Na ocasião da banca, ela apontou as limitações da observação de aula junto aos sujeitos da Tese: docentes universitários. Segundo Ana, eu provavelmente não teria uma aula real para observar – os sujeitos poderiam falsear e isso não seria a expressão do cotidiano da prática pedagógica deles. Sugeriu, então, que eu trabalhasse com entrevistas, a partir de casos de ensino, pois seria mais viável perceber o professor em ação por meio de suas respostas a desafios e situações criadas em torno de minhas categorias teóricas.

Por fim, no semestre 2018.1 cursei as duas últimas disciplinas do curso – uma voltada aos procedimentos de coleta de dados e a outra relativa à necessidade de aprofundamentos em torno da Pedagogia Freireana. A Tese estava sendo entretecida. De um lado, o Seminário de Prática de Pesquisa (SPP4) foi de suma importância para a discussão em torno do trabalho de campo com professores e colegas de turma. Foram ressaltados os desafios, as possibilidades e a necessidade da profunda reflexão teórico-metodológica em consonância com os procedimentos de coleta de dados e com os instrumentos de pesquisa na imersão empírica. De outro lado, na disciplina *Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire* pude aprofundar o conceito de dialogicidade a partir do educador pernambucano e focalizar em sua Pedagogia o *Ciclo Gnosiológico* como o fio condutor para pensar os saberes da docência universitária. Diante tudo isso, faz-se necessário, então, explicitar a justificativa e a problematização da Tese.

1.2 Justificativa e problematização que estabelecem o trançado

Mediante as aproximações com os fios que tecem o objeto de estudo, precisamos[5] justificá-lo e problematizá-lo apresentando seu tríplice trançado. Neste sentido, "[...] problematizar significa duvidar, indagar, questionar, perguntar sobre o problema. O problema se apresenta como necessidade, necessidade *de problematizar o problema.*" (GAMBOA, 2009,

[5] Retomamos aqui a terceira pessoal do plural no discurso por compreender que a tessitura do conhecimento é marcada pela costura sociocultural de vários fios. Apesar de ser uma apropriação individual e intransferível, a elaboração do conhecimento "novo" parte da cultura historicamente acumulada pela humanidade. É a partir do que sabemos que podemos descobrir o que ainda ignoramos (FREIRE, 1996). Apesar da busca pela originalidade, a defesa de uma Tese é a tessitura de vários fios que nos ajudam a dizer a palavra em busca da constituição do tecido da Ciência.

p. 18 – grifos do autor). Ao perguntarmo-nos sobre o problema será possível discutirmos sobre a sua relevância no tocante às contribuições do debate sobre o campo dos saberes da docência universitária é “um campo de conhecimento em construção” (CAVALCANTE, 2014).

No *primeiro trançado*, verificamos que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PGST) e, como conseqüência a PGSSE tem como missão maior a formação de pesquisadores especializados e não de docentes. Geralmente, o mestre e o doutor formados nesses Programas dominam as competências teórico-metodológicas da pesquisa, mas esses profissionais, ao assumirem concurso na universidade, não serão admitidos como pesquisadores, mas como professores. Neste sentido, é possível perceber um processo de hierarquização da pesquisa e de secundarização da docência na universidade (FELDEN, 2013), ao invés de pensar essas duas categorias como fundantes do egresso da Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PGSS) em situação de ensino (FREIRE, 1996; DEMO, 2002; SEVERINO, 2009).

Relacionado a isso, *o segundo trançado* relaciona-se à legislação educacional resultante do discurso neoliberal ancorado no ideário da competência que tem levado professores do ensino Superior na graduação à busca de especializações, mestrados, doutorados e pós-doutorados sem o real sentido dessa empreitada formativa. Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (2017), do quantitativo atual de Instituições de Ensino Superior (IES) 2448, existem 40 IF[6] e CEFET[7] (2%), 189 centros universitários (8%), 199 universidades (8%), e 2020 faculdades (82%).

Diante desses dados, percebe-se, de um lado que, das 2.448 IES, 12% (296) correspondiam à instância pública e 88 % (2.152) eram de cunho privado. Verifica-se aqui a influência do neoliberalismo na educação, minimizando as ações do Estado na regência das questões sociais. Entretanto, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (BRASIL, 1988, art. 208, Inciso V).

Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2017), temos 392.036 professores que atuavam nessas universidades públicas (179,542) e privadas (212,494). Notemos, como resultado do neoliberalismo na educação, que a rede privada (54%) absorvia 8% a mais de docentes universitários em relação à rede pública de ensino superior (46%). Além disso, quanto à titulação, havia 10 docentes sem graduação, 4,613 graduados (1%), 72,301 especialistas (19%), 153,285 mestres (39%) e 160,827 doutores (41%). Logo, é possível

---

[6] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

[7] Centro Federal de Educação Tecnológica.

perceber que temos 2% a mais de doutores em relação ao número de mestres, mas estão quase equiparados.

Em contraponto a isso, afirmamos que não basta apenas a certificação e a titulação, é salutar a formação teórico-metodológica crítica, a paixão e o conhecimento didático-pedagógico para a docência (BOUFLEUER 2001; FREIRE, 1996; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Corroborando com esse fato, Lopes *et al.* (2004) sintetizam dizendo que, de um lado, a formação verticalizante não oferece, no sentido dos cursos de PPG, como mestrado e doutorado, formação didático-pedagógica óbvia, e sim apenas a disciplina Metodologia da Pesquisa com 45 horas, para aplicar no projeto de tese ou dissertação. Entretanto, de outro lado, será que basta a "preparação" centrada na certificação e na titulação propostas pela PGSS para o docente universitário dar conta da aprendizagem dos alunos da educação superior desarticuladas da pluralidade dos saberes da docência? (TARDIF, 2002).

Em decorrência disso, o *terceiro trançado* relaciona-se ao discurso do saber desarticulado do saber ensinar. Será que a docência universitária está apenas pautada do SABER FAZER (Competência), ou é preciso SABER FAZER BEM (Habilidades)? Segundo Rios (2004, p. 47), o saber fazer bem tem duas dimensões: a *técnica* (saber) e a *política* (ser).

Neste sentido, Cunha (2008) explicou que essa problemática da desarticulação em torno do saber e do saber ensinar na universidade tem algumas razões históricas. Diferentemente dos outros graus de ensino, de um lado, o professor da universidade se constituiu tendo como base a profissão que exercia no mundo do trabalho. O *saber fazer* determinou o *saber ensinar.* De outro lado, a universidade como legitimadora do conhecimento profissional, viu-se como refém das macroestruturas do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente pelas corporações (FERREIRA, 2013). Sendo assim, compreendemos que há

> [...] lacunas pedagógicas, de ordem filosófica, didático-pedagógica e ainda problemas de concepção de epistemologia e problemas metodológicos na sala de aula, a questão central é que os professores universitários, em geral, no Brasil como alhures, não tiveram o devido preparo pedagógico para a assunção de uma sala de aula (D´ÁVILA; VEIGA, 2012, p. 8).

Partindo dessas lacunas epistemológicas e metodológicas quanto aos saberes da docência apontadas por essas autoras, Cunha (2008) ainda esclareceu que a concepção epistemológica dominante do fazer docente na universidade assenta-se na ciência moderna cartesiana, que se fez constituidora do saber socialmente legitimado. Nesse aspecto, a docência é concebida como um "dom" que faz os saberes pedagógicos serem colocados em segundo plano. Nesse contexto, verificamos a domesticação e a naturalização dos fundamentos das

Ciências da Educação na docência universitária, pois quem se elevou a estatura de mestre e doutor em uma área, por ser tão conhecedor do saber *stricto*, se faz "preparado", pois recebeu o "dom" de saber ensinar. Em síntese, no Ensino Superior, a docência foi secundarizada em detrimento da pesquisa!

Além disso, os estudos da Pedagogia tinham foco na criança, assim como já diziam os gregos. Identificada como campo de estudo tributário da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e da Antropologia Filosófica, a Pedagogia não era tida como uma Ciência que tinha seu território de investigação que dialogava com os diversos campos do saber acadêmico (FRANCO, 2003; SCHMIED-KOWARZIK, 1988). Portanto, a Pedagogia ao chegar ao Ensino Superior, trouxe em seu bojo o aspecto meramente instrumental da docência.

Diante de todo esse devir onto-epistêmico foi possível ir tecendo o objeto e chegar à grande pergunta que move esta tese de doutorado: Quais as aproximações e/ou distanciamentos do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire com os saberes da docência universitária a partir de egressos do PPGE-UECE? A partir dessa questão que nos inquieta, entendemos que o doutorado é um momento de virada, de construção de identidade, de perspectivas e de investimento pessoal. No mestrado chegamos com um projeto, mas no doutorado ousamos fazer uma proposição para a Ciência, pois na medida em que estamos levantando a problemática, questionando a realidade, lançamos mão teórico-metodologicamente dos fios e das agulhas freireanos para demonstrar nossa costura, que se comprovada pelos dados empíricos, tornar-se-á o tecido da Tese.

Posto isso, nosso pressuposto inicial na pesquisa foi que a experiência formativa a partir do Ciclo Gnosiológico freireano que se assenta nos processos da do-discência e da pesquisa, mediados pelo diálogo baseado na intersubjetividade, possibilita a constituição dos saberes da docência universitária como ato técnico, estético, ético-profissional e político-pedagógico, integra três dimensões: ontológica da trajetória pré-profissional no horizonte do Ser Mais; epistemológica que (re)configura a compreensão de homem, de mundo e de ciência dos educandos da PGSS; e metodológica que expressa a possibilidade da práxis pedagógica como ação docente situada, aproximando o *saber* do *saber ensinar* na docência universitária, tendo em vista a transformação da realidade. Diante dessas ponderações, necessário é apontar os objetivos e a estrutura da Tese.

1.3 Objetivos da pesquisa

- Geral

Compreender a partir da ontologia, da epistemologia e da práxis pedagógica que integram o ser docente de alunos egressos do PPGE-UECE a dialética das aproximações e/ou distanciamentos dos saberes da docência universitária à luz do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire.

- Específicos

- ✓ Delimitar o campo de pesquisa em torno da literatura especializada sobre a docência universitária e a Pedagogia Freireana tendo em vista a constituição teórico-metodológica da Tese.
- ✓ Identificar historicamente com base na literatura especializada e na legislação brasileira as concepções teóricas que configuraram a racionalidade que fundamenta o *modus operandi* da PGSS.
- ✓ Caracterizar os elementos teórico-metodológicos do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire que se aproximam e/ou se distanciam da dialética dos saberes da docência universitária.
- ✓ Identificar nos documentos legais que instituíram o CMAE e o CDAE as aproximações e/ou distanciamentos com o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire.
- ✓ Conhecer as concepções de egressos do PPGE-UECE no horizonte da docência superior, tendo em vista a constituição de saberes ontológicos do-discentes na perspectiva do Ser Mais.
- ✓ Desvendar limites e possibilidades dos saberes da racionalidade epistêmico-dialógica no exercício da docência universitária.
- ✓ Apreender aproximações e/ou distanciamentos da práxis pedagógica do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire e suas relações com a constituição dos saberes que expressam as dimensões técnica, humana e político-social do magistério superior.

1.4 Estrutura dos capítulos

A partir das delimitações expostas no objetivo geral e seus desdobramentos específicos em torno do nosso objeto de Tese, apresentamos agora o projeto de trabalho e o

desenvolvimento dos capítulos, esboçando o conteúdo das discussões que lhes são correspondentes.

Após introduzir a figura do tapeceiro e os caminhos trilhados na tessitura da pesquisa, segue o **Capítulo 2 – Estado da questão: em busca dos retalhos para o tecido da Tese**. Esse capítulo nos permitiu desenvolver os entrecruzamentos em torno do objeto de investigação por meio da busca sistemática a fim de encontrar as lacunas na literatura em relação à racionalidade da docência universitária enquanto campo científico que circunscreveu o universo desta pesquisa, visando à contribuição original da Tese. Assim, tornou-se possível aprofundá-las, apresentando o caminho percorrido nas buscas e no mapeamento de dados, procurando novos fios em periódicos nacionais, no repositório da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), em dissertações e em teses, no que tange a tessitura do objeto de investigação.

Com base no conceito e nos objetivos do Estado da Questão (EQ) (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004) apresentamos, no primeiro momento, os descritores iniciais de busca, *Pós-Graduação Stricto Sensu, Pós-Graduação em Educação, docência universitária, pedagogia universitária, saberes da docência, saberes da docência universitária e Pedagogia Freire(i)ana e Paulo Freire*, procedimento este que objetiva o refinamento das categorias teóricas que norteiam a análise dos dados da pesquisa. O segundo momento é centrado nos entrecruzamentos desses descritores com as categorias teóricas: a ontologia na perspectiva do Ser Mais, a epistemologia da PGSS e a práxis pedagógica no Ensino Superior, verificando a presença do pensamento freireano nos dados encontrados. Esse percurso foi realizado tendo em vista perceber as concepções filosóficas que fundamentavam a racionalidade do fazer docente na universidade.

O contato com estes retalhos oriundos das pesquisas sobre o objeto de investigação permitiu consolidar o **Capítulo 3 – Racionalidades que fundamentam tessituras entre o saber e o saber ensinar na universidade.** Esse capítulo contribuiu para fundamentar a discussão sobre as concepções teóricas e o *corpus* jurídico da PGSS sobre a docência que configuraram o *modus operandi* do professor na universidade, à luz dos autores de referência da área relativos a este estudo. Ademais, os retalhos do EQ permitiram novos alinhavamentos com tessitura do objeto.

O **Capítulo 4 – Categorias teóricas: dos fios e das agulhas** nos ajudou fazer a costura do objeto e a fundamentação teórica da investigação, na busca pelas linhas e as agulhas que permitiram lançar o arranjo de tessitura das categorias teóricas da Tese (TORRES, 2011; GUEDIN; FRANCO, 2011; OLIVEIRA, 2010). Com base no aporte teórico metodológico da

Pedagogia Freireana circunscrita pelos fios do Ciclo Gnosiológico e pelos autores que dele se aproximaram oriundos do EQ e da literatura de referência, discutimos as três categorias teóricas que sustentaram nossa reflexão sobre a docência universitária a partir da PGSSE: a ontologia na perspectiva do Ser Mais, a epistemologia da PGSS e a Práxis Pedagógica (THERRIEN, 2014).

No **Capítulo 5 – Considerações sobre os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa: dos pontos e das molduras,** ponderamos a partir de autores de referência, a natureza da pesquisa, no que diz respeito à abordagem, ao paradigma e à postura investigativa, aos procedimentos de coleta de dados, aos critérios de seleção da amostra e aos caminhos da análise de dados.

Posto isso, adentramos ao **Capítulo 6: O PPGE-UECE, os saberes da docência universitária e a constituição dos cursos de mestrado e doutorado.** Essa parte da Tese se debruça sobre os alinhavamentos em torno da legislação (portarias de abertura e funcionamento, projetos dos cursos e editais de seleção) que deu origem e organizou o PPGE/UECE à luz dos fios do referencial teórico, no que diz respeito à formação e ao exercício da docência na universidade. Ao final desse capítulo, apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa empírica da Tese.

Por fim, com base em nossos referenciais discutidos nos capítulos anteriores, chegamos à análise dos dados da pesquisa empírica nos capítulos 7 a 9. De um lado, o **Capítulo 7: Saberes ontológicos do-discentes** tratou dos elementos da trajetória de vida e de suas relações com a docência universitária. De outro lado, o **Capítulo 8: Saberes da racionalidade epistêmico-dialógica** apresentou caminhos para pensar uma racionalidade outra para a PGSSE e a formação para a docência universitária. O último momento da análise, **Capítulo 9: Saberes da práxis pedagógica** constitui um mergulho nos dados empíricos em busca de pensar o docente universitário em ação situada no processo de articulação entre a teoria e a prática. Dessa forma, apontamos para o fim da tessitura que nos possibilitou com base na dialética, às aproximações e distanciamentos dos saberes da docência universitária a partir do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire o tecido da Tese.

Assim se resume nosso projeto de trabalho que os capítulos a seguir irão discutir e consolidar como contribuição científica à formação para a docência, particularmente a universitária.

2 EM BUSCA DOS RETALHOS PARA A DEFINIÇÃO DO TECIDO DA TESE: O ESTADO DA QUESTÃO

> "Vejo a manhã de sol entrando em casa. Iluminando os gritos das crianças. Os momentos mais bonitos na lembrança. Não vão se apagar."
>
> (Fagner; Fausto Nilo)

Neste momento, ressaltamos que o tecido da Tese foi sendo refeito, à medida que novos retalhos foram aparecendo pelo caminho. Compreendendo que para encontrar as lacunas na ciência, a fim de aproximar a Tese de certa originalidade do pensar científico, é preciso situar o objeto e seus matizes diante de pesquisas já realizadas dentro de um recorte temporal. Sendo assim, este capítulo intenciona dar conta do primeiro objetivo específico da pesquisa que foi *delimitar o campo de pesquisa em torno da literatura especializada sobre a docência universitária e a Pedagogia Freireana tendo em vista a constituição teórico-metodológica da Tese.* O movimento realizado procurou conhecer as pesquisas que já foram desenvolvidas na área para que pudéssemos situar a Tese no campo de estudos da docência universitária, tendo em vista a delimitação do objeto como contribuição original para o debate em torno da temática.

Comumente, encontramos na literatura vários caminhos de desenvolver este inventário teórico para situar o objeto, dentre os quais: o estado da arte ou estado do conhecimento (FERREIRA, 2002), a revisão de literatura[8] e o EQ. O primeiro tem como

---

[8] A revisão de literatura pode ser dividida em dois grupos: revisão narrativa e revisão bibliográfica de literatura (RBL). De um lado, de forma aleatória e sem seguir nenhum rigor metodológico, "a revisão narrativa é utilizada para descrever o estado da arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico ou contextual." (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 125). Serve apenas como a base teórica que estabelece as categorias de análise de um trabalho científico. De outro lado, a RBL é dividida em meta análise, revisão sistemática, revisão qualitativa, e revisão integrativa. Compreendemos que a meta análise é "[...] a análise da análise, ou seja, é um estudo de revisão da literatura em que os resultados de vários estudos independentes são combinados e sintetizados por meio de procedimentos estatísticos, de modo a produzir uma única estimativa ou índice que caracterize o efeito de (uma) determinada intervenção." (SAMPAIO; MANCINI, p. 2007. p. 84). Esse procedimento metodológico é utilizado na pesquisa de Gauthier et. al. (1998) sobre o "repertório de saberes" do professor. Já a revisão sistemática de literatura é "[...] a aplicação de estratégias científicas que permitem limitar o viés de seleção de artigos, avaliá-los com espírito crítico e sintetizar todos os estudos relevantes em um tópico específico." (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 126). Na perspectiva desses autores (2011, p. 127), a revisão qualitativa "[...] sintetiza exclusivamente os estudos primários qualitativos, podendo diferir em abordagens e níveis de interpretação." A revisão integrativa "[...] tem a finalidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado. Detalhe, que desde 1980 a revisão integrativa foi relatada na literatura como método de pesquisa." (MENDES; SILVEIRA. GALVÃO, 2008, p. 759). Diante disso, "as revisões sistemáticas diferem das revisões narrativas ou tradicionais. Essas são amplas e trazem informações gerais sobre o tema em questão, sendo comuns em livros-texto. Também se distinguem das revisões integrativas, nas quais se utilizam diferentes delineamentos na mesma investigação, além de expressarem a opinião do próprio autor." (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 183). Neste sentido, a revisão sistemática é a que mais se assemelha em certo sentido à proposta do EQ no tocante ao rigor metodológico que estabelece critérios de inclusão e exclusão do material pesquisado. Posto isso, na Tese

objetivo central mapear e discutir certa produção científica dentro de uma área do conhecimento. O segundo intentou lançar os fundamentos teóricos ou categorias que são referências para a análise de dados em uma pesquisa. Para além de mapear, discutir e estabelecer a fundamentação teórica da investigação científica (FERREIRA, 2002), compreendemos o EQ como um "[...] momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa." (NOBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 7).

Sendo assim, retomando a epígrafe supracitada de autoria dos cantores cearenses Fagner e Fausto Nilo na música *Retrovisor*, a partir de um parafrasear poético, afirmamos que o sol da manhã que ilumina os "gritos" do objeto é o EQ. Tal luz lançada sobre o objeto contribuiu para a sua definição e delimitação enquanto tecido em processo de costura junto aos retalhos encontrados durante o processo de investigação.

Nesta direção, discutimos a seguir os caminhos percorridos no processo de mapeamento dos dados e, na seqüência, os achados relativos ao estado do conhecimento do objeto em artigos, dissertações, teses e à ANPEd, a fim de situar as suas contribuições para a delimitação da Tese no contexto do debate em torno da docência universitária a partir da PGSSE à luz do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire.

2.1 O caminho percorrido nas buscas e no mapeamento dos dados

Todo o itinerário das buscas nos repositórios, os lugares visitados e seus percalços, ausências e lacunas, foram registrados em um *diário de pesquisa*. Neste sentido, em "sua finalidade se mostra não apenas o registro das estratégias metodológicas empregadas na condução do processo de pesquisar [...], mas também se constitui em um modo de compreender o objeto de estudo em suas múltiplas dimensões e inter-relações." (ARAÚJO, *et.al.* 2013, p. 54). Esse diário que foi sendo construído pelo registro passo-a-passo e, por isso, nos ajudou, ao final das buscas, a descrever os caminhos dos achados, a fim de delimitar para compreender o objeto de investigação.

Iniciamos as buscas em 29 de março e terminamos em 13 de outubro de 2016, visitando os repositórios de artigos de periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Em relação à base de dados, trabalhamos com artigos *Qualis* A1 a B3 disponíveis

---

trabalhamos com o EQ num movimento de busca dos retalhos do objeto na literatura na tentativa de delimitá-lo no limiar da originalidade da nossa discussão no processo de doutoramento.

nas bases *Scielo Org* e *Scielo Brasil* do Portal de Periódicos CAPES (http://www.periodicos.capes.gov.br/). Para as dissertações e teses, investigamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como fonte de dados (http://bdtd.ibict.br/vufind/). Quanto a ANPEd, fizemos as buscas no site da instituição a partir dos pôsteres (PS) e dos trabalhos de comunicação oral (TCO) disponíveis *on line* nas reuniões nacionais a partir do GT08 – Formação de professores (http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional) e do GT 04 – Didática por ocasião da 37ª reunião nacional que trouxe trabalhos específicos sobre Paulo Freire.

O recorte temporal das buscas para os artigos, as dissertações e as teses foi de 1990 a 2016. Justificamos os anos 1990 como ponto de partida por ser a década de surgimento da última LDBEN (1996), atual marco legal que rege a educação nacional, a partir do título V *Dos níveis e das modalidades de educação e ensino*, capítulo IV que versa acerca *Da educação superior*, nos artigos 43 a 57, no contexto da efervescência das reformas da "década da educação."

Além dessa nova perspectiva de olhar sobre o ensino superior na ótica da *educação* e não do *ensino* e das implicações que essa mudança de conceitos pudesse trazer de fato, a literatura especializada da área apontou que "a docência na universidade, sobretudo, dos anos 1990 aos 2000, vem se constituindo e se solidificando como campo de instigação científica." (D´ÁVILA; VEIGA, 2012, p. 8). Nesta direção, no ano de 2016 – quando entramos no Programa –, a inserção no CDAE trouxe o limite temporal e as possibilidades na contemporaneidade desse movimento de ressignificação da docência superior e de reflexão em torno da Pedagogia universitária como "campo de conhecimento em construção" (CAVALCANTE, 2014).

No que diz respeito aos trabalhos da ANPEd em relação aos PS e os TCO o recorte temporal das buscas no GT – 08 Formação de Professores foi de 2000 (23ª reunião nacional) a 2015 (37ª reunião nacional). Justificamos esta escolha pois o material de 1978 (1ª reunião) até 1999 (22ª reunião nacional) não estava disponível *online* no site desta Associação[9]. Diante disso, no contexto da promoção da segunda homenagem a Paulo Freire

---

[9] Mediante a pesquisa no site e contato com a coordenação da instituição por e-mail, descobrimos que esse material está disponível fisicamente no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), sob a responsabilidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujo local não foi possível acessar tais documentos e por isso não fizeram parte de nossa análise. O acervo da ANPEd e outros documentos educacionais podem ser consultados em http://www.educacao.ufrj.br/portal/laboratorios/laboratorio.php?lab=proedes&pgn=documentacao.

(http://37reuniao.anped.org.br/homenagem-paulo-freire/), direcionamos as buscas também no G4 – Didática em 2015 (37ª reunião nacional).

Os descritores de busca utilizados em todos os trabalhos foram: Pós-Graduação Stricto Sensu, Pós-Graduação em Educação, docência universitária, pedagogia universitária, saberes da docência, saberes da docência universitária e Pedagogia Freireana. Sobre o resultado quantitativo das pesquisas nos artigos, nas dissertações e nas Teses, verificamos no **Quadro 1**:

Quadro 1: Estudos relativos à docência universitária e suas relações com a pós-graduação *stricto sensu* em educação no período de 1990 a 2016

Descritores	Pós-graduação *stricto sensu* em educação			Docência universitária			Saberes da docência			Pedagogia Freireana			Práxis Pedagógica		
	E[10]	R	A	E	R	A	E	R	A	E	R	A	E	R	A
Artigos	75[11]	10	2	127	26	8	25	9	4	80	47	13	54	27	10
Dissertações	295[12]	19	12	127	16	12	41	4	3	890[13]	14	12	412[14]	19	16
Teses	1066[15]	14	9	43[16]	12	11	2	0	0	311[17]	12	12	109[18]	17	17
Total	**1436**	**43**	**23**	**297**	**55**	**31**	**68**	**13**	**7**	**1281**	**73**	**37**	**595**	**63**	**43**

Fonte: Elaboração do autor

_____

[10] Descritores encontrados (E), relativos (R) e analisados (A) e suas relações com o objeto de Tese.

[11] Na investigação foi possível visualizar no descritor *Pós-Graduação Stricto Sensu* (425, revisados por pares 195 sem aspas) na base *Scielo Brasil* 60 artigos e no descritor "Pós-Graduação em Educação" (1.049, revisados por pares 75), 15 artigos na mesma base de dados. Ao total, apontamos 75 artigos.

[12] De maneira geral, as buscas assim se deram: Docência universitária (2.420, revisados por pares 1.762) / Scielo Brazil / 151 artigos. Filtro: *University Teaching* (8 artigos); docência no ensino superior (343, revisados por pares 143) Scielo Brasil / 40 artigos; pedagogia universitária (751, revisados por pares 542) Scielo Brasil/ 40 artigos; "Pedagogia universitária" (246, revisados por pares, 194), Scielo Brazil / 13 revisados por pares; e "Docência universitária" (1.082, revisados por pares 745) / Scielo Brasil / 26 artigos. Na soma total das dissertações de mestrado na base de nossas buscas, chegamos a 127 trabalhos.

[13] Esse somatório é a junção dos achados dos descritores "Paulo Freire" (865); "Pedagogia Freireana" (18) e "Pedagogia Freiriana" (7).

[14] Esses achados são resultados da relação dos seguintes achados: práxis/educação (191); "Práxis Educativa" (76); "Práxis docente" (36); e "Práxis Pedagógica" (109).

[15] Esse quantitativo é a relação dos seguintes achados: *"pós-graduação stricto sensu"* (58); "pós-graduação stricto sensu" (1); e "Pós-graduação em Educação" (908).

[16] Esse somatório diz respeito a 42 trabalhos de tese sobre "docência universitária" e 1 relativo a "docência no ensino superior".

[17] Esse somatório é a relação dos seguintes achados dos descritores: "Paulo Freire" (299); "Pedagogia Freireana" (10); e "Pedagogia Freiriana" (1).

[18] O total dessas teses é assim discriminada: Práxis/formação de professores (11); "Práxis educativa" (33); "Práxis docente" (19); e "Práxis Pedagógica" (46).

Notemos no **Quadro 1** do total de 141 trabalhos lidos entre artigos em periódicos, dissertações e teses identificamos o destaque pelo quantitativos de descritores das colunas “A” em relação ao total proporcional correspondente de aparições das pesquisas apontadas na coluna “E” (3677 trabalhos) que a docência universitária (31 trabalhos = 10%), os saberes da docência (7 trabalhos = 10%) e a práxis pedagógica (43 trabalhos = 7%) tem maior prevalência sobre a pós-graduação *stricto sensu* em educação (23 trabalhos = 2%) e sobre a pedagogia freireana (37 trabalhos = 3%). Logo, nos primeiros reconhecimentos dos retalhos dos tecidos da literatura se faz relevante o nosso objeto de Tese para articular os saberes da docência universitária na PGSSE a partir da Pedagogia Freireana.

Em relação aos artigos de periódicos, nas buscas pelo descritor *pós-graduação stricto sensu* todos os 7 trabalhos encontrados foram selecionados. Em *pós-graduação em educação*, dos 15 artigos encontrados, foram descartados 12 artigos que não tratavam da temática da pós-graduação em educação como objeto central nem no título nem no objetivo geral. Dessa forma, ficamos com 3 apenas relativos ao tema, somando ao total 10 trabalhos. Destes, ficamos ao final apenas com **2 trabalhos** para a leitura por conta da relação direta com o objeto.

Usando o cognato *docência do ensino superior*, foram encontradas 40 referências. Neste descritor, 1 artigo foi achado repetido no descritor pós-graduação *stricto sensu* (CORRÊA; RIBEIRO, 2013), sendo que dos 39 restantes, somente 8 estavam relacionados com a temática de nosso estudo. Em *docência universitária*, dos 151 achados desse descritor, usamos o filtro *University Teaching,* no qual encontramos 8 artigos relacionados ao objeto. Desses, porém, foram descartados 6 que não correspondiam ao critério de inclusão/exclusão em relação ao recorte Qualis, dos quais, 4 eram B5, 1 não tinha identificação na Plataforma de Periódicos CAPES, e 1 tratava da avaliação da aprendizagem. Por isso, catalogamos **2 trabalhos** desse descritor.

Restringindo o termo com o auxílio das aspas, *“docência universitária”*, das 26 referências que apareceram na busca deste descritor, 20 tinham aproximações com nosso estudo. Entretanto, desses, 12 foram descartados pelos seguintes motivos: 6 artigos não tinham a identificação do Qualis, por isso não foi possível enquadrá-los no recorte de nossas buscas; 5 trabalhos eram Qualis B5; 1 foi repetido, pois já havia aparecido no descritor Pós-graduação *stricto sensu* (CORRÊA, RIBEIRO, 2013); e 1 tratava da gestão na docência universitária. Assim, ficamos apenas com 8 trabalhos**.** Por fim, em *pedagogia universitária,* dos 12 artigos encontrados neste descritor, 4 foram descartados, sendo que, 1 não tinha a identificação do

Qualis e 4 sem alguma proximidade com o nosso objeto. Assim, ficamos com 8 artigos deste descritor, com mais 2 da busca descrita acima, perfazendo um total de **10 trabalhos** apresentados na coluna R em relação aos artigos relativos a essa temática.

Caminhando nas buscas, em *saberes docentes*, dos 13 artigos encontrados nas buscas deste descritor, 4 são aparições de teses do doutorado, 1 é dissertação e 1 artigo é repetido (FETZNER; SOUZA, 2012). Portanto, tivemos somente 7 artigos sobre os saberes. Desses, 2 foram descartados pela não proximidade com a temática de investigação. Sendo assim, ficamos apenas com **5 trabalhos.**

Quando colocamos o descritor *saberes da docência universitária,* encontramos 6 artigos revisados por pares**.** Na base de dados Scielo Brazil só estão os textos de Sarti e Bueno (2007), Gurgel e Leite (2007) e Faria e Casagrande (2004). Quando se buscou o conceito de "saberes da docência" entre aspas não apareceu nenhuma ocorrência. Desses 6 trabalhos, descartamos 1 que não tinha identificação do *Qualis* e 1 que não estava relacionado com nosso objeto de pesquisa. Portanto, ficamos com **4 artigos** para a nossa investigação.

No descritor *Pedagogia freireana* foram encontrados 48 trabalhos, sendo que apenas 22 revisados por pares. Se colocarmos as aspas ("") é possível perceber 26, dos quais apenas 10 revisados por pares. Na base de dados que pesquisamos encontramos **6 artigos** seja na primeira ou na segunda situação, sendo que, todos esses relacionavam com nosso objeto de investigação. Associado a esse, no descritor Paulo Freire, verificamos 7.617 ocorrências de trabalhos, dos revisados por pares, temos 5906. Usando as aspas, "Paulo Freire", identificamos 1.468 trabalhos, sendo 809 revisados por pares.

Na plataforma em que fizemos as buscas, encontramos 68 artigos, dos quais 21 foram descartados, pois não mencionavam a Pedagogia Freireana nem no título, nem no objetivo geral e/ou na metodologia, 5 que não se enquadravam no recorte Qualis A1 a B3 (1 B5[19], 1 C, e 3 não tinham identificação do periódico), e 2 artigos traziam autores que também se chamavam Paulo Freire, mas que não era o educador pernambucano, teoria de base desta investigação. Dessa forma, trabalhamos com **41 artigos** para leitura e análise inicial. Em suma, para entender o descritor *Pedagogia Freireana*, ao total, trabalhamos com a leitura de **47 artigos** do Portal de Periódicos CAPES que atendiam aos nossos critérios de inclusão.

Para concluir as buscas nos periódicos, no descritor *Práxis*, uma busca livre

---

[19] Pela relevância ao nosso objeto de estudo, este artigo foi incluso na leitura e na análise do EQ.

permitiu o encontro de 29.950 referências, das quais, 24.605 revisados por pares. Utilizando o filtro *Education* percebemos 582 trabalhos, dos quais 508 revisados por pares. Desses, em português verificamos 15, sendo que 3 foram descartados pois 1 não tinha identificação do Qualis e 2 não estavam relacionados ao nosso objeto. Assim, ficamos com **12 artigos** deste descritor.

No descritor "práxis educativa" obtivemos 629 aparições, da quais, 282 revisados por pares e na base Scielo Brazil, 15 artigos. Desses 15 resultados, porém, abandonamos 6 porque, 3 dos artigos não correspondiam a nosso recorte do Qualis dos periódicos (1 era C e 2 eram B5) e 3 trabalhos fugiam da nossa temática. Dessa forma, ficamos com **9 trabalhos** desse movimento de busca. No descritor *práxis docente*, apareceram 3 trabalhos, entretanto, não ficamos com nenhum pois 1 não tinha relação com o tema e os outros 2 não tinham identificação do Qualis.

Quanto a "práxis pedagógica", numa busca inicial apareceram 89 artigos, dos quais 65 revisados por pares e em nossa base de pesquisa, encontramos 9 textos. Desses, 3 não foram analisados por que não estavam identificados na Plataforma CAPES com o Qualis. Portanto, trabalhamos com **6 artigos** deste descritor. Sendo assim, tendo em vista a compreensão da Práxis Pedagógica, analisamos **27 artigos** científicos com aproximações ao nosso objeto de tese.

Nas buscas das *dissertações* na BDTD, inicialmente, usamos o descritor *Pós-graduação em educação* encontrando 7808 dissertações. Restringindo o descritor com as aspas (""), "pós-graduação em educação" verificamos 4329 dissertações. Em relação às dissertações, identificamos **36 dissertações**, das quais foram retirados 17 trabalhos não relativos a esta Tese, pois tratavam da Educação Infantil (4), produção científica (3), Educação Matemática (1), Educação Especial (1), Educação Ambiental (1), Redes de colaboração (1), interdisciplinaridade (1), avaliação (1), afrodescendência (1), Educação não-inclusiva (1), alfabetização (1), formação moral (1) e Ensino Fundamental, como elementos de discussão da pós-graduação em Educação. Soma-se a esses 17 trabalhos excluídos, 2 dissertações não disponíveis no repositório dos programas de pós-graduação. Portanto, ficamos com **17 dissertações** para análise do EQ.

No descritor "Pós-graduação stricto sensu" encontramos 284 dissertações. Focalizando o filtro *pós-graduação*, detectamos 21 trabalhos, quais sejam, 10 dissertações. Dessas, 8 foram excluídas pois não estavam relacionadas ao nosso objeto de investigação. Esses 8 trabalhos tratavam da divulgação do conhecimento (2), avaliação (2), estabilidade do servidor

público (1), bolsa de estudo (1), acesso (1) e produção cientifica no âmbito da pós-graduação stricto sensu (1). Sendo assim, trabalhamos com **2 dissertações** sobre esse descritor. Ao final, juntando os descritores pós-graduação stricto sensu e pós-graduação em Educação, catalogamos **19 trabalhos** para leitura inicial (Cf. Quadro 1, coluna R).

No descritor *docência universitária*, podemos perceber 127 dissertações. Usando o termo *Pedagogia universitária,* não houve nenhuma dissertação que trabalhasse com esse conceito. Fazendo uso das aspas (“”), mediante o descritor “docência universitária”, no repositório identificamos 71 achados. Desse quantitativo, por meio do filtro *docência universitária*, ficamos com 19 trabalhos. Dessas 19 pesquisas de mestrado, descartamos 3 que não se relacionavam com o nosso objeto de investigação, pois tratavam do desenvolvimento profissional docente (2) e da Educação Inclusiva (1). Portanto, trabalhamos numa primeira leitura com **16 dissertações** sobre a temática (Cf. Quadro 1, coluna R).

Quando pesquisamos os descritores “saberes da docência”, “saberes e docência” e/ou “saberes da docência universitária” não achamos nenhum trabalho. No entanto, ao colocar o descritor *saberes docentes* apareceram 1778 dissertações. Fazendo um refinamento através das aspas (“”), em *“saberes docentes”,* verificamos a presença de 493 dissertações, das quais, por meio de um primeiro filtro, *formação de professores*, catalogamos 41 dissertações. Desse quantitativo, usamos *educação* como segundo filtro, ficando apenas com 6 dissertações. Por fim, dessas 6, foram descartadas 2 pois não estavam relacionadas com o nosso objeto, porque tratavam da formação inicial no âmbito do PIBID (1) e do letramento (1). Ao final, analisamos **4 trabalhos** de mestrado (Cf. Quadro 1, coluna R).

Na busca pelo descritor *Paulo Freire*, apareceram 1550 referências de dissertações. Quando refinamos a busca através das aspas, por meio do descritor “Paulo Freire” encontramos 865 dissertações, das quais, por meio do filtro *formação de professores*, foi possível visualizar 4 pesquisas. Desse quantitativo, 1 trabalho foi excluído pois versava sobre a Educação Matemática e não tinha proximidade com o nosso objeto, ficando, então com **3 dissertações** para análise.

Nesse mesmo movimento, partindo do descritor *Pedagogia freireana,* visualizamos no repositório 31 dissertações. Refinando as buscas com as aspas, encontramos nos descritores *“Pedagogia freireana”,* 18 dissertações. Dessas 18 dissertações, 10 não foram catalogadas porque não tinham proximidade com o nosso objeto de Tese porque analisavam a Educação Rural (1), formação no Movimento Sem Terra (1), ensino de teatro (1), cultura cívica (1), Ensino Médio (1), Educação Inclusiva (1), Direitos Humanos (2), Educação Física (1) e 1 trabalho que

não estava disponível no repositório do Programa de Pós-Graduação (PPG). Em suma, catalogamos **8 trabalhos** que discutiam a Pedagogia Freireana.

Além desses dois descritores, verificamos também através da busca pela "*Pedagogia Freiriana"* 7 pesquisas de mestrado, sendo que 4, não foram lidas por nós porque desfocavam o nosso tema, pois tratavam da Educação de Jovens e Adultos (1), sexualidade (1), movimentos sociais (1) e Educação em Saúde (1). Em suma, inventariamos **3 trabalhos** para o Estado da Questão. Em conclusão, sobre a Pedagogia Freireana, é possível dizer que analisamos **14 dissertações de mestrado** relativas à Tese de doutorado.

Nas pesquisas sobre o descritor *práxis*, encontramos referências a 2.356 dissertações, sendo que no filtro *educação* havia 191, das quais, 11 que tratavam da formação de professores. Relativos à nossa temática encontramos 6, porém, descartamos 4 que não se relacionavam ao nosso objeto de Tese. Eles abordavam a formação no Movimento sem Terra (1), formação continuada e políticas educacionais (1), Educação à distância (1), e Educação de Jovens e Adultos (1). Assim, ficamos com **2 trabalhos** para leitura e análise.

Pela polissemia desse construto filosófico e de seus espraiamentos no campo da Educação, utilizamos outros descritores tais como *"práxis educativa"*, *"práxis docente"* e *"práxis pedagógica".* No descritor "práxis educativa" encontramos 76 dissertações. Desse quantitativo, fizemos uso do filtro *educação* e apontamos 4 trabalhos, dois quais 2, foram abandonados pelo desvio do foco de nossa temática. Um discutia a alteridade e o outro a Educação de Jovens e Adultos no campo. Neste sentido, trabalhamos com **2 dissertações** nesse descritor.

Além desse descritor, em "práxis docente", das 36 aparições, verificamos nas buscas a aproximação com dois filtros: *prática de ensino* e *educação*. Na *prática de ensino* catalogamos **1 trabalho** relativo à Tese e no filtro *educação,* encontramos 4, dos quais 2 não foram analisados pois não estavam disponíveis no repositório do PPG de origem. Para discutir a práxis docente, trabalhamos com **3 pesquisas de mestrado.** Por fim, fizemos as buscas pela quarta nuance do descritor através da ideia de *práxis pedagógica* com 353 referências a dissertações. Com o uso das aspas (""), colocando "práxis pedagógica", foram encontradas 109, que com o uso do filtro *práxis pedagógica,* visualizamos 10 trabalhos. Ficamos com **9 dissertações** pois 1 tratava da Educação *online*, não tendo relações com o objeto de Tese. Ao total, sobre a práxis de modo geral, tivemos **16 dissertações** para analisar o conceito de práxis pedagógica.

Diante disso, com respeito aos trabalhos de *doutoramento*, no descritor *pós-graduação*, de forma geral, encontramos 6310 teses. Afunilando o termo para *pós-graduação stricto sensu*, apareceram 87 teses, e *pós-graduação stricto sensu*, 1 tese. Restringindo o primeiro descritor através das aspas (“”), em *“pós-graduação stricto sensu”*, identificamos 58 trabalhos. Desse quantitativo, 10 teses tinham relação com o nosso objeto de investigação, das quais 5 não foram analisadas pois desfocavam da temática, tratando da gestão/administração (3 trabalhos) e inserção social da pós-graduação stricto sensu (1 trabalho) e uma não estava disponível no repositório da CAPES e do PPG. Portanto, analisamos **5 teses** neste descritor.

Quando colocamos o descritor *pós-graduação em educação,* verificamos 1801 teses, das quais, ao restringir o termo com as aspas (“”) em “pós-graduação em educação”, foi possível obter 908 trabalhos. Associando a pós-graduação em educação com o descritor “pós-graduação stricto sensu”, identificamos 58 teses, nas quais, por meio do filtro *pós-graduação,* aparecerem 21 trabalhos, dentre as quais 13 pesquisas de doutorado. Dessas 13 teses, 4 não foram analisadas pois não se relacionavam com a nossa investigação, pois tratavam da Educação Física (1), política educacional (1), da teoria de Pierre Bourdieu (1) e das Tecnologias da informação e da Comunicação (TIC). Dessa forma, partimos da análise de **9 teses** de doutorado neste item. Em síntese, para discutir a pós-graduação stricto sensu em educação trabalhamos com **14 trabalhos** de doutoramento.

No descritor *docência universitária* tivemos nas buscas a aparição de 75 teses e no cognato *“docência no ensino superior”* houve repetições, ficando apenas 1 tese que não estava dentre esse universo maior. Ao usar outro descritor que tem aparecido atualmente na literatura, *pedagogia universitária* (CAVALCANTE, 2014), catalogamos somente 1 tese, porém, mencionava a Pedagogia universitária ligada à docência universitária (LIMA, 2015). Quando restringimos o descritor para *“docência universitária”*, identificamos 42 teses, das quais no filtro *docência universitária*, catalogamos 14 teses. Desse quantitativo, 2 trabalhos não foram analisados pois um discutia a Educação Ambiental e o outro a inclusão. Dessa forma, partimos da leitura e análise de **12 trabalhos** relativos a esse descritor.

No processo de procurar o descritor *saberes docentes*, fizemos buscas pelos cognatos *“saberes da docência”*, *“saberes e docência”*, sendo que em “saberes da docência universitária”, não encontramos nenhuma tese. Em relação a *saberes docentes*, detectamos 881 teses. Isso faz sentido, pois esse termo já está consolidado na literatura através dos estudos de Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Therrien (2006, 2012, 2014). Restringindo o termo com aspas (“”) *“saberes docentes”*, apareceram 186 teses. Dentre elas, num primeiro filtro,

formação de professores, percebemos 14 teses. Desse quantitativo, usamos um segundo filtro, educação, das quais identificamos 2 trabalhos. Contudo, esses 2 trabalhos já tinham sido visualizados no descritor docência universitária (SILVA, M. P. 2013; FERREIRA, J. C., 2013). Essas 2 teses já traziam a discussão dos saberes atrelados à docência universitária, fazendo assim, aproximações com o nosso objeto de tese.

Nas pesquisas do descritor *Paulo Freire,* catalogamos inicialmente 774 teses, nas quais, restringindo o descritor com as aspas, "Paulo Freire", encontramos 299 pesquisas. Dessas, através do filtro *formação de professores,* foi possível perceber 11 teses. Dentre esses trabalhos, 4 não foram analisados por conta da distância com nosso objeto de investigação, pois refletiam sobre a Educação Física (1), a Educação a distância (1), o ensino de Química (1) e a Educação Básica (1). Focalizando especificamente o descritor *Pedagogia freireana,* detectamos 20 teses e restringindo o termo para "pedagogia freireana", 10 trabalhos. Dessas 10 teses, inicialmente, 7 se relacionavam com o nosso objeto, mas 3 não foram lidas pois tratavam do fracasso escolar (1), da Pedagogia de Pestalozzi (1) e da Educação nutricional (1). Semelhantemente, em "Pedagogia freiriana", verificamos 1 tese relativa ao nosso tema. Em suma, sobre a Pedagogia de Paulo Freire, assumida como referencial teórico de base desta Tese como Pedagogia Freireana, ficamos com **12 teses de doutorado** para discutir este construto.

Nas buscas no repositório em relação ao descritor *práxis* encontramos 1.895 teses, das quais, no filtro *educação*, identificamos 191 trabalhos, dentre eles, 11 voltados para a formação de professores. Dessas 11 teses, **5 trabalhos** estavam relacionados ao objeto de nossa pesquisa. Devido à amplitude deste descritor, encontramos três nuanças do termo, quais sejam: *práxis educativa*, *práxis docente* e *práxis pedagógica*. Quando colocamos o descritor entre aspas (""), em *"práxis educativa"*, obtivemos a aparição de 33 teses, em que, através do filtro *educação,* verificamos 8 teses. Dessas, 1 tese não foi analisada pois tratava do meio ambiente. Assim, ficamos com **7 trabalhos** desse descritor.

Nas buscas sobre *"práxis docente"* apareceram 19 teses, dentre elas, por meio do filtro *prática de ensino,* identificamos 2 trabalhos, dos quais, 1 já tinha aparecido nas buscas do descritor práxis (FORNARI, 2009). Por isso, ficou **apenas 1 trabalho** desse descritor. Na *Práxis pedagógica* visualizamos a presença de 164 teses, de forma restritiva com as aspas, *"Práxis pedagógica",* 46 teses. Desse quantitativo, afunilando para o filtro *Práxis pedagógica*, ficaram 5 trabalhos, dos quais, 1 repetido, portanto, ao final, trabalhamos com **4 teses** desse descritor. Em síntese, para analisar as tendências e nuanças da *práxis pedagógica*, tomamos por base **17 teses de doutorado.**

No processo das buscas dos artigos, dissertações, teses e na ANPEd, a triagem dos

materiais foi feita por meio da leitura dos títulos e dos resumos e pela catalogação dos artigos que se aproximaram da temática através dos descritores entendidos por nós, como "[...] palavras-chave que descrevem o trabalho." (TRABALHOS CIENTÍFICOS: ORGANIZAÇÃO, REDAÇÃO E APRESENTAÇÃO, 2010, p. 32).

Esse movimento de leitura foi feito em três fases. Na *primeira fase*, todos os resumos dos artigos foram lidos com foco nos autores, títulos, objetivo geral, metodologia, periódicos, *Qualis* e ano de publicação. Nas dissertações e teses, os elementos foram os mesmos, exceto que o *Qualis* foi trocado pela área de conhecimento e o periódico pela instituição de ensino superior (IES) em que os trabalhos foram defendidos. Identificamos, assim, várias lacunas nos artigos[20], dissertações[21] e teses[22], dentre as quais, ausência de objetivos, metodologia e sujeitos. Os títulos dos trabalhos da ANPEd foram lidos e selecionados todos que traziam pelo menos um descritor, para pudéssemos selecioná-los para leitura do resumo. Na ANPEd também tivemos dificuldade pois os PS e os TCO são trabalhos de natureza e estruturas diferentes, vezes disponíveis para *download* em formato de documento do Word vezes em formato *Portable Document Format* (PDF), ora disponível apenas o resumo[23] sem o trabalho completo para a leitura.

Inferimos que, guardadas as devidas regras da quantidade de palavras exigidas nos resumos dos artigos pelas revistas cientificas, esses trabalhos da ANPEd se destacaram pela não

---

[20] Em relação aos 75 trabalhos encontrados nos periódicos, as lacunas nos resumos assim se deram: pós-graduação stricto sensu em educação (8 trabalhos sem objetivo geral e 19 sem metodologia), docência universitária (25 trabalhos sem objetivo geral e 31 sem metodologia), saberes docentes (8 trabalhos em objetivo geral e 10 sem metodologia), pedagogia freireana (24 trabalhos sem objetivo geral e 48 sem metodologia) e práxis pedagógica (13 sem objetivo geral e 30 sem metodologia). Somando as frequências de todos os cinco descritores assinalados na coluna E (75+127+25+80+54), tivemos 361 trabalhos, dos quais 21 % não tinham objetivo geral (=78) e 38% (=138) não apresentavam a metodologia.

[21] Nas dissertações, verificamos as seguintes ausências: pós-graduação stricto sensu em educação (5 trabalhos sem objetivo geral e 20 sem metodologia), docência universitária (1 trabalho sem objetivo geral e 3 sem metodologia), saberes docentes (0 trabalhos em objetivo geral e 2 sem metodologia), pedagogia freireana (4 trabalhos sem objetivo geral e 8 sem metodologia) e práticas pedagógica (2 trabalhos sem objetivo geral e 6 sem metodologia). Fazendo o somatório da coluna E na horizontal (295+19+127+41+890+412) temos 1784 dissertações que tratavam dos cinco descritores, 06 % (12 trabalhos) não versavam sobre o objetivo geral e 2,2% (39 trabalhos) não apresentavam o aporte metodológico.

[22] Nas teses de doutorado, essas ausências assim ficaram: pós-graduação stricto sensu em educação (5 trabalhos sem objetivo geral e 12 sem metodologia), docência universitária (1 trabalho sem objetivo geral e 2 sem metodologia), saberes docentes (0 trabalhos em objetivo geral e 0 sem metodologia), pedagogia freireana (2 trabalhos sem objetivo geral e 4 sem metodologia) e práticas pedagógicas (3 sem objetivo geral e 5 sem metodologia). Do quantitativo total das teses em relação aos cinco descritores 1531 (1066+43+2+311+109), 0,7% não trazia o objetivo geral (11 trabalhos) e 15% (23 trabalhos) não mencionavam nos resumos a metodologia.

[23] Os trabalhos de Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, intitulado Pós-graduandos stricto sensu na educação básica: resistência e desistência (23ª reunião, 2011) e de Valeska Maria Fortes de Oliveira, Docência universitária e o ensino superior: análise de uma experiência formadora (34ª reunião, 2011) só estão disponíveis no site da ANPEd em forma de resumo, sem o trabalho completo.

clareza de objetivos e do aporte teórico-metodológico das pesquisas. Além disso, faz-se necessário a digitalização do material da 1ª a 22ª reuniões para que seja disponibilizado no site da ANPEd pois este conhecimento deve ser de fácil acesso a toda a comunidade cientifica, sobretudo, quando vivemos a era das novas tecnologias da informação e da comunicação. Além disso, pontuamos que é preciso um cuidado maior no processo de orientação das dissertações e das teses para que os resumos apresentem os objetivos e a metodologia de forma clara.

Na *segunda fase*, partimos para a leitura instrumental dos trabalhos buscando os elementos que focalizamos na leitura dos resumos, mas não foram encontrados. Fizemos isso com apoio da combinação CTRL+F - "localizar" – fazendo o *download* dos trabalhos nas pastas dos descritores respectivos para leitura e análise na integra, tendo em vista a construção do referencial teórico da Tese.

Na *terceira fase* trabalhamos com a leitura de todo o material tendo como lente a presença dos descritores de busca. Os artigos dos periódicos e da ANPEd relativos ao objeto foram lidos na integra com vistas à construção das categorias teóricas da Tese. Das dissertações e teses relativas foram lidos a introdução, o capítulo teórico e as considerações finais dos trabalhos com foco nos descritores.

Nesta última fase, todos os artigos, as dissertações, as teses, os PS e os TCO da ANPEd foram analisados com base nos descritores. Pela não pertinência para a análise, abandonamos os objetivos gerais e os sujeitos de todas as fontes de pesquisa que havíamos catalogado na *primeira fase* das buscas. Sendo assim, do ponto de vista do *tratamento do material* catalogado, nos artigos em periódicos analisamos os achados da coluna R com o objetivo de perceber as tendências gerais dos trabalhos a partir de quadros em que destacamos o autor, o título, a metodologia, a área, a revista e o local onde se situava, o estrato Qualis e o ano de publicação.

Para finalizar este processo de descrição do mapeamento dos dados escolhemos o GT08 – Formação de professores – da ANPEd pela pertinência ao objeto de pesquisa. Nessa busca foram encontrados entre 2000 (23ª reunião nacional) e 2015 (37ª reunião nacional), sendo 122 PS e 326 TCO, perfazendo um total de 448 trabalhos. No entanto, após a terceira fase de análise do material ficamos apenas com 71 trabalhos para a leitura na integra. Dessa forma, foram lidos 16 pôsteres, mas, após a leitura só ficaram 11 (9% em relação ao total de PS = 122 e 3% em relação ao total de TCO = 326). Dos 55 TCO lidos, sobraram apenas 30 (9% em relação ao total de TCO = 236 e 7% em relação ao total de trabalhos = 448). Por fim, ficamos com **41 trabalhos** do GT 08 para análise dos trabalhos na ANPEd, 9% do total.

Como contribuição do Exame de Qualificação, fizemos a pesquisa da presença do objeto de Tese no GT 04 – Didática da 37ª Reunião nacional que na ocasião fez uma homenagem a Paulo Freire trazendo trabalhos sobre o autor pernambucano. Fizemos a busca nos títulos em que apareciam os descritores. Nesse GT04 encontramos 15 TCO e 16 PS, perfazendo um total de 31 trabalhos. Sendo assim, relativos ao objeto de Tese ficamos para a leitura com 8 TCO e 4 PS, desta forma, analisamos 12 trabalhos. Em suma, adicionando as buscas no GT04 e GT08 fizemos a análise de 53 trabalhos da ANPEd relativos o objeto de Tese.

Os trabalhos da ANPEd foram lidos da mesma forma que os artigos de periódicos, no entanto, pela particularidade do evento, trocamos a revista e o local pela IES dos autores dos trabalhos, bem como acrescentamos o ano da reunião e o tipo de trabalho: PS ou TCO. Nas dissertações e teses seguimos os mesmos elementos dos trabalhos da ANPEd, descartando apenas o nome da reunião que é própria do evento. Por fim, após a leitura dos trabalhos da coluna A do **Quadro 1**, fizemos a análise buscando retalhos, a fim de que fossemos costurando a Tese na medida em que os achados dos trabalhos contribuíram para (re)tecer os fios e nos permitiram escolher as agulhas que teceram a Tese.

2.2 Análise dos trabalhos mapeados nas buscas

Posto isso, apresentamos a seguir, os achados dos artigos, das dissertações, das teses, PS e dos TCO da ANPEd. Na medida em que fomos analisando os retalhos encontrados pelo caminho, tais pesquisas nos ajudaram na construção do objeto e do referencial teórico-metodológico da Tese.

2.2.1 Os artigos em periódicos

Quanto aos *artigos,* verificamos que a *pós-graduação stricto sensu em educação* foi discutida em dois trabalhos (KUENZER; MORAES, 2005; RIBEIRO; CORRÊA, 2013) que tratavam da temática em extratos A1 (Educação) e B1 (Saúde Coletiva) a partir de publicação de periódicos oriundos de São Paulo e do Rio de Janeiro entre 2005 e 2013. A metodologia trabalhada em ambos os artigos foi à pesquisa bibliográfica e a análise documental.

No descritor *docência universitária* e seus cognatos, dos 12 trabalhos lidos, ficamos com 8 relativos ao tema (VELLOSO, 2004; FREITAS e SEIFFERT, 2007; RODRIGUES e SOBRINHO, 2008; BACKES *et al.*, 2010; ZAPATA; GOMES; ROJAS, 2010; NEUENFELDT

et al., 2011; QUADROS *et al.*, 2012; e TOVAR-GÁLVEZ; CONTRERAS, 2012), oriundos das áreas de educação (5 artigos) e da enfermagem (3 artigos), em estratos A1 (2 artigos), A2 (5 artigos) e B2 (1 artigo).

O período da produção desses trabalhos foi de 2004 a 2012, com destaque para os anos de 2010 (2 artigos) e 2012 (2 artigos) em periódicos de São Paulo (4 artigos), Distrito Federal (3 artigos) e Colômbia (1 artigo). Destacamos em 2 trabalhos a pesquisa bibliográfica e documental em relação a um estudo descritivo, uma pesquisa-ação, outra pesquisa descritiva, uma pesquisa de campo genérica, um no qual consideramos um erro conceitual[24] e outro que não identificamos a opção metodológica do autor. Isso já foi sinalizando que as discussões em torno do objeto da Tese vêm sendo fomentadas com mais intensidade no início do século XXI, nos mais altos estratos das revistas especializadas da área de Educação e de Enfermagem em São Paulo e no Distrito Federal.

Ainda sobre os artigos, tratemos agora acerca dos *saberes da docência* e da *Pedagogia Freireana.* Dos 4 trabalhos acerca dos saberes da docência (ISAIA e BOLZAN, 2004; ALVES, 2007; GARIGLIO; BURNIER, 2012; GARIGLIO; SILVA JÚNIOR, 2014) todos são da área de Educação, publicados em periódicos de extrato A1 (3 artigos) e B1 (1 artigo) entre os anos 2004 e 2014 em revistas científicas de São Paulo (1 artigo), Rio de Janeiro (1 artigo), Minas Gerais (1 artigo) e Rio Grande do Sul (1 artigo). A metodologia utilizada por estes autores divide-se entre pesquisas bibliográficas (2 artigos) e afirmações que apresentam erros conceituais[25] do ponto de vista teórico-metodológicos (2 trabalhos).

Nesta mesma direção, dos 47 trabalhos da coluna R do **Quadro 1**, que se transformaram em 35 trabalhos lidos, ficamos com 13 ao total, sendo que 5 sobre a Pedagogia Freireana (GADOTTI, 1997; TOZONI-REIS, 2006; MIRANDA et al., 2008; BESERRA *et al.*, 2011; ALVIM; MARTINS, 2012) e 8 sobre Paulo Freire (ROZENDO *et al.*, 1999; SCOCUGLIA, 1999; FREIRE, 2001a; MIRANDA; BARROSO, 2004; ALVIM; FERREIRA, 2007; MORETTI-PIRES; BUENO, 2009; ALVIM; MARTINS, 2012; e FREITAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2012).

---

[24] O trabalho de Zapata J et al. (2010) se posiciona em relação a "metodologia qualitativa, baseada na recolha de informação a partir de enquetes de avaliação docente." Entretanto, consideramos que qualitativo não é o método e sim a abordagem da pesquisa (ALVES-MAZZOTI, 1996; GUEDIN; FRANCO, 2011; GUBA; LINCOLN, 1990).

[25] O trabalho de Gariglio e Burnier (2012) assumiu a entrevista como opção metodológica. No entanto, entendemos que a entrevista é um instrumento de coleta de dados e não um método de pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2003; SEVERINO, 2007). Nesta mesma direção, a pesquisa de Gariglio e Silva Júnior (2014) se colocou como um "estudo de cunho qualitativo", mas não deixou claro qual foi o método adotado na investigação.

Interessante notar que a discussão sobre Paulo Freire é bem mais ampla do que a sobre a Pedagogia Freireana. Suspeitamos que isso se relacione com a dificuldade de alguns autores perceberem uma ressignificação da teoria do conhecimento pedagógico em Freire em nome de certo ecletismo teórico e/ou paulofreireanismo (BRAYNER, 2015), na contramão do que defendemos nesta Tese a partir da concepção de que "o novo na pedagogia de Freire está exatamente em conceber a pedagogia a partir do outro e junto com o outro, que está à margem, e que desde este outro lugar tem a possibilidade de ousar pensar um mundo distinto daquele que existe" (STRECK, 2009, p. 544)

Dos 5 artigos sobre a *Pedagogia Freireana* é possível perceber as áreas de Educação (2 artigos), Enfermagem (2 artigos) e Saúde Coletiva (1 artigo) em publicações de Qualis A1 (2 trabalhos) A2 (2 trabalhos) e B1 (1 trabalho) no intervalo de tempo entre 1997 e 2012 em periódicos de São Paulo (1 artigo), Rio de Janeiro (1 artigo), Distrito Federal (1 artigo), Paraná (1 artigo) e Santa Catarina (1 artigo). Destacamos a pesquisa bibliográfica como metodologia mais utilizada (3 artigos), pesquisa convergente-assistencial (1 artigo) e uma pesquisa empírica de inspiração metodológica freireana (PEIMF)[26].

Já dos 35 trabalhos lidos sobre o descritor *Paulo Freire* destacamos a área de Enfermagem com o dobro de trabalhos (20 artigos) em relação à área de Educação (10 trabalhos), comparando a presença pulverizada deste autor no Direito (1 artigo), na Psicologia (1 artigo), na Saúde Coletiva (1 artigo) e na Nutrição (1 artigo). Os trabalhos foram publicados em Qualis A1 (12 artigos), A2 (19 artigos), B1 (2 artigos), B2 (2 artigos) entre 1998 e 2013, com ênfase nos anos de 2009 (6 trabalhos), 2010 (5 trabalhos) e 2012 (4 trabalhos).

As metodologias utilizadas nos artigos sobre Freire foram: Estudo de Caso (1 artigo), Pesquisa de campo (3 artigos), pesquisa-ação (4 artigos), PEIMF (8 artigos), tendo como destaque maior a pesquisa bibliográfica (13 artigos). Das 17 revistas que publicaram sobre este descritor temos os seguintes estados de origem: São Paulo (10), Rio de Janeiro (2), Santa Catarina (2), Paraná (1), Rio Grande do Sul (1) e Distrito Federal (1). Os destaques maiores acerca das origens das pesquisas estão entre um periódico de São Paulo (4 artigos) e outro do Distrito Federal (9 artigos). As pesquisas com base em Paulo Freire em periódicos qualificados estavam situadas no eixo Centro-Oeste, Sudeste e Sul com destaque para o

---

[26] O que estamos chamando de PEIMF diz respeito à opção metodológica das pesquisas com base na investigação temática de Paulo Freire e suas aproximações com o círculo de cultura (BESERRA *et al.*, 2011; CARDOSO; COCCO, 2012; SOUZA et al., 2007; MIRANDA; BARROSO, 2007; ACIOLI, 2008; PANOBIANCO *et. al.*, 2009; RUMOR *et. al.*, 2010; FERRAZ *et. al.*, 2013; DURAND *et al.*, 2013).

periódico do Distrito Federal que fomenta o debate do pensamento deste autor no campo da Enfermagem.

Ponderando sobre estes achados e suas relações com o objeto desta Tese de doutoramento com base nos artigos, ficou claro que o debate sobre Paulo Freire é maior do que aquele que pensa neste autor a concepção de uma Pedagogia. Sendo assim, notemos a presença exacerbada do autor pernambucano na área da Enfermagem em relação à Educação, bem como em outras Ciências da Saúde (Saúde Coletiva, Psicologia e Nutrição), ao mesmo tempo em que suas ideias foram disseminadas no Direito e nas Ciências Agrárias nos altos estratos do Qualis dos periódicos (A1 e A2). Assim, a busca no EQ em periódicos nos levou a compreender a relevância do pensamento e da obra de Freire ao sinalizar a necessidade de retomar o debate em torno da proposição da Pedagogia Freireana no âmbito dos saberes da docência universitária.

Por fim, em relação aos artigos, dos 27 artigos sobre a práxis encontrados na coluna R do **Quadro 1**, foram lidos 21 trabalhos, dos quais ficaram 10 para leitura e conhecimento dos autores. Assim, fazendo a análise macro dos 21 artigos, verificamos que 12 tratavam da práxis, 4 da "práxis educativa", 0 sobre a práxis docente e 5 sobre a práxis pedagógica. No tocante a *práxis*, predominou a pesquisa bibliográfica (8 artigos) sobre as pesquisas empíricas (4 artigos) com destaque para área de Educação (5 artigos) e de Enfermagem (4 artigos) sobre a Saúde Coletiva (2 artigos) e a Geografia (1 artigo) entre 2004 e 2015. E ênfase esteve entre 2011 (4 artigos) e 2013 (2 artigos) sobre os demais anos deste intervalo de tempo em tivemos apenas trabalhos em Qualis A1 (4 artigos), A2 (3 artigos), B1(3 artigos), B2 (1 artigo) e B3 (1 artigo). Quanto aos locais, as pesquisas foram publicadas em 10 revistas distribuídas entre São Paulo (5 artigos), Rio de Janeiro (3 artigos), Minas Gerais (1 artigo), Distrito Federal (1 artigo), Rio Grande do Sul (1 artigo) e Paraná (1 artigo).

Acerca da *"práxis educativa"* encontramos novamente a pesquisa bibliográfica (3 trabalhos) predominante sobre a pesquisa empírica (1 trabalho). Esses trabalhos são da área de Sociologia (2 artigos), Educação (1 artigo) e Saúde Coletiva (1 artigo), publicados em periódicos nacionais – São Paulo (1 artigo) e Rio de Janeiro (1 artigo) – e internacionais - Costa Rica (1 artigo) e Venezuela (1 artigo). O Qualis destas revistas girou em torno dos extratos A1 (1 artigo), B1 (1 artigo) e B3 (2 artigos) nos anos de 2005 (1 artigo), 2007 (1 artigo) e 2009 (1 artigo). Notemos aqui, da mesma forma que a práxis e a práxis educativa apareceram também trabalhos sobre este descritor nas ciências humanas com destaque para estratos menores: o Qualis B3.

Nesta mesma direção, o descritor *práxis pedagógica* reafirmou a proeminência da pesquisa bibliográfica (3 artigos) sobre a pesquisa empírica (1 artigo) e sobre o Estudo de Caso (1 artigo). Interessante pensar: como discutir a práxis pedagógica apenas do ponto de vista teórico? Não seria isso um contrassenso teórico-metodológico? Sobretudo, quando os achados apontam para as pesquisas na área de Educação (4 artigos) e de Saúde Coletiva (1 artigo). Isso nos inquietou bastante na medida em que fomos fazendo o mapeamento dos dados. Além disso, estes artigos são oriundos de periódicos predominantemente da *Terra da Garoa* (4 artigos) em comparação a uma revista dos Estados Unidos (1 artigo), pulverizados na produção de um artigo para cada ano: 1998, 2000, 2005, 2008 e 2011.

Depois de analisar os 21 trabalhos sobre a práxis, a práxis educativa, a práxis docente e a práxis pedagógica, ficaram apenas 10 artigos (BERNARDES; NEHME, COLESANTI, 2004; CASTRO; PELEY, MORILLO, 2009; COLMENARES; FERRER, 2005; LASTÓRIA *et al.*, 2013; MORETTI; MOURA, 2011; NUNES; SILVA; PIRES, 2011; PIRATELI, 2007; SILVA, 2011; SILVA; DIAS, RODRIGUES, 2009; e TIRIBA, 2007) para aprofundamentos do conceito em relação com o objeto de Tese. Verificamos, por conseguinte, que nos achados, a discussão sobre a práxis pedagógica é mais antiga do que a práxis na área de Educação e Saúde, tendo como intervalo temporal os anos de 1998 e 2015.

Isso nos mostra que a discussão do conceito de práxis com base em Hegel, Feuerbach, Marx e Lenin posta por Vázquez (2011) e outros autores de referência, são apropriados pela área de Educação e de Saúde, contudo, com prevalência das discussões meramente teóricas em antítese à proposição deste autor de que “a aceitação pelos homens de uma teoria é condição essencial de uma práxis verdadeira, mas não é ainda a própria atividade transformadora” (p. 11)

2.2.2 As dissertações de mestrado

Depois de tratarmos os artigos, nas *dissertações de mestrado* encontramos 69 pesquisas das quais fizemos a análise. Desses trabalhos, a leitura com base nos descritores nos permitiu verificar as tendências das pesquisas que se aproximavam dos saberes da docência universitária de egressos da PGSSE, a partir do olhar de Paulo Freire. Esse movimento contribuiu para a percepção de lacunas na Ciência da Educação, das quais, esta Tese buscou trazer aprofundamentos e elementos para a continuidade do debate.

Das 69 *dissertações* encontradas e apresentadas na coluna R do Quadro 1, 19 são

pesquisas sobre a PGSSE (27%) e que as metodologias adotadas nestes trabalhos transitam pela pesquisa bibliográfica (3 trabalhos), pesquisa de campo (3 trabalhos), método dialético (3 trabalhos), Estudo de Caso (3 trabalhos), abordagem ou pesquisa qualitativa (2 trabalhos)[27], pesquisa biobibliográfica (1 trabalho), metodologia do discurso coletivo (1 trabalho), estudo exploratório (1 trabalho) e 1 no qual não foi possível identificar a opção teórico-metodológica do autor. Notemos que a ênfase está nos estudos bibliográficos, pesquisa de campo de maneira genérica, método dialético e estudo de caso (12 trabalhos = 63%).

Esses estudos trouxeram a área de Educação (17 trabalhos) como ênfase esmagadora em relação à Educação Física (1 trabalho) e à Controladoria e Contabilidade (1 trabalho). Estes 19 trabalhos foram distribuídos em 11 universidades em quatro regiões brasileiras: Região Sudeste (USC, USP, UNICAMP, UFES, UERJ e UFES), Sul (FURB, UEL, UNISINOS), Nordeste (UFRN e UFS) e Centro-Oeste (UFGD). Destas dissertações, o destaque está para a FURB (5 trabalhos), UCS (3 trabalhos), UNICAMP (2 trabalhos) e UFS (2 trabalhos), concentrando 12 trabalhos em relação ao total de achados deste descritor (63%). Apesar de a Região Sudeste abrigar o maior número de universidades que produziram estas dissertações, é na Região Sul que está situada a FURB que mais se destacou nos estudos deste campo de conhecimento (26%).

O período em que estes trabalhos foram produzidos vai de 2005 a 2014, com destaque para os anos 2007 e 2008 como o ponto mais alto da discussão. Isso possivelmente se justifica, por conta dos dez anos da LDBEN que ainda deixou aberturas legais no que diz respeito à PGSS e suas relações com a docência universitária.

Em relação ao descritor *docência universitária,* dos 16 trabalhos lidos, um foi excluído[28] por não ter relação direta com o objeto de tese. Na perspectiva da metodologia temos as seguintes opções dos autores: Abordagem quali-quantitativa (9 trabalhos), abordagem qualitativa (1 trabalho)[29], história do tempo presente (1 trabalho), Estudo de Caso (1 trabalho),

---

[27] Notemos aqui novamente outro equívoco teórico-metodológico, agora nas dissertações (ROSA, 2008; GIARETA, 2008), quando seus autores referem à questão qualitativa em seus trabalhos como método e não como abordagem de pesquisa (ALVES-MAZZOTI, 1996; GUEDIN; FRANCO, 2011; GUBA; LINCOLN, 1990).

[28] LEITE FILHO, Geraldo Alemandro. **A relação orientador-orientando e suas influências no processo de elaboração de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em contabilidade na cidade de São Paulo**. 2004. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Departamento de Ciências Contábeis e Atuária, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-29012005-165626/pt-br.php. Acesso em: 17 jun. 2017.

[29] De maneira mais destacada verificamos o equívoco teórico-metodológico neste descritor em relação ao primeiro, agora nas dissertações ditas quali-quantitativas (SILVA FILHO, 2006; LACERDA, 2007; SILVA, 2008; MORAES, 2008) e qualitativa (KATO, 2015) quando seus autores se referem à questão qualitativa em seus

Pesquisa de campo (1 trabalho), pesquisa descritiva (1 trabalho) e um que não foi possível identificar a opção do autor.

Esses trabalhos, como no descritor anterior trazem a proeminência da área de Educação (15 trabalhos), agora em relação à Tecnologia da comunicação e educação (1 trabalho) entre 2006 e 2016. Nesta questão temporal, ressaltamos a presença de maior discussão da temática em 2011 (3 trabalhos), com presença secundária em 2006, 2008 e 2015 (2 trabalhos). Apesar da efervescência do debate após a primeira década da LDBEN, esses achados nos levam a ponderar que a discussão sobre a PGSS e a formação para a docência universitária orbita ao redor de si mesma, com dificuldades de espraiamento para outras áreas do conhecimento.

Posto isso, nas pesquisas sobre o descritor *saberes docentes* analisamos 4 dissertações, todas da área de Educação nos anos 2004 (1 trabalho), 2007 (1 trabalho), 2013 (1 trabalho) e 2016 (1 trabalho). A metodologia utilizada pelos pesquisadores foi: pesquisa de campo (1 trabalho), abordagem qualitativa (1 trabalho)[30], caráter qualitativo e descritivo (1 trabalho) e pesquisa qualitativa do tipo bibliográfico (1 trabalho). Os erros conceituais que definem abordagem como método de pesquisa continuam a aparecer, sobretudo, quando se trata de pesquisa qualitativa. Inferimos que falta maior rigor teórico metodológico no processo de orientação de dissertações de mestrado para que tais lacunas sejam superadas nas futuras pesquisas.

Estes trabalhos de mestrado concentram-se nas Regiões Sudeste – UFU (2 trabalhos) e UFSCar (1 trabalho) – e Nordeste – UFBA (1 trabalho). O detalhe é que nenhum deles trabalha na perspectiva dos saberes da docência universitária, mas com enfoque na educação à distância (CORRÊA, 2013; MORAES, 2016), na formação e no desenvolvimento profissional docente do professor da educação básica (JESUS, 2004; BORGES, 2007). Eis mais uma lacuna em que esta Tese visou trazer contribuições para a área de Educação fomentando a discussão dos saberes da docência universitária constituídos no percurso de egressos da PGSSE a partir de um estudo no contexto nordestino.

Depois de situar o objeto de estudo, faz sentido refletir sobre os achados dos

---

trabalhos como método e não como abordagem de pesquisa (ALVES-MAZZOTI, 1996; GUEDIN; FRANCO, 2011; GUBA; LINCOLN, 1990). Em nossa concepção, uma pesquisa cuja abordagem seja quali-quantitativa é aquela que trabalha com os métodos mistos (SAMPIERI; FERNÁNDEZ-COLLADO; LUCIO, 2006).

[30] Outro equívoco teórico-metodológico, agora nas dissertações (BORGES, 2007; CORRÊA, 2013), quando se autores referem à questão qualitativa em seus trabalhos como método e não como abordagem de pesquisa (ALVES-MAZZOTI, 1996; GHEDIN; FRANCO, 2011).

descritores *Pedagogia Freireana* e *Paulo Freire* como opção teórico-metodológica de análise desta Tese de doutoramento. Das 14 dissertações relativas inicialmente ao objeto, analisamos 3 trabalhos sobre Paulo Freire (DUTRA, 2005; SILVA FILHO, 2006 e MARONEZE, 2009), 8 sobre a Pedagogia Freireana (ALVES, 2014; BARBOSA, 2014; MEDEIROS, 2006; MIQUELANTE, 2002; OLIVEIRA, 2008; REIS, 2015; SILVA FILHO, 2014 e VIEIRA, 2011) e 1 sobre a Pedagogia Freiriana (WEYH, 2008), porque 2 somente apresentavam o resumo e foram excluídos pois não estavam disponíveis no repositório da UMESP, universidade de origem destas dissertações.

Dos 14 trabalhos analisados em relação a Paulo Freire e a sua Pedagogia temos como métodos pesquisa bibliográfica e documental (3 trabalhos), metodologia interativa (1 trabalho), abordagem qualitativa (2 trabalhos)[31], história de vida/oral (trabalho), Estudo de Caso (1 trabalho), Pesquisa-ação (1 trabalho), método indiciário (1 trabalho), pesquisa de campo (1 trabalho), metodologia estatística qualitativa (1 trabalho) e em um não foi possível a identificação metodológica. Notemos o leve destaque para as pesquisas bibliográficas e documentais e a diversidade metodológica em que o autor pernambucano foi estudado em nível de mestrado.

Em relação à área do conhecimento, diferentemente do que apontaram as pesquisas em periódicos, as dissertações de mestrado sinalizam a predominância da área de educação (8 trabalhos) sobre as demais áreas do conhecimento: Lingüística Aplicada (1 trabalho), Geografia (1 trabalho), Ciências Agrárias (1 trabalho), Desenvolvimento Sustentável (1 trabalho) e Direitos Humanos (1 trabalho). O período de produção destas pesquisas foi de 2002 a 2014, com nenhum achado entre 2007 e 2012, mas com aparições por ordem do maior para o menor: 2014 (3 trabalhos), 2006 (2 trabalhos), 2008 (2 trabalhos), sendo que em 2009, 2010, 2011 e 2015 com apenas uma dissertação em cada ano. Inferimos o possível destaque entre 2006 e 2008 por conta da comemoração de dez anos da morte de Paulo Freire e 2014 e das repercussões da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 que declarou o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

Esses trabalhos procederam de dez universidades distribuídas em quatro regiões brasileiras: Sul (UNISINOS, UFRGS, UFSC e UEL), Sudeste (UNESP, UMESP e UFU), Nordeste (UFPE e UFRPE) e Centro Oeste (UnB). Diante disso, percebemos segundo os

---

[31] Mais um equívoco teórico-metodológico, agora nas dissertações (MARONEZE, 2009; REIS, 2015), quando se autores referem a questão qualitativa em seus trabalhos como método e não como abordagem de pesquisa (ALVES-MAZZOTI, 1996; GUEDIN; FRANCO, 2011; GUBA; LINCOLN, 1990).

achados que o referencial teórico de Paulo Freire teve alcance em quatro regiões do país nas grandes universidades brasileiras com destaque para sete IES no eixo centro-sul com reconhecida expressão em duas IES no Pernambuco, terra de origem do Patrono da educação nacional. Um estudo de doutoramento em contexto nordestino justifica-se, consequentemente, na busca pela reinvenção e pela ampliação do debate já desenvolvido no eixo sul-sudeste sobre a Pedagogia Freireana como contraponto aquilo que Severino (2009) chamou de "sudestização" da pós-graduação brasileira (PGB).

Fazendo um desfecho da análise das dissertações, das 69 *dissertações* encontradas e apresentadas na coluna R do Quadro 1, 19 são pesquisas (63%) em torno dos descritores *práxis* (2 trabalhos), *práxis educativa* (2 trabalhos), *práxis docente* (6 trabalhos) e *práxis pedagógica* (9 trabalhos). Em relação à metodologia nos trabalhos sobre a *práxis* temos a história de vida (1 trabalho) e o método dialético (1 trabalho). No tocante à *práxis educativa* foi possível verificar o materialismo histórico-dialético (1 trabalho) e a etnografia (1 trabalho); na *práxis docente* o estudo de caso (2 trabalhos), pesquisa de campo (1 trabalho), pesquisa participante (1 trabalho), pesquisa bibliográfica e documental e pesquisa-ação (1 trabalho); e *práxis pedagógica* apareceram a fenomenologia (1 trabalho), observação participante (1 trabalho), etnografia (1 trabalho), etnopesquisa (1 trabalho), pesquisa de campo (1 trabalho), estudo de caso (2 trabalhos), materialismo histórico-dialético (1 trabalho) em um não conseguimos identificamos a opção do autor. Estes achados apontaram para a predominância dos estudos de caso do total deste descritor (4 trabalhos = 21%) para a tímida utilização da etnografia e da etnopesquisa (3 trabalhos = 16 %) que trazem aproximações e justificativa da opção teórico metodológica desta Tese.

Em relação as áreas de estudos e as universidades de origem destas dissertações de mestrado temos a *práxis* estudada na Educação (1 trabalho) e na educação científica e tecnológica (1 trabalho), sendo uma da UFSC e outra da UFRN, respectivamente em 2005 e 2013; a *práxis educativa* (1 trabalho) e na educação escolar (1 trabalho) respectivamente em 2015 e 2014 na UNESP e na UFBA; a *práxis docente* entre 2008 e 2016 com destaque para a Educação em Ciências (5 trabalhos) em relação à área de Educação (1 trabalho) em universidades do três estados do sul (UFRGS, PUC/PR e UDESC) em relação apenas um trabalho no nordeste (UFC), outro no Centro-Oeste (UCB) e outro Sudeste (UFES); e a *práxis pedagógica* entre 2013 e 2015 com a maioria dos estudos na Educação (8 trabalhos) em relação a área de Artes Cênicas (1 trabalho). Ressaltamos, aqui, que esses estudos sobre a apropriação da práxis no contexto da Pedagogia são de maioria esmagadora na UFBA (8 trabalhos) em

relação a apenas um trabalho na USP.

Se, até agora, nas dissertações prevaleceram os estudos sobre a PGSS, a docência universitária e os saberes docentes no eixo centro-sul, em face de certo destaque dos trabalhos sobre a Pedagogia Freireana no contexto nordestino a partir de Pernambuco, a Bahia se destacou na proliferação das pesquisas sobre a práxis pedagógica, possivelmente como resultado de inquietações dos pesquisadores na busca da transformação da realidade educacional na medida que a prática é orientada pela teoria e a teoria é ressignificada na prática (VÁSQUEZ, 2011)

Após a leitura dessas dissertações ficamos com 10 para verificar quais delas poderiam nos ajudar a discutir o conceito de práxis no contexto dos saberes da docência universitária, a partir do olhar de Paulo Freire com base nos seguintes autores: práxis (ROCHA, 2013); práxis educativa (SANTOS FILHO, 2014), práxis docente (BARROSO, 2009; DAROS, 2008; FRANÇA, 2013; MARTINS, 2016; SALVADOR, 2013) e práxis Pedagógica (BATISTA, 2008; CHAGAS, 2006; ESPINHEIRA FILHO, 2013; HAMADA, 2015; JESUS, 2007; LEAL, 2012; ROSA, 2008; e SEIXAS, 2006).

2.2.3 As teses de doutorado

Após movimentar-nos na análise dos artigos e das dissertações, seguimos agora na busca pela compreensão das tendências das *pesquisas de doutoramento*, na tentativa de percebermos como o objeto da Tese se situava no que já foi produzido até então. Das 55 teses analisadas, 14 dizem respeito à PGSSE. Por conta da relação com o objeto, fizemos a análise de 9 trabalhos (BARBOSA, 2013; DIAS, 2015; FLORES, 1995; MACEDO, 1997; OLIVEIRA, 2014; SANTOS, 2009; TORRES, 2011; WASSEM, 2014; WIEZZEL, 2005).

Desses trabalhos, a opção teórico metodológica dos autores se desenvolveu através da pesquisa bibliográfica (2 trabalhos), abordagem qualitativa e quantitativa (2 trabalhos)[32], estudo de caso (2 trabalhos), fenomenologia (1 trabalho), história de vida (1 trabalho) e pesquisa de campo (1 trabalho), sendo todos da área de Educação. O período de produção dessas teses é no intervalo entre 1995 e 2015, com destaque para o ano de 2014 (2 trabalhos) sobre os demais anos: 1995 (1 trabalho), 1997 (1 trabalho), 2005 (1 trabalho), 2009 (1 trabalho), 2011 (1 trabalho), 2013 (1 trabalho) e 2015 (1 trabalho).

---

[32] Mais uma vez, agora em nível de doutoramento, aparecem outros equívocos teórico-metodológico, agora nas dissertações (FLORES, 1995; WIEZZEL, 2015), quando se autores referem a questão qualitativa em seus trabalhos como método e não como abordagem de pesquisa (ALVES-MAZZOTI, 1996; GHEDIN; FRANCO, 2011).

Estes dados nos permitem dizer que os estudos sobre a PGSSE retrocedem ao final do século XX (1995 e 1997), desenvolvendo-se pelo século XXI (2005, 2009, 2011, 2013 e 2015) com destaque para as universidades do Sudeste com 6 teses de São Paulo distribuídas em 4 da UNICAMP e 2 da UNESP. Em segundo lugar, aparecem 2 teses da UFSM e 1 da UFMG. Faz sentido então, apontar a discussão desta Tese a partir do Ceará, tendo em vista a contribuição para a área na busca de descentralizar o debate, a fim de vislumbrar perspectivas diversas e multirreferenciais sobre a temática que transcendam geograficamente o eixo sudeste-sul.

Neste sentido, com base no descritor *docência universitária* e seus cognatos já apresentados anteriormente, dos 12 trabalhos apresentados no Quadro 1 na coluna R, uma tese foi excluída pela não relação direta com o objeto. Assim, da análise dos 11 trabalhos verificamos que eles apresentam as seguintes opções teórico-metodológicas: pesquisa exploratória-analítica (3 trabalhos), estudo de caso (3 trabalhos), pesquisa qualitativa (2 trabalhos)[33], autobiografia (1 trabalho), etnografia (1 trabalho) e entrevista compreensiva (1 trabalho). E tais pesquisas são em sua mada área de educação (10 trabalhos), tendo mínima expressão em outras áreas do conhecimento – achamos 1 tese da área do Ensino de Ciências.

Neste contexto, o foco das pesquisas sobre a docência universitária está em maior presença no Sudeste (UFU = 6 trabalhos; USP =1 trabalho) e no Nordeste (UFRN – 1 trabalho; UFBA = 1 trabalho) do que no Centro-Oeste (UFG = 1 trabalho) e no Sul (UNISINOS - 1 trabalho) entre 2011 e 2015. Evidenciamos o ano de 2013 em que identificamos 5 teses que equivaleram a 45% dos achados deste descritor. Esses dados corroboram os nossos achados sobre as pesquisas em torno da PGSSE nesta Tese e na literatura especializada do campo que aponta o final dos anos 1990 e o início do século XXI como o palco de fomento do debate sobre a docência universitária (D´ÁVILA; VEIGA, 2012; LIMA, 2015). Entrementes, não encontramos nenhum estudo em universidades do Norte. Em suma, destacamos a UFU como a universidade que mais pesquisa sobre docência universitária segundo os achados das buscas nas pesquisas de doutoramento (6 teses = 54%).

Continuando a discussão sobre os achados das teses, ressaltamos agora os descritores *Paulo Freire*, *Pedagogia Freireana* e *Pedagogia Freiriana* – autor e concepção teórico-metodológica de referência desta pesquisa de doutorado. Quanto a Paulo Freire

---

[33] Reis (2011) e Felden (2013), a nosso ver incorrem no mesmo erro já apontado por nós nos artigos, nas dissertações e, agora nas teses, de chamar abordagem de método (ALVES-MAZZOTI, 1996; GHEDIN; FRANCO, 2011).

analisamos 7 teses (CORDEIRO, 2009; EPOUGLOU, 2013; FONSECA, 2014; LAUREANO, 2015; MAURENTE, 2015; NASCIMENTO, 2011; e RÊGO, 2006). Em relação à *Pedagogia Freireana,* 5 teses (ALBERTO, 2015; CARDARELLO, 2005; FIGUEIREDO, 2003; MOURA, 2011; e POLI, 2007) e sobre Pedagogia Freiriana 1 (SOUZA, 2011), totalizando, assim, 12 trabalhos para análise.

Quanto aos achados em torno do descritor *Paulo Freire* as metodologias utilizadas foram: estudo de caso (2 trabalhos), reflexão sobre a prática (1 trabalho), Pedagogia da alternância (1 trabalho), história de vida (1 trabalho), pesquisa-ação (1 trabalho) e pesquisa de campo (1 trabalho). Salta-nos a vista a concepção da *reflexão sobre a prática* como um método de pesquisa numa tese de doutorado ao contrário do que defendemos como sendo essa uma postura diante da prática pedagógica (SCHÕN, 1992; PIMENTA, 1996; TARDIF, 2002; THERRIEN, 2006, 2012, 2014). A predominância da área de educação dos trabalhos de doutorado com base em Paulo Freire é evidente (5 trabalhos) ao lado do ensino de ciências (1 trabalho) entre 2006 e 2015 (2006 = 1 tese; 2009 = 1 tese; 2011= 1 tese; 2013 = 1 tese; 2014=1 tese; e 2015 = 2 teses). O destaque dos locais de origem dessas teses está no Nordeste na UFRN (3 trabalhos), no sul na UFRGS (3 trabalhos) e em São Paulo na USP (1 trabalho).

Em síntese, verificamos que no Nordeste, o Rio Grande do Norte é lócus de estudos sobre o educador pernambucano em nível de doutorado assim como Pernambuco o é em nível de mestrado. Sendo assim, esta constatação talvez tenha explicação na presença da obra de Paulo Freire na cidade de Angicos/RN e na cidade de origem deste educador, Pernambuco, onde foi professor da antiga Universidade do Recife, atual UFPE onde se encontra a Cátedra Paulo Freire que trabalha com a defesa do legado e com o fomento de estudos freireanos (http://www.catedrapaulofreireufpe.org/).

Em relação aos descritores *Pedagogia Freireana* e *Pedagogia freiriana*, tivemos as seguintes metodologias: pesquisa-intervenção (1 trabalho), ensaio (1 trabalho), pesquisa bibliográfica (1 trabalho), pesquisa bibliográfica e documental (1 trabalho), método indiciário (1 trabalho) e pesquisa descritiva (1 trabalho). A área de maior destaque continuou sendo a Educação (4 trabalhos), depois Letras (1 trabalho) e Ciências Biológicas, referentes aos anos de 2003 e 2015 (2003 = 1 tese; 2005 = 1 tese; 2007= 1 tese; 2011 = 2 teses; e 2015 = 1 tese). Quatro trabalhos (67%) são procedentes das regiões sudeste (UFSCar, USP, UPM e UNICAMP), um (16,5%) da região sul (UFRGS) e um (16,5%) do Distrito Federal (UnB).

Por fim, analisamos inicialmente das 17 teses lidas as metodologias trabalhadas nas 5 pesquisas sobre a *práxis* (FORNARI, 2009; VOLOSKI, 2013; GONÇALVES, 2013;

SCHNEIDER, 2014; SILVA, 2014) foram: fenomenologia (1 trabalho), pesquisa bibliográfica (1 trabalho), pesquisa bibliográfica e documental (1), materialismo histórico dialético (1 trabalho) e a etnometodologia com abordagem multirreferencial (1 trabalho), sendo todas da área de educação. Essas teses são oriundas da UFSC (3 trabalhos) e da UFBA (2 trabalhos) no período entre 2009 e 2014 (2009 = 1 trabalho; 2013 = 2 trabalhos; e 2014=2 trabalhos). Esta única pesquisa com base na etnometodologia apontou a possibilidade de trabalhar com aproximações a esta metodologia nesta tese de doutoramento.

Em torno da *práxis educativa*, nos 7 trabalhos as metodologias adotadas foram: pesquisa bibliográfica (2 trabalhos), pesquisa qualitativa (1 trabalho), autobiografia (1 trabalho), pesquisa-ação (1 trabalho), materialismo histórico-dialético (1 trabalho) e fenomenologia (1 trabalho). O local de origem destas pesquisas foi São Paulo com cinco trabalhos distribuídos nas três universidades estaduais públicas da cidade (USP = 3 trabalhos; UNICAMP = 1 trabalho e UNESP = 1 trabalho), Santa Catarina com um trabalho na UFSC e Bahia com um trabalho na UFBA entre 2002 e 2015 (2002 = 1 tese; 2007 = 2 teses; 2009 = 1 tese; 2010 = 1 tese; 2014=1 tese; e 2015 = 2 teses). Para a verificação de quais dessas teses seriam utilizadas para a fundamentação teórica, ficamos apenas com 5 teses pela relevância para a discussão do conceito de práxis nesta Tese, pois uma não estava disponível no repositório do respectivo PPGE e a outra não tinha relação com o objeto de pesquisa (NUNES, 2002; ESPINOZA, 2007; CONCEIÇÃO, 2009[34]; FRANCO, 2010; FARIA, 2011)

As áreas de pesquisa destas 7 teses assim foram distribuídas: Filosofia da educação (1 trabalho), Enfermagem (1 trabalho) e Educação (5 trabalhos). Isso nos fez refletir que se nas dissertações de mestrado o foco das pesquisas foi São Paulo e Bahia, em nível de doutorado em educação a ênfase destas discussões em torno da práxis educativa concentraram-se nas *universidades estaduais paulistas no início do século XXI.* A única tese lida sobre o descritor práxis docente foi da área de Ensino de Ciências, oriunda da UEL, trabalhando com a pesquisa de campo no ano de 2014.

Por fim, sobre a *práxis pedagógica* foram lidas 4 teses (DE PAULA, 2004; SILVA, 2012; PIRES, 2014; SOUSA, 2016), todas da área de educação, nas quais os pesquisadores utilizaram as metodologias: etnopesquisa multirreferencial (1 trabalho), Etnografia (1 trabalho), estudo de caso (1 trabalho) e intervenção didático-formativa (1 trabalho). O período de produção destes trabalhos é 2004 a 2016 (2004 = 1 tese; 2012 = 1 teses; 2014 = 1 tese; e 2016

---

[34] Na tese o ano está 2009, mas no repositório está 2014.

= 1 tese) provenientes da UFBA (3 trabalhos) e da UFU (1 trabalho).

Em suma, a Bahia no contexto nordestino continuou a se destacar nos estudos sobre a práxis em nível de doutorado assim como em mestrado ao lado da região sudeste, mas agora não mais São Paulo, mas Minas Gerais foi a ênfase. Os trabalhos de etnopequisa (DE PAULA, 2004) e de etnografia (SILVA, 2012) vistos apenas em dois trabalhos, abriram também a janela para a justificativa da opção metodológica desta Tese que tem aproximações com a etnometodologia.

Em suma, verificamos que estudos de mestrado e doutorado ainda trabalham de maneira tímida com as aproximações ao universo da etnometodologia. Em relação ao descritor *práxis*, os achados apontaram para as opções da etnometodologia com abordagem multirreferencial (1 tese) e a etnopesquisa multirreferencial (1 tese). Declinando o conceito para a área de Educação, em relação à práxis pedagógica encontramos a etnografia (2 dissertações) e a etnopesquisa (1 dissertação). Por fim, no descritor *docência universitária*, identificamos a opção metodológica pela etnografia (1 tese). Não encontramos nenhum outro trabalho nos demais descritores que fizessem esta opção teórico-metodológica em torno da etnometodologia, de suas raízes e de suas ramificações. Sendo assim, encontramos lacunas para o desenvolvimento desta Tese a partir de aproximações com a etnometodologia para tocar o campo de pesquisa.

2.2.4 Os trabalhos da ANPEd

Depois de analisarmos a presença e/ou ausência do objeto de investigação em artigos de periódicos qualificados, em dissertações e em teses, acreditamos ser relevante a análise em torno do que já produziu a ANPEd sobre a temática, visto ser esta associação aquela que dá a visibilidade e aponta os contornos da pesquisa e da PGB.

Dessas 41 pesquisas analisadas do GT08 – Formação de professores, 11 são PS e 30 são TCO. Com base nestes achados, 1 trabalho tratou PGSSE, 25 trabalhos discutiram a docência universitária, 16 trabalhos versaram sobre os saberes docentes, 2 trabalhos em torno da Pedagogia Freireana e 5 acerca da práxis pedagógica.[35]

A PGSSE só apareceu em discussão na 34ª reunião em 2011 em formato de PS

---

[35] O somatório do número de aparição dos descritores (49) é maior que a quantidade de artigos selecionados (41), pois um trabalho trazia as vezes mais de um descritor de busca. Mais a frente explicamos isso com detalhes no texto.

proveniente da UnB. Isso nos fez refletir em torno dos limites e das possibilidades do quantitativo de trabalhos sobre este descritor neste evento. Se na ANPEd, entidade que aponta os caminhos da PGSS, esse assunto não estava devidamente fomentado é porque existe a necessidade de aprofundamento de estudos na área, como é o caso da proposição desta Tese.

Em relação à presença do descritor *docência universitária*, dos 25 trabalhos encontrados, 8 são PS e 17 são TCO, nos quais as maiores quantidades de trabalhos estão em 2006 na 29ª reunião (7 trabalhos), 2007 na 30ª reunião (5 trabalhos), 2010 na 33ª reunião (3 trabalhos) e em 2000 na 23ª reunião (2 trabalhos). A ênfase dos trabalhos entre 2006 e 2007, apontam que as produções juntas somam 68% dos achados deste descritor e 41% em relação ao total de trabalhos analisados (17 trabalhos)

Do ponto de vista dos 16 trabalhos em torno dos *saberes docentes*, 4 são PS e 12 são TCO (AMBROSETTI, 2002; ALVES, 2004; ANDRÉ *et al.*, 2010; ALMEIDA; BIAJONE, 2005; ALMEIDA; HOBOLD, 2008; ALVES; CUNHA, 2011; BARBIERO, 2013; BORGES, 2003; CALIXTO, 2003; COSTA, 2010; COUTINHO, 2001; FRANZONI, 2002; FREITAS, 2000; SAMPAIO, 2005; SILVA, 2006). Estas pesquisas tomam destaque em 2002 na 25ª reunião (2 trabalhos), em 2003 na 26ª reunião (2 trabalhos), em 2005 na 28ª reunião (2 trabalhos) e em 2010 na 33ª reunião (2 trabalhos).

Entretanto, na busca pela ampliação do debate acerca deste descritor para além da formação de professores da educação básica, foi somente em 2013 na 36ª reunião que a pesquisa acerca dos "novos saberes da docência superior" (BARBIERO, 2013) se apresentou com fortes aproximações ao que propomos em torno dos saberes da docência universitária (cf. VIEIRA, 2015). O quantitativo destes achados apontou para 36% (16 trabalhos) das produções dos professores na ANPEd no GT08 – Formação de Professores.

Os descritores *Paulo Freire* e *Pedagogia Freireana* foram os que menos se destacaram nos estudos relativos à Tese na ANPEd, apenas 2 trabalhos (VAN ACKER, 2011; SAUL; GIOVEDI, 2015): 1 na 34ª reunião (2011) e o outro na 37ª reunião (2015). Diante desses achados, verificamos que de um lado, Van Acker (2011) trabalhou a biograficidade e o poder de formação no contexto do ateliê biográfico de projeto com foco na categoria freireana 'Ser mais'. De outro lado, Saul e Giovedi (2015) discutiram a formação de educadores a partir da metodologia da investigação temática freireana. Portanto, não há nenhum estudo de 2000 a 2015 apresentado na ANPEd acerca dos saberes da docência universitária no contexto da PGSSE a partir do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire.

No que tocou a *Práxis pedagógica* encontramos 5 trabalhos, dentre os quais 3 PS e 2 TCO (COUTINHO, 2001; ENS, 2006; GIESTA, 2000; LODI; CASTANHO, 2006; RIBEIRO, 2006). Os trabalhos foram apresentados em 2000 na 24ª reunião (1 trabalho); em 2005 na 25ª reunião (1 trabalho); em 2004 na 27ª reunião (1 trabalho); e na 29ª reunião em 2006 (2 trabalhos).

Em suma, se fizermos a soma destas aparições nos descritores temos 49 como resultados e não 41 trabalhos como já afirmamos. A questão é que são 49 aparições dos descritores em 41 artigos, pois temos oito trabalhos que combinam descritores: saberes e prática competente (AMBROSETTI, 2000); saberes e práticas (ALVES, 2004); curso de tecnologia em hotelaria e saberes docentes (SILVA, 2006); formação de formadores e práticas (LODI; CASTANHO, 2006); prática educativa e cursos de licenciatura (RIBEIRO; SOARES, 2006); professor formador e saberes docentes (ALMEIDA; HOBOLD, 2008); saberes e trabalho do professor formador (ANDRÉ et al., 2010); e novos saberes da docência superior (BARBIERO, 2013). Notemos que a ênfase da ANPEd esteve nas discussões em torno da docência universitária e dos saberes docentes, deixando a práxis pedagógica, e sobretudo, a Pedagogia Freireana como temática a ser fomentada no debate desta importante Associação de docentes universitários e pesquisadores em Educação. Eis aqui uma lacuna para esta tese de doutoramento.

Do ponto de vista dos achados nos trabalhos do GT04 – Didática, dentre as 12 pesquisas analisadas, quais sejam 8 TCO e 4 PS temos os seguintes resultados em relação aos descritores: *Pós-graduação Stricto Sensu em Educação* (0 trabalhos); *Docência universitária* (5 trabalhos); *Saberes docentes* (1 trabalho); *Pedagogia Freireana* (6 trabalhos); e Práxis Pedagógica (5 trabalhos). Novamente, tivemos 12 trabalhos analisados, mas 17 aparições dos descritores, pois em um trabalho, mais de um descritor foi contemplado (GOMES, 2015; CARDIERI, 2015; ABENSUR, 2015). Notemos que a pós-graduação em Educação e os saberes docentes não estiveram no foco das discussões, entretanto, a docência universitária, a prática e não a práxis pedagógica, e, sobretudo, a Pedagogia de Paulo Freire, foram o auge das discussões.

Sobre a docência universitária, Flores e Dalben (2015) discutiram a percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina sobre a docência universitária. Nunes e Barboza (2015) trouxeram a aula universitária como acontecimento e não como lugar de sacralização do conhecimento. Soares e Beraldo (2015) tocaram na avaliação da aprendizagem como desafios e necessidades formativas para os docentes Universitários. Até

o presente momento, verificamos que a percepção dos professores sobre seu exercício docente, a aula e a avaliação foram temáticas que atravessaram os debates em torno da docência universitária no GT04 – Didática. Interessante pensar que a necessidade da interface com as questões pedagógicas que se articulam entre o saber e o saber ensinar estão em alta no século XXI.

Desses trabalhos sobre a docência universitária, destacamos dois. O texto de Gomes (2015) e o de Abensur (2015) que desenvolveram pesquisas que tocaram três dos descritores de busca. O trabalho versou sobre Didática, práticas docentes e o uso das tecnologias no ensino superior: saberes em construção. Ressaltamos, entretanto, que a autora usa o conceito de prática docente e não práxis pedagógica, focalizando sua discussão no ensino superior como lócus para o uso das tecnologias. O outro trabalho foi o que mais nos interessou pela relação com a Tese. Abensur (2015) elaborou uma investigação intitulada *Pedagogia freireana:* uma contribuição para a formação docente universitária na saúde. O pensamento de Paulo Freire apareceu como fundamentação teórico-metodológica para pensar a formação de professores para a docência universitária no campo da Saúde.

Com base já nesta articulação feita no trabalho de Abensur (2015) em torno da docência universitária e da Pedagogia de Paulo Freire, Mello e Marigo (2015) apresentaram trabalho sobre a aprendizagem dialógica para a área de Didática. Fagundes e Braga (2015) sinalizaram o debate em busca de uma Didática humanizadora, à luz de Paulo Freire. Pontes (2015) discutiu princípios da Pedagogia Freireana na Didática do ensino da Língua Portuguesa. Por fim, Ramaciotti e Saul (2015) defenderam a Pedagogia de Paulo Freire como referencial para o processo de ensino-aprendizagem. Notemos que esses trabalhos fazem questão de postular que a Pedagogia de Paulo Freire tem "princípios" e "referenciais" e que a dialogicidade e a humanização, são categorias fundantes em destaque na obra de Freire e que, de maneira forte, atravessam o corpus teórico desta Tese.

Quanto ao descritor *Práxis pedagógica* não tivemos nenhuma aparição direta do conceito como usamos na Tese, mas apenas trabalhos que discutiram a atuação docente, a prática educativa, o fazer docente. Cardieri (2015) trouxe o diálogo nas relações escolares e na atuação docente. Silva (2015) evidenciou os sentidos movimentam a relação da Didática com o fazer docente. Por fim, Bastos (2015) escreveu um trabalho sobre a diversidade sexual na prática de professores/as de ciências. Em síntese, a dialogicidade e o fazer docente ou a prática pedagógica foram destacadas como movimento que apontou para a práxis, isso porque a prática é o ponto de partida de toda reflexão do trabalho docente.

2.3 A relação entre os retalhos encontrados nas buscas e a tessitura da Tese

Ao final do EQ com base na leitura e na apropriação dos 194 trabalhos, sendo 37 artigos de periódicos qualificados, 55 dissertações, 49 teses e 53 artigos da ANPEd, foi possível apresentar os retalhos colhidos pelo caminho que contribuíram para a tessitura da Tese. Vamos apontar as principais contribuições de cada uma destas fontes, bem como as dificuldades que encontramos na trajetória até aqui apresentada.

Sendo assim, com base no **Quadro 1**, numa perspectiva macro, mediante os achados das buscas, verificamos que a PGSS é mais discutida em teses de doutorado (1066 trabalhos). Um detalhe interessante é que a PGSSE discutiu mais esse nível de ensino (908) do que o *stricto sensu* em geral (58 trabalhos). Inferimos que a área de educação tem a vanguarda nas pesquisas em nível de mestrado e de doutorado. Contudo, em relação à aproximação com o nosso objeto de Tese, essa temática pôde ser mais encontrada em periódicos (13% = 10 trabalhos) do que em dissertações (6% = 19 trabalhos) e teses (1% = 14 trabalhos).

Diante disso, numa análise micro a partir do material catalogado e lido, em primeiro lugar, os *artigos* de periódicos sinalizaram ainda a tímida discussão sobre a PGSSE. Isso porque o assunto é novo, tendo certa ênfase desde o início do século XXI nos mais altos estratos das revistas especializadas da área de Educação e de Enfermagem em São Paulo e no Distrito Federal. O foco destes trabalhos esteve na pesquisa bibliográfica e na análise documental em periódicos oriundos de São Paulo e do Rio de Janeiro no intervalo de tempo entre 2005 e 2013. O Qualis destacado foi A1 (Educação) e B1 (Saúde Coletiva). Como desdobramento, nestes periódicos à docência universitária foi estudada com destaque para as áreas de educação e enfermagem, no período de 2004 a 2012.

Em torno dos saberes docentes, notamos que todos os trabalhos são da área de Educação no período de 2004 e 2014 e com foco na Educação Básica. Eis aqui a contribuição desta Tese para ampliar o debate em torno dos saberes da docência universitária, categoria ainda não estabelecida na literatura especializada.

Em relação a presença de Paulo Freire nos artigos, o EQ nos permitiu afirmar que a discussão a partir do nome deste educador é bem mais ampla do que sobre a sua Pedagogia entre 1997 e 2012 nas áreas de Educação, Enfermagem e Saúde Coletiva. Os estudos sobre Paulo Freire nas revistas científicas destacaram-se na área de Enfermagem com o dobro de trabalhos em relação à área de Educação, comparando a presença pulverizada deste autor no Direito, na Psicologia, na Saúde Coletiva e na Nutrição nos altos estratos do Qualis dos

periódicos (A1 e A2). Além do mais, as pesquisas com base em Paulo Freire estão situadas no eixo Centro-Oeste, Sudeste e Sul com destaque para o periódico do Distrito Federal que fomentou o debate neste autor no campo da Enfermagem.

Ponderando sobre estes achados e suas relações com o objeto desta Tese de doutoramento com base nos artigos, fica claro que o debate sobre Paulo Freire é maior do que aquele que vislumbra neste autor a possibilidade da concepção de uma epistemologia da Pedagogia. Neste sentido, citar Paulo Freire no título ou no corpo do texto como um dos autores de referência de uma pesquisa, não significa reconhecer nele uma teoria de conhecimento que seja uma síntese original. Sendo assim, notemos a presença exacerbada do autor pernambucano na área da Enfermagem em relação à Educação, bem como em outras Ciências da Saúde (Saúde Coletiva, Psicologia e Nutrição), ao mesmo tempo em que suas ideias estão disseminadas no Direito e nas Ciências Agrárias nos altos estratos do Qualis dos periódicos (A1 e A2). Aqui, justificamos esta Tese como uma contribuição que faça coro as pesquisas sobre a PGSS e a docência universitária oriundas do centro-sul a partir do Nordeste à luz de Paulo Freire.

Em relação à *práxis* e a *práxis educativa*, notemos que começaram a aparecer também nas ciências humanas com destaque para estratos menores: o Qualis B3. A categoria de práxis docente não apareceu nos artigos publicados em periódicos. O conceito de *práxis pedagógica* reafirma a proeminência da pesquisa bibliográfica sobre a pesquisa empírica em geral e sobre o Estudo de Caso como contrassenso teórico-metodológico. Em suma, a discussão sobre a práxis pedagógica é mais antiga do que a práxis na área de Educação e Saúde, tendo como intervalo temporal os anos de 1998 e 2015.

Nas dissertações de mestrado, com relação à *Pós-graduação stricto sensu em educação,* tais pesquisas trouxeram a área de Educação como ênfase maior em relação à Educação Física e à Controladoria e Contabilidade. Apesar de a Região Sudeste abrigar o maior número de universidades que produziram estas dissertações, é na Região Sul que está situada a FURB, instituição que mais se destacou nos estudos deste campo de conhecimento (26%). Mais uma vez, se faz necessário pensar esta Tese em contexto nordestino em relação a este assunto.

Sobre a *docência universitária* – como no descritor anterior – identificamos a proeminência da área de Educação em relação à Tecnologia da comunicação e educação entre 2006 e 2016. Mediante as lacunas da LDBEN em torno da docência universitária e com base nestes achados, inferimos que a PGSS e a formação para a docência universitária orbitam ao redor de si mesmas, com limitações internas e externas ao campo na amplitude do debate entre as áreas do conhecimento.

Essas dissertações encontradas concentram-se nas Regiões Sudeste – UFU e UFSCar – e Nordeste – UFBA. Nossa proposição de estudo de doutoramento em contexto nordestino justifica-se na busca pela reinvenção e aprofundamento do debate já desenvolvido no eixo sul-sudeste sobre a Pedagogia Freireana como contraponto àquilo que Severino (2009) chamou de "sudestização" da PGB.

Acerca dos saberes docentes, todas as dissertações foram da área de Educação nos anos 2004, 2007, 2013 e 2016, também como foco na Educação Básica e não na docência superior.

Diferentemente dos artigos em periódicos, os trabalhos de mestrado encontrados sobre a predominância dos estudos acerca da Pedagogia Freireana (8 trabalhos) entre 2012 e 2014 se sobrepõem aqueles sobre Paulo Freire (1 trabalho). Esta inversão de enfoque nos faz pensar numa inversão epistemológica, à medida que propomos a abertura para refletirmos sobre a originalidade da contribuição da teoria do conhecimento de Paulo Freire para a docência universitária numa ótica de atualização e não de reprodução de seu pensamento.

Em relação à área do conhecimento, diferentemente do que apontaram as pesquisas em periódicos, as dissertações de mestrado indicam a predominância da área de educação sobre as outras áreas do conhecimento: Lingüística Aplicada, Geografia, Ciências Agrárias, Desenvolvimento Sustentável e Direitos Humanos. Isso nos fez ponderar na grandeza e na envergadura da obra deste autor conseguiu em seu pensamento recompor o que foi departamentalizado na Academia, fazendo com que seu pensamento seja multirreferencial, complexo e interdisciplinar.

Esses trabalhos freireanos procederam de dez universidades distribuídas em quatro regiões brasileiras: Sul (UNISINOS, UFRGS, UFSC e UEL), Sudeste (UNESP, UMESP e UFU), Nordeste (UFPE e UFRPE) e Centro Oeste (UnB). Portanto, Paulo Freire tem alcance nas quatro regiões que demarcar as grandes universidades brasileiras com destaque para o eixo centro-sul (7 universidades) com reconhecida expressão em Pernambuco (2 universidades), terra de origem do Patrono da educação nacional. Um estudo de doutoramento em contexto nordestino a partir do PPGE/UECE justifica-se na busca pela recriação e pelo fomento do debate já desenvolvido no eixo sul-sudeste sobre a Pedagogia Freireana.

Encerrando a discussão sobre os retalhos encontrados nas dissertações, destacamos que estudos sobre a apropriação da prática no contexto Pedagogia foi de maioria esmagadora na UFBA (8 trabalhos) em relação a apenas um trabalho na USP. Diante da proeminência dos

estudos sobre a PGSS, a docência universitária e os saberes no eixo centro-sul, com algum destaque de dissertações sobre a Pedagogia Freireana no contexto nordestino a partir de Pernambuco, a Bahia foi referência na proliferação das pesquisas sobre a práxis pedagógica.

Sobre as *teses de doutorado*, o estudo do EQ nos permitiu dizer que as pesquisas sobre a PGSSE retrocederam ao final do século XX (1995 e 1997), desenvolvendo-se pelo século XXI (2005, 2009, 2011, 2013 e 2015) com destaque para as universidades do Sudeste com 6 teses de São Paulo distribuídas em 4 da UNICAMP e 2 da UNESP. Não encontramos no Nordeste nenhuma[36] tese de doutorado que estudasse a PGSSE em nenhuma área do conhecimento na perspectiva de nosso entendimento. Eis aqui a originalidade deste estudo e sua possível contribuição para a docência no ensino superior e quem sabe, para a Pedagogia Universitária, campo ainda em construção (CAVALCANTE, 2014).

Diante disso, o foco das pesquisas sobre a docência universitária esteve em maior presença no sudeste (UFU = 6 trabalhos; USP =1 trabalho) e no Nordeste (UFRN – 1 trabalho; UFBA = 1 trabalho) mais do que no Centro-Oeste (UFG = 1 trabalho) e no Sul (UNISINOS - 1 trabalho) entre 2011 e 2015. Não identificamos nenhum trabalho em universidades do Norte. Em suma, a UFU apareceu como a universidade que mais pesquisa sobre docência universitária segundo os achados das buscas nas pesquisas de doutoramento (6 teses = 54%).

Com base nestes achados, é interessante o fato de não encontrarmos nenhuma tese que discutisse os saberes docentes no repositório da BDTD em nossas buscas. Reconhecemos, entretanto, a existência da tese de Borges (2003) que não apareceu nas buscas e que não está disponível para *download* na internet, apenas na biblioteca da PUC/Rio, e que foi discutida de forma sintética em trabalho da ANPEd (BORGES, 2005). Este trabalho foi incorporado ao referencial teórico desta tese, por conta da sua relevância em torno dos saberes docentes em ampliação aos estudos de Tardif (2002), Gauthier *et al.* (1998) e Therrien (2006; 2012).

Acerca dos estudos em torno do educador pernambucano onde as teses aparecem de 2003 e 2015, de um lado, no descritor Paulo Freire, a origem dessas teses está no Nordeste na UFRN (3 trabalhos), no Sul na UFRGS (3 trabalhos) e no Sudeste na USP (1 trabalho). Em resumo, verificamos que no Nordeste, o Rio Grande do Norte foi lócus de estudos sobre o

---

[36] Apesar de não encontramos no repositório da BDTD por ocasião das buscas – hoje (12/03/2020) -, reconhecemos às aproximações no nosso objeto de Tese com o estudo de doutoramento de Lacerda (2011), intitulado "A experiência no exercício da profissão e a relação com o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado no ensino superior" defendido no PPGE/UFC – por sinal, também orientado pelo Prof. Dr. Jacques Therrien, nosso orientador de Tese no PPGE/UECE, – finalizado antes mesmo da pesquisa de pós-doutorado sobre a Pedagogia Universitária registrada no livro de Cavalcante (2014).

educador pernambucano em nível de doutorado assim como Pernambuco o é em nível de mestrado. Notemos essa presença freireana como inspiração teórica na PGSS, a título de comparação, no século passado, no campo da enfermagem que "um estudo realizado por Cabral[37] revela que 3,1% das teses e dissertações, nas quais os resumos foram catalogados pela ABEn/CEPEn, no período de 1995 a 1999, utilizaram o referencial teórico de Freire." (MIRANDA; BARROSO, 2004, p. 634).

De outro lado, sobre a Pedagogia Freireana/Freiriana, quatro trabalhos (67%) são procedentes das regiões sudeste (UFSCar, USP, UPM e UNICAMP), um (16,5%) da região sul (UFRGS) e um (16,5%) do Distrito Federal (UnB). Em suma, a área de maior destaque continua sendo a Educação (4 trabalhos), depois Letras (1 trabalho) e Ciências Biológicas, referentes aos anos de 2003 e 2015 (2003 = 1 tese; 2005 = 1 tese; 2007= 1 tese; 2011 = 2 teses; e 2015 = 1 tese).

Diante disso, os últimos apontamentos sobre as teses de doutorado sinalizam para os estudos que possibilitaram retalhos para a elaboração do conceito de práxis pedagógica. Aproximando-nos inicialmente do conceito de práxis percebemos que essas teses são oriundas da UFSC (3 trabalhos) e da UFBA (2 trabalhos) no período entre 2009 e 2014 (2009 = 1 trabalho; 2013 = 2 trabalhos; e 2014=2 trabalhos). Aqui, há uma única pesquisa com base na etnometodologia na perspectiva da multirreferencialidade (GONÇALVES, 2013) que apontou a possibilidade de trabalhar com aproximações a este método nesta Tese de doutoramento.

Mediante a apropriação do conceito de práxis na educação, houve uma polissemia de conceitos, dentre eles a práxis educativa e a práxis docente. Quanto à primeira, o local de origem destas pesquisas foi São Paulo com cinco trabalhos distribuídos nas três universidades estaduais públicas da cidade (USP = 3 trabalhos; UNICAMP = 1 trabalho e UNESP = 1 trabalho), Santa Catarina com um trabalho na UFSC e Bahia com um trabalho na UFBA entre 2002 e 2015 (2002 = 1 tese; 2007 = 2 teses; 2009 = 1 tese; 2010 = 1 tese; 2014=1 tese; e 2015 = 2 teses). As áreas de pesquisa destas 7 teses assim foram distribuídas: Filosofia da educação (1 trabalho), Enfermagem (1 trabalho) e Educação (5 trabalhos). Quanto à segunda, é uma tese da área de Ensino de Ciências da UEL de 2012 que trabalhou com a pesquisa de campo de maneira geral.

Por fim, chegamos a Práxis pedagógica em que todas as teses são da área de

---

[37] CABRAL IE. A contribuição da crítica sensível à produção do conhecimento de Enfermagem. **Anais do 11º Seminário Nacional de Pesquisa em enfermagem.** Belém, PA, 2001, p. 1-12.

educação. Estes trabalhos foram produzidos de 2004 a 2016 (2004 = 1 tese; 2012 = 1 teses; 2014 = 1 tese; e 2016 = 1 tese) provenientes da UFBA (3 trabalhos) e da UFU (1 trabalho). Em suma, a Bahia no contexto nordestino continua a se destacar nos estudos sobre a práxis em nível de doutorado assim como em mestrado ao lado da região sudeste, mas agora não mais São Paulo, mas Minas Gerais como ênfase.

Das 53 pesquisas analisadas da ANPEd, vamos pensar sobre os achados do GT08 e GT04. Dos trabalhos encontrados no GT08 – Formação de professores da ANPEd 11 são PS e 30 são TCO. Com base nestes achados, 1 trabalho tratou da PGSS em educação, 25 trabalhos versaramm sobre a docência universitária, 16 trabalhos sobre os saberes docentes, 2 trabalhos em torno da Pedagogia Freireana e 5 acerca da práxis pedagógica. O foco dos trabalhos do GT08 se relacionou com a docência universitária e com a constituição dos saberes docentes. No GT04 – Didática, das 12 pesquisas analisadas, 8 TCO e 4 PS a ênfase dos trabalhos esteve na docência universitária, na prática e não na práxis pedagógica, e, sobretudo, a Pedagogia de Paulo Freire materializada na dialogicidade e na humanização, foram o auge das discussões.

Em relação à ANPEd, concluímos ao final das buscas e das leituras que esses trabalhos se destacaram pela não clareza de objetivos e do aporte teórico-metodológico das pesquisas. Além disso, faz-se necessário a digitalização do material da 1ª (1978) a 22ª (1999) reuniões para que seja disponibilizado no site da Associação porque este conhecimento deve ser de fácil acesso a toda a comunidade cientifica, sobretudo, na era da internet.

Quanto aos artigos, as dissertações e as teses, ponderamos a necessidade de um cuidado maior no processo de orientação das pesquisas para que os resumos apresentem os objetivos e a metodologia de forma clara. Encontramos vários erros conceituais que confundiam abordagem com método. Além disso, alguns trabalhos não puderam ser acessados pois o *link* da BDTD ou da revista não estavam disponíveis.

Enfim, depois de recolhermos todos esses, retalhos ao longo do caminho das buscas, tivemos a confirmação do recorte temporal do nascedouro das discussões sobre o objeto desta tese a partir dos anos 1990. Ficou para nós a possibilidade da contribuição desta Tese para o debate acerca dos saberes da docência universitária e do Ciclo Gnosiológico freireano a partir da experiência formativa de egressos PGSSE, trazendo a realidade do PPGE/UECE como lócus de investigação e a Pedagogia como corpus teórico de leitura da realidade. Em suma, “a justificativa clássica de uma pesquisa está relacionada à lacuna teórico-empírica existente sobre o assunto.” (ARRUDA, 2011, p. 19).

Diante do mapeamento dos dados do EQ foi possível a delimitação do objeto e a constituição dos fios e das agulhas que contribuíram para a costura do arranjo teórico das categorias de análise da Tese. Vamos discutir o conceito de *racionalidade da docência universitária* com aporte em Gonçalves (2013), Nunes (2002), Voloski (2013), Felden (2013), Lima (2015) e Reis (2011).

Tendo em vista a constituição da categoria "*saberes da docência universitária"* fundante na Tese, o EQ nos trouxe autores que ajudaram a pensar esse conceito. Para pensar os saberes docentes, Continho (2001), Alves (2007), Almeida e Biajone (2005), Sampaio (2005), Barbiero (2013), Alves e Cunha (2011), Barreiros (2011) e André et al. (2010) contribuíram com a tessitura. Em relação à *docência universitária* encontramos elementos fundantes nos trabalhos de Marigo e Mello (2011), Morais (2015), Lima (2015), Quadros et al. (2012), Baboza e Nunes (2015), Felden (2013), Arruda (2011), Simões (2013), Ferreira (2013), Novais (2015), Bernardino Júnior (2011), Lacerda (2007), Moraes (2008), Nunes (2014), Silva (2013), Isaia, Maciel e Bolzan (2010), Saul e Giovedi (2015), Ramos (2014), Schnetzler *et al.* (2015), Reis (2011), Isaia e Maciel (2013) e Oliveira (2011).

Em relação à categoria *Ontologia na perspectiva do Ser Mais* Van Acker (2011), Gomes (2015), Isaia (2007) e Lodi e Castanho (2006) foram incorporados à fundamentação teórica. Quanto à *Epistemologia da PGSS* os trabalhos de Ferrari (2008), Casati (2008), Giareta (2008), Kuenzer e Moraes (2005), Ribeiro e Corrêa (2013), Rosa (2008), Rodrigues (2006), Silva (2008), Silva (2013) e Wassem (2007).

Sugerimos que tal epistemologia da PGSS seja lida pelas lentes da Pedagogia Freireana, particularmente à luz da categoria Ciclo Gnosiológico que articula a do-discência e da pesquisa no bojo da dialogicidade. Para tanto, os estudos em torno de *Paulo Freire* elaborados por Miranda (2004), Miquelante (2002), Freire (2001), Scocuglia (1999) e Rozendo *et al.* (1999) colaboraram com a tessitura da fundamentação teórica. Além disso, mediante a possibilidade de pensar uma Pedagogia em Freire, Souza (2011), Fonseca (2014), Rego (2006), Maurente (2015), Nascimento (2011), Vieira (2011), Figueiredo (2003), Poli (2007), Gadoti (1997), Fonseca (2014), Abensur (2015), Cardarello (2005), Martins e Alvim (2012), Weyh (2008), Pontes (2015), Ramaciotti e Saul (2015) e Tozoni – Reis (2006) foram os achados que nos acompanharam ao longo da discussão.

Por fim, quanto à categoria *metodologia da práxis pedagógica* encontramos estudos gerais que ajudam a pensar sobre, sejam eles: Silva (2011), Bernardes, Nehme e Colesanti (2004), Nunes (2011), Piratelli (2007) e Lastória (2013). Afunilando a discussão, os achados em torno da *práxis educativa* de Tiriba (2007), Castro, Peley e Morillo (2009), Silva (2009) e

Colmenares (2005) serão de base para a construção do conceito de *práxis pedagógica* no contexto da docência universitária. Sendo assim, os estudos de Espinoza (2007), Faria (2011), Voloski (2013), De Paula (2004), Nunes (2002), Braga e Fagundes (2015), Gonçalves (2013), Conceição (2009), Heerdt (2014) e Pires (2014) são específicos sobre esse conceito.

Diante disso, a seguir passaremos a reflexão sobre a racionalidade da docência universitária, pois na história da ciência, ainda trabalhamos com a ideia de que saber é saber ensinar. Será mesmo? Como essa concepção epistemológica chegou à universidade, a PGSSE e à docência universitária? Essa é a discussão do Capítulo 3.

3 RACIONALIDADES QUE FUNDAMENTAM TESSITURAS ENTRE O SABER E O SABER ENSINAR NA UNIVERSIDADE

> "Tenho um coração. Dividido entre a esperança e a razão.
> Tenho um coração. Bem melhor que não tivera".
>
> (Fagner)

Com base na poesia cantada de Fagner percebemos a dicotomia que a ciência moderna nos deixou: "um coração dividido entre a esperança e a razão." A partir do racionalismo de Descartes, do mecanicismo de Newton e do positivismo de Comte, a visão de totalidade foi afetada pela observação reducionista da relação pensamento-mundo no contexto da Modernidade. Ao longo da história, isso foi configurando uma maneira de pensar a ciência que, por consequência, constituiu um jeito de ser e de fazer na docência universitária.

"Bem melhor que não tivera" foi o suspiro de desespero de Fagner, ao tentar equacionar razão e esperança dentro de si mesmo. Tal dificuldade desse modo linear e fragmentado de compreender a ciência produziu ao longo dos séculos uma concepção de homem, de sociedade e, como consequência de educação (FERREIRA, 2013), em outras palavras, um modo de pensar, sentir e fazer, enfim, uma racionalidade.

Este capítulo está relacionado ao segundo objetivo específico que tratou de *identificar historicamente com base na literatura especializada e na legislação brasileira as concepções teóricas que configuraram a racionalidade que fundamenta o modus operandi da PGSS* no Brasil.

Para tanto, discutimos os modelos de universidade que chegaram ao Brasil, trazendo, em seguida, o conceito de racionalidade que fundamentou nosso pensar nesta Tese, na tentativa de refletir sobre a história e a legislação da PGSSE, em busca da racionalidade epistêmico-dialógica que articule na docência universitária o saber ao saber ensinar.

3.1 Reflexões em torno dos modelos de universidade no Brasil

A universidade é uma instituição que teve suas origens no século XII. Historicamente, nasceu no auge da escolástica medieval (MANACORDA, 2006), de forma que "a Universidade de Coimbra, no dizer de Anísio Teixeira, foi a 'primeira universidade': nela se graduaram, em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os três séculos de nossa história, mais de 2.500 jovens no Brasil." (TEIXEIRA, 1989 apud OLIVE, 2002 p. 31).

Etimologicamente, “a palavra universidade deriva do latim *Universus*, formada por *unus*, que significa um; *versus*, particípio passado de *vertere*, que significa voltar, virar, tonar-se.” (SILVA, 1991, p. 39 apud RIOS, 2009, p. 12 – Grifos da autora). Neste sentido, a função da unversidade é trabalhar a diversidade na unidade, as partes no todo e a singularidade na universalidade e não a departamentalização do conhecimento em territórios de poder.

Na compreensão de Pimenta e Anastasiou (2002) a universidade no Brasil se consituiu a partir de três modelos: o jesuíta, o francês e o alemão – com base na literatura, podemos mencionar também a influência do modelo americano. O modelo jesuítico teve base nos currículos medievais do *Trivium* (Gramática, Retórica, Dialética) e o do *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia, Música). Os fundamentos dessa formação voltada para as humanidades assentaram-se no modelo escolástico francês. Diante disso,

> Para construir o método de ensino, os jesuítas tomaram como referência o método escolástico, existente desde o século XII, e o *modus parisiensis*, como era chamado o método em vigor na Universidade de Paris, local onde Inácio de Loyola e os demais jesuítas fundadores da Companhia de Jesus realizaram seus estudos. Nesses modelos, em que o uso do latim imperava, visava-se à abordagem exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 145 – Grifos do autor).

Verificamos que este modelo de universidade que se instaurou no Brasil no Período Colonial (1500-1822) foi constituído por uma racionalidade assentada na exatidão, na precisão, no silogismo e na objetividade do conhecimento científico. As autoras (2002) esclareceram que a aula universitária com base na pedagogia jesuítica tinha dois momentos: (a) *Lectio:* leitura do texto e interpretação do professor, com análise das palavras e o destaque de ideias mediante a comparação com outros autores; (b) *Questio*: perguntas do professor aos alunos e destes ao mestre. Neste sentido, era um modelo de ensino baseado na transmissão bancária do professor que sabia sobre o aluno que nada sabia.

Quatro outras situações eram comuns: no início da aula havia a *lectionem reddere* que era verificação que o professor fazia da aula anterior para ver se os alunos “decoraram” a matéria; as *reportaciones* que eram as anotações para memorização por meio de registro ordenado; as *quaestiones* que se referiam a questões feitas dos alunos ao professor; e as *disputationes* ou dúvidas entre professor e aluno ou entre aluno e aluno. O docente universitário era visto como um professor sacerdote que tinha como objetivo de ensino salvar a alma do aluno das paixões mundanas. O caminho era a educação para a adaptação por meio da memorização e das regras religiosas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Deste modelo de universidade jesuítica destacamos a compreensão de formação para a docência universitária baseada na hierarquia de conteúdo, no conhecimento acabado e linear, no ensino como transmissão através de aulas magistrais, na aprendizagem baseada na memorização e na ideia da passividade dos educandos como receptores do conhecimento.

No contexto do Período Imperial (1822-1889), podemos perceber, à luz de Pimenta e Anastasiou (2002), a influência francesa na configuração da universidade brasileira. Sendo o Brasil uma colônia de exploração de Portugal que dependia economicamente da Inglaterra e da França, Dom João VI, regente do país na época, sofreu ameaça de Napoleão Bonaparte: o chamado *Bloqueio Continental* em 1806. O príncipe regente deveria abandonar o comércio com a Inglaterra para ser apoiado militarmente pela França. Com medo de perder o Brasil como colônia e não querer cortar relações econômicas com a Inglaterra, a saída foi à mudança da Família Real para o Brasil em 1808.

Sendo assim, "no modelo francês, que se iniciou no Brasil no tempo das faculdades isoladas, constava-se a preocupação central da universidade na formação dos quadros profissionais, atendendo prioritariamente a elite." (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 150). Podemos notar que este modelo de universidade para a elite ainda assentado nas propostas jesuíticas de conhecimento e de docência, tinha como objetivo primordial formar burocratas para o estado no bojo das faculdades isoladas, constituídas a partir do modelo das Escolas Normais.

Nas primeiras duas décadas do século XX,

> A primeira universidade brasileira foi criada em 1920, data próxima das comemorações do Centenário da Independência (1922). Resultado do Decreto nº 14.234, a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades (OLIVE, 2002, p. 33).

Em face desse ideário napoleônico de universidade elitista voltada para a formação profissional técnica desarticulada da pesquisa, a PGSSE nasceu "no final da década de 1960, como parte do processo de institucionalização da Pós-Graduação no Brasil, os órgãos de fomento à pesquisa e os planos de cargos e salários incentivaram os docentes universitários a buscarem a titulação pós-graduada." (MELO, 2008 apud CUNHA; RIBEIRO, 2010, p. 57). Aqui verificamos as sementes da burocracia e da departamentalização que instauraram na docência universitária no século XX por ocasião do nascimento da PGSS no Brasil.

No Período Republicano[38] considerado a partir de 1889, o modelo alemão também chamado de *humboltiano* chegou ao Brasil no contexto da Ditadura Militar. Esse modelo foi fruto da reinvenção da universidade alemã através da pesquisa das questões nacionais, sobretudo, na criação da indústria química e metalúrgica, tendo em vista que este país perdeu o seu pioneirismo quanto à Revolução Industrial anteriormente iniciada na França e na Inglaterra. Apesar disso, o modelo alemão chegou ao Brasil de forma americanizada influenciando a universidade brasileira no contexto da Ditadura Militar, por conta dos acordos MEC/USAID (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Nesse processo de exaltação da pesquisa na solução dos problemas nacionais, havia dois espaços a serem considerados: os institutos e os centros de pesquisa. O primeiro tinha apenas a preocupação com a formação profissionalizante. O segundo, com base na autonomia do estado alemão e da perspectiva do conhecimento como caminho para o autodesenvolvimento e a autoconsciência, a pesquisa assumiu a postura de "atividade cientifica criativa, sem padrões preestabelecidos; caráter cooperativo entre os docentes e entres estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmica." (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 150-151).

Em suma, a universidade no Brasil foi marcada por esses quatro modelos e isso trouxe implicações sobre o *modus operandi* da docência universitária e sobre a constituição da PGSSE. De um lado, o *modelo jesuítico* na Colônia lançou os fundamentos da "educação bancária" assentada numa concepção didática da transmissão de conteúdos articulada à verticalização na relação professor e aluno que evoca certa aura de poder em torno do primeiro no tocante ao segundo, conduzindo a perspectiva do conhecimento como acabado.

De outro lado, a experiência francesa, a partir do Império, costurou os fios burocratizantes e elitistas que são ainda marcas da graduação, sobretudo, da PGB. Além do mais, o fenômeno da departamentalização oriunda das faculdades isoladas encontrou sistematização na Lei 5540/68 que reza sobre a Reforma Universitária. Em contraponto a essas duas influências, o modelo alemão no contexto da República Velha apontou para a necessidade da pesquisa com base na criatividade, na autonomia e na cooperação entre os docentes, porém, trazendo a cisão entre o ensino e a pesquisa: o primeiro ficava a cargo da graduação e o segundo

---

[38] Consideramos que esse período se desdobrou em República Velha (1889-1930), Era Vargas (1930-1945), República Populista (1945-1964), Ditadura Militar (1964-1985), e Nova República (1985 até os dias atuais).

da pós-graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Posto isso, é fundamental compreender as racionalidades que fundamentam o processo de constituição da docência universitária em nosso país. Por fim, o modelo americano contribuiu para a departamentalização da universidade, para a criação do regime de cátedras e sua abertura para o capital e, por consequência, a privatização do ensino superior no Brasil nos anos 1960 e 1970.

3.2 Alinhavando os fios das racionalidades que tecem a docência universitária

Após essa discussão sobre os modelos de universidade, consideramos necessária uma palavra acerca das decorrentes racionalidades que permitem a tessitura dos fios da docência universitária e que reforçam a cisão ou a articulação entre o saber e o saber ensinar. Neste sentido, entendemos segundo Boufleuer (2001, p. 11) que:

> Um modelo de racionalidade, à medida que determina uma série de pressupostos aceitos de modo mais ou menos explícito, configura certo paradigma filosófico, geralmente predominante numa época. A expressão 'paradigma' aqui não é usada em seu sentido estrito, como modelo de ciência historicamente situado numa determinada área do conhecimento, mas em seu sentido mais amplo, **como conjunto de pressupostos que estruturam e condicionam, o pensamento de toda uma época** (grifos nossos).

Diante disso, entendemos que a racionalidade dos sujeitos no mundo é constituída dos pressupostos explícitos e/ou implícitos que configuram um paradigma filosófico (sentido *stricto*) que estruturam e condicionam o pensamento de uma época (sentido *lato*). Em outras palavras é o *modus vivendi* e o *modus operandi* do sujeito que pode ora se voltar para uma racionalidade mais vertical e fechada, ora para uma racionalidade horizontal e aberta.

Em virtude disso, a ideia de racionalidade no contexto da Pedagogia, no campo da formação de professores para a docência universitária assevera duas posturas dicotômicas diante da realidade: de um lado, a "[...] racionalidade objetiva, dita científica, amarra o aprendiz à vida no mundo a elementos externos a si mesmo, ao passo que a racionalidade subjetiva o condena a recorrer exclusivamente aos seus recursos pessoais na conquista de um lugar na sociedade." (THERRIEN, 2006, p. 70).

Neste sentido, a racionalidade estabelece a esteira para pensarmos o paradigma filosófico que configura as práticas do ser humano no seu mundo pessoal e/profissional, dentre elas a docência universitária. Se entendermos que "o paradigma determina a escolha da visão de mundo em função de um princípio lógico que une conceitos fundamentais." (RODRIGUES,

M. C., 2006, p. 58), a racionalidade que fundamenta à docência universitária é polarizada entre a objetividade, "dita científica", e a subjetividade considerada pela Academia algo próprio do indivíduo que não pode ser "cientificizado". Diante disso, assumimos que o paradigma científico fundamenta implícita e explicitamente a racionalidade que estrutura e condiciona o pensamento em torno da docência em determinada época. Em outras palavras, a cosmovisão de um sujeito determina como ele pensa, sente e age na docência universitária.

De modo particular, na história das ciências verificamos que, na Filosofia Grega, por volta dos séculos VII e VI a.C., incialmente as reflexões do homem estavam em torno do *télos* do cosmos (o que é o mundo?). Na sequência, em face da crise da filosofia clássica, houve um deslocamento do enfoque cosmológico para o enfoque antropológico, sobretudo, a perspectiva teleológica da ética (o que é homem? qual a finalidade da vida humana?). A observação dos sujeitos na busca de compreensão do mundo voltava-se para a percepção das regularidades da natureza, tais como o ciclo da água, das plantas e do homem. Tudo era um eterno ciclo, um devir.

Na Idade Média (séculos V a XV), o foco da percepção das regularidades não era mais o universo nem o homem, mas a providência divina. A pesquisa estava voltada para a compreensão do mundo pelas lentes da Teologia. De um lado, assistimos a uma leitura platonista do mundo por Santo Agostinho, de outro lado, verificamos a perspectiva aristotélica na esteira do tomismo enquanto tentativa da escolástica de "racionalização" da religião. Apesar dessa busca de superação do tomismo, o homem ainda não podia individualmente "conhecer" a realidade, a não ser pelas "lentes" corporativistas da Teologia.

Historicamente, o pressuposto medieval que evocou o objetivismo da escolática na tentativa de articular fé e razão chegou à Modernidade a partir do paradigma cartesiano que se assentou na lógica da fragmentação, da linearidade e da neutralidade científica. No contexto da escolástica dos seculos XII e XIII, da Renascença cultural (século XIV-XV) e da Reforma Protestante (XVI), o homem voltou a ser como na perspectiva dos sofistas, "a medida de todas as coisas" e começou a ser estimulado a pensar a sua realidade por si mesmo. Esse homem em seu estado de natureza agora podia conhecer a si mesmo e o mundo ao seu redor pela regularidade da matéria a partir das discussões do século XVII (SANTOS, 2008).

Diante destas constatações teóricas, a nosso ver, a ciência e a docência universitária foram marcadas fundamentalmente pela racionalidade dos pensamentos de René Descartes (1596-1650), Isaac Newton (1643-1727) e Augusto Comte (1798-1857). Dessa forma, "[...] nos últimos 300 anos, a ciência se consolidou apoiada nesse paradigma newtoniano-cartesiano,

definido como tudo que pode ser observado de forma objetiva, neutra, constante e positiva em suas manifestações.” (REIS, 2011, p. 57).

Entendemos que “Descartes, pai do racionalismo moderno, foi quem concluiu a formulação filosófica que deu sustentação ao surgimento da ciência moderna no século XVII.” (REIS, 2011, p. 56). Tal formulação filosófica afirmou que para estudar um fenômeno é preciso recortá-lo em partes. Eis aqui as dicotomias, as cisões, as fissuras e a decorrente fragmentação na observação dos fenômenos através do método científico. Sendo assim, tal proposta de reduzir para compreender trouxe a departamentalização da realidade: “a ciência da ética, a razão do sentimento, a própria ciência da fé e, particularmente, dividindo mente e corpo. Neste sentido, o conhecimento científico, determinado no século XIX e em grande parte do século XX, é caracterizado pelo corte radical entre sujeito e objeto.” (FELDEN, 2013, p. 69).

Com base nessas proposições, reconhecemos que “Descartes abre o caminho ao subjetivismo, afirmando o primado: 1) do sujeito frente ao objeto; 2) do interior (íntimo) sobre o exterior; 3) da consciência sobre o ser e 4) da imanência em relação à transcendência.” (HAGUETTE, 2013, p. 200) e que seu método se baseou em “[...] decompor, analisar, reduzir o complexo a ideias simples. A conta que se paga por tal redução chega rapidamente: o objeto do conhecimento é reduzido a fragmentos, esvaindo-se seu significado.” (MACHADO, 2008, p. 24). Logo, as cenas complexas da realidade foram transformadas em fotografias congeladas e pintadas de uma única cor. A multirreferencialidade dos fenômenos foi reduzida a uma simplificação que desfigurou a percepção do objeto no contexto da totalidade.

Posto isso, se as dicotomias saber-fazer, razão-sentimento, ciência-fé, sujeito e objeto foram postas como os fundamentos filosóficos do método científico, como pensar a docência e o fenômeno educativo em sua complexidade e multirreferencialidade (BARBOSA, 1998), ou na dimensão cultural e crítica da dialética disciplinaridade/interdisciplinaridade/ transdisciplinaridade (KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Ensinar e aprender envolvem o pensamento, os sentimentos e as ações humanas, tendo em vista um campo de totalidade que atravessa professores e alunos como sujeitos integrais no processo de construção do conhecimento. Em suma, Descartes fez emergir a necessidade de decompor para conhecer, mas isso resultou em dividendos para a Ciência e para a docência no tocante à racionalidade científica baseada na dicotomização, sobretudo, no que tange a relação sujeito e objeto. Em síntese, os ranços do racionalismo científico cartesiano que particionaram a totalidade produziram um *sujeito sem saberes* e um *saber sem sujeitos* (GAUTHIER *et. al.*, 1998; SANTOS, 2008).

Retomando os fios que constituíram o tecido da ciência moderna, "no século XVIII, Newton complementou o pensamento de Descartes, dando realidade à visão do mundo como máquina perfeita." (REIS, 2011, p. 56). Logo, compreendendo a realidade pela ótica do "mundo-máquina" que estabeleceu o rigor das leis fixas da natureza, no contexto da ordem, o mundo estava caminhando para o "progresso". Constatamos, portanto, que em contraposição à ideia grega da realidade cíclica, no século XVIII, assumiu-se a perspectiva teleológica da filosofia hegeliana da história que estabeleceu o conceito de "progresso" (FELDEN, 2013) no contexto do capitalismo, que em situação diametralmente oposta, levou "[...] a uma ética individualista e à valorização dos bens materiais, que acabaram por criar a — 'sociedade do ter'" (REIS, 2011, p. 59). Em suma, o determinismo mecanicista de Newton com foco no progresso como um dos pilares da modernidade, "[...] foi corporificado no pensamento europeu a partir do século XVIII, e representou o sinal intelectual da ascensão burguesa." (GIARETA, 2008, p. 22).

O racionalismo de René Descartes (1596-1650) pautado na decomposição do todo em partes e a percepção do mundo vista pelo mecanicismo de Isaac Newton (1643-1727) chegaram as Ciências Sociais através do positivismo de Augusto Comte (1798-1857). Na concepção newtoniana de mundo assumida em 1764 por Immanuel Kant (1724-1804)[39], defendia-se que, "'com experiências seguras e, no caso, com o auxílio da geometria também, devem ser procuradas as regras segundo as quais ocorrem certos fenômenos da natureza'." (ABBAGNANO, 2007, p. 463).

Em suma, o método científico que abalizou o que é e o que não é científico teve fundamentos no "[...] modelo de racionalidade elaborado a partir do século XVI, e caracteriza-se pelo domínio instrumental das ciências naturais, tornando-se extensivo ao domínio das ciências sociais a partir do século XIX." (GIARETA, 2008, p. 22). Na medida em que estas compreensões objetivas da natureza foram "aplicadas"[40] às Ciências Sociais, adentramos a

---

[39] Diante disso, a síntese é que "a história da filosofia tem sido desde Parmênides a Kant a história da Fragmentação do Ser. Esse esquartejamento epistemológico tem operado metodologicamente tanto o objeto quanto o sujeito do conhecimento. Ser e não-ser em Parmênides, essência e aparência em Platão, forma e matéria em Aristóteles *res cogitans* e *res extensa* em Descartes, número e fenômeno em Kant." (NUNES, 2002, p. 10 – grifos do autor).

[40] O termo "aplicação", a nosso ver não é adequado para a pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. Esse conceito revela uma ruptura em nossa observação da realidade, de maneira em que há o momento de observação com base na teoria e depois o momento de aplicação desta "teoria" na prática. Assim, "os modelos de formação docente são estabelecidos basicamente por uma proposta, denominada de modelo aplicacionista do conhecimento." (RODRIGUES, M. C., 2006, p. 71). Nesta direção, oriunda das Ciências da Natureza e da Saúde, a ideia de "aplicar" seria colocar em prática um conhecimento teórico já apropriado pelo sujeito. Entretanto, nesta Tese entendemos que não há cisão entre teoria e prática. Em todo momento da pesquisa teoria e prática estão imbricadas num processo dialético de tensão aberta (VOLOSKI, 2013). Entretanto, reconhecemos a singularidade da teoria e

racionalidade positivista como estágio elevado do conhecimento em superação à Metafísica e à Teologia.

Em Augusto Comte (1798-1857), o Positivismo foi se apresentando como paradigma da modernidade que instaurou um "vazio epistemológico" que ao arquitetar o primado do objeto, "imaginou uma realidade humana complicada ao invés de complexa e, assim, cegou-se face à complexidade ontológica da realidade dos homens." (CONCEIÇÃO, 2009, p. 27). O Positivismo comteano estabeleceu o contexto da matematização do mundo mecanicista que fortaleceu as fissuras da relação sujeito e objeto apontou para a "[...] perda da referência do todo e afirmação da ordem fragmentada." (GIARETA, 2008, p. 105).

Diante disso, no entendimento de Pimenta (2008), o positivismo se ancorou numa "tripla dicotomia": (1) meio *versus* fim (técnica); (2) investigação *versus* prática; (3) Saber/conhecimento *versus* fazer (p. 64). Notemos que as fissuras epistemológicas entre processo e produto, pesquisa e ensino, teoria e prática adentraram à universidade materializando a proposta objetivista do Iluminismo na Europa que influenciou a constituição da universidade brasileira a partir do modelo francês. De tal sorte que, o saber da docência ficou desarticulado da prática docente na formação do professor universitário.

Decorrente do Positivismo, temos o que foi comumente chamado na literatura especializada da área de educação de *racionalidade técnica.* Dessa forma, "na racionalidade técnica, a prática constitui-se no instrumento de aplicação da teoria a partir de uma perspectiva utilitarista." (GONÇALVES, 2013, p. 104). Neste sentido, tal maneira de pensar a realidade sob a ótica reducionista da realidade, a prática se tornou aplicacionismo utilitarista e não espaço de reflexão sobre ela para transformá-la. O foco da racionalidade técnica, grosso modo, foi à manutenção e não a transformação da prática.

Essa maneira de enxergar a realidade configurou a racionalidade que se manifestou no currículo e na fragmentação dos conteúdos, no conhecimento focado na reprodução e não na recriação e no professor como detentor do saber (REIS, 2011). Aqui reside o que Freire (1996) chamava de Educação Bancária, de forma que o professor é depositante ativo e o aluno é recipiente passivo do conhecimento culturalmente acumulado pela humanidade. Especificamente no que tange ao Ensino Superior,

---

a singularidade da prática, ao mesmo tempo em que compreendemos as relações de complementaridade e tensão. Eis aqui o limiar da práxis: prática orientada pela teoria que a recria dialeticamente por meio da reflexividade. Essa discussão será aprofundada na fundamentação teórica posta no capítulo 4, quando tratarmos da metodologia da práxis pedagógica.

> O modelo de racionalidade técnica concedeu um espaço para a pedagogia universitária não muito agradável. Ao valorizar a lógica disciplinar, a razão instrumental não permitiu o diálogo solidário entre os saberes. Nesse sentido, a pedagogia foi se instituindo nas diversas áreas de saberes, com o intuito de colaborar na formação do professor de ensino superior, inserida em uma visão disjuntiva, baseada em uma epistemologia da cegueira, ou seja, uma visão limitada que imobiliza o olhar e não permite desdobramentos (RODRIGUES, M.C., 2006, p. 74).

Neste sentido, o campo da docência universitária operou com base na lógica disciplinar, assumindo uma visão disjuntiva, fracionada, fragmentada, dicotomizada da realidade. Logo, o mundo deveria ser visto por uma única visão. Tal unilateralidade da docência não permitiu a solidariedade dos saberes, o diálogo entre os campos de conhecimento, o que poderia ser chamado, segundo Rodrigues (2006) de "epistemologia da cegueira". Em resumo, "a questão ressaltada reforça a visão, - instalada na sociedade, na cultura dos universitários, e até mesmo pelos docentes -, de que para ser professor de IES é necessária apenas, uma competência técnico-científica." (RODRIGUES, M. C., 2006, p. 62).

A título de irmos sintetizando tais compreensões, essa racionalidade científica que constituiu a docência universitária assentou-se nos pressupostos da modernidade, quais sejam: o reducionismo (BERNARDES; NEHME; COLESANTI, 2004), a fragmentação (VIEIRA, C., 2011), o objetivismo matematizante da realidade e o individualismo (REIS, 2011), a neutralidade científica e a disciplinaridade desarticulada do conhecimento como totalidade (RODRIGUES, M. C., 2006).

Se a realidade deve ser reduzida, fragmentada disciplinarmente e matematizada sob a égide do método experimental, a ciência apontada como mola propulsora do "progresso", em contraponto, mostra a "possibilidade" da neutralidade científica e a ética individualista – lembremos que a ciência moderna foi constituída no bojo da efervescência do capitalismo na Europa. Entretanto, no pensamento positivista materializado na racionalidade técnica, "o conhecimento sendo concebido na visão disciplinar provoca uma hierarquização do saber e conseqüentemente, na altivez do mesmo." (RODRIGUES, M. C., 2006, p. 55).

Sendo colocado no pedestal da ciência, as postulações da racionalidade técnica oriundas do método experimental de base biológica, matemática e física, trabalhavam com exatidão, objetividade e mensuração. No entanto, esse *modus operandi* ao ser "aplicado" às Ciências humanas e Sociais, dentre elas, a Educação, não considerou a subjetividade, a incerteza e a dialeticidade que marca o campo da docência. Entretanto, "[...] a subjetividade jamais pode ser avaliada como um epifenômeno, mas como condição incontornável para a construção do conhecimento." (CONCEIÇÃO, 2009, p. 29).

Passado o século XIX, a visão do *mundo-máquina* que caminhava para o progresso encontrou a derrocada a partir das Guerras Mundiais. Os postulados da ciência positiva foram colocados em xeque diante do conhecimento construído ao "desserviço" da humanidade. Sendo assim, o mundo precisou se reconstruir e com ele a ciência. Portanto, no século XX, "as certezas, as verdades positivas começaram a ser questionadas no início do século com Einstein, que descobriu que suas equações não tinham uma solução que descrevesse um universo estático, inalterável no tempo, como o universo descrito por Newton." (REIS, 2011, p. 59). Na verdade, tal tempo histórico evocado por alguns como a "pós-modernidade" demarcou que o paradigma é não ter paradigmas. O mundo passava agora por uma "crise de paradigmas." (BOUFLEUER, 2001).

Diante disso, segundo Martinazzo (2005), em superação a *ação instrumental* assentada na racionalidade técnica, à ação comunicativa fundamentada na racionalidade prática instaurou-se no contexto da mudança paradigmática da *filosofia do sujeito* para a *filosofia da linguagem.* A primeira configurou-se numa proposta da onipotência da mente como ente representacional único da realidade. Tal postura da *filosofia do sujeito* que encontrou sua força no século XIX nos modelos racionalista-dedutivo cartesiano e empírico-dedutivo que apontavam a razão como senhora de si mesma. Logo, não houve até então outra leitura da razão que não fosse autorizada por ela mesma. Neste sentido, o resultado da postura diante do conhecimento instaurou a irracionalidade da razão, pecado que ela mesma condenava.

A *filosofia do sujeito* chegou então à sua crise. Tal cosmovisão sobre a Ciência não trouxe à tona o que ela se propunha: a evolução dos homens pelo conhecimento. Ao contrário, o início do século XX assinalou as duas grandes Guerras e pôs abaixo tal poder da subjetividade que se fortaleceu no mar do Iluminismo que, nos meandros do racionalismo, desaguou no cientificismo: postura que reduz a realidade apenas à ótica do conhecimento objetivista, quantitativista e disciplinar como viemos discutindo até aqui (MARTINAZZO, 2005).

Posto isso, afirmamos que a ciência moderna e a racionalidade técnica que constituem o paradigma positivista assentado na concepção fragmentada e mecanicista do mundo-máquina de Descartes e Newton não podem ser ignoradas, elas têm o seu valor. Ao contrário, foram elas que estabeleceram os postulados científicos da teoria e dos métodos de pesquisa desde o século XVI até os nossos dias. Entretanto, a questão é que ela é limitada quando se propõe a ser unilateral quando o objeto de estudo é o homem complexo no campo da pesquisa social, de maneira específica, a Educação e a formação de professores.

Neste sentido, indagamos: como reduzir e fragmentar disciplinarmente a realidade que é multirreferencial? Por que matematizar os fenômenos sociais sob a égide do método experimental e negar a subjetividade em detrimento do objetivismo se a realidade reside na dialética entre sujeito e objeto? Que ciência é essa que apontou o "progresso", mas que é desenvolvida no contexto do capital, privilegiando a ética individualista em nome do poder? Por fim, como pensar a neutralidade científica se o pesquisador é atravessado de teorias, vivências e escolhas *a priori* quando vai estudar um fenômeno?

Mediante o desafio de pensar a racionalidade da docência universitária a partir da pluralidade de saberes específicos, assistimos um "cenário de ruptura" apontando "uma nova ordem epistemológica no campo das ciências sociais, especificamente, para ação educativa", fazendo-nos entender "[...] a educação como fenômeno sócio-cultural e comprometida com as expressões de vida dos grupos sociais." (GIARETA, 2008, p. 106). Nesta direção, entendemos que

> A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das idéias, e não a propriedade de um sistema de idéias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional (MORIN, 2000, p. 23).

A partir de então, começamos a falar da *racionalidade prática* que se fundamenta numa outra epistemologia que não a positivista. Dessa forma, "como campo de pesquisa, a epistemologia da prática pode evidenciar, por exemplo, o paradigma epistemológico no qual os professores fundam seu trabalho e, por extensão, a racionalidade pedagógica de suas ações educativas." (GONÇALVES, 2013, p. 105). Dessa forma, sem negar a racionalidade técnica que apresentou os fios para a tessitura do campo científico, compreendemos que ela não deu conta de estudar os fenômenos sociais que trabalham com a subjetividade, a imprevisibilidade, a incerteza e a possibilidade, dentre elas, o campo da Educação.

A epistemologia da prática decorrente deste modo de pensar a partir do trabalho do professor seria, então, o possível caminho epistemológico para que, a partir das suas demandas no cotidiano o professor possa constituir conhecimentos na direção da racionalidade pedagógica. Sendo assim,

> A racionalidade que fundamenta o campo pedagógico requer a intersubjetividade de um movimento de coletividade em que a comunicação busca a construção do entendimento intersubjetivo, da dialogicidade, da argumentação, da busca de consenso, da convergência de sentidos e significados, enfim, da sociabilidade (THERRIEN, 2006, p. 77).

A exatidão e a precisão da ciência são tão fundamentais quanto à intersubjetividade que perpassa o processo de produção do conhecimento. O diálogo em torno da argumentação que busca o consenso provisório no dissenso é base para a ciência. Dessa forma, não é mais possível defender a neutralidade científica nem na pesquisa, nem na docência, pois assumir uma postura neutra já é o próprio abandono da neutralidade. Em suma, a docência trabalha "[...] mobilizando condições de múltiplas racionalidades e exigindo saberes e habilidades específicas que precisam ser apropriados, desenvolvidos, construídos e compreendidos em suas relações." (LIMA, 2015, p. 44).

Esse princípio pedagógico está "[...] ancorado na racionalidade prática, [e] vai se constituindo como modelo alternativo da formação, tendo como princípio básico a reflexão" (GONÇALVES, 2013, p. 104). Dessa maneira, é por meio da reflexividade constante no e sobre a prática pedagógica situada que é possível a experiência da epistemologia da prática, que nos leva a ir mais além, e pensar a epistemologia praxiológica[41] (CASTRO, 2018; FIGUEIREDO, 2003).

Logo, a prática continuamente refletida é um espaço de (re)tecer a docência no tear da cotidianidade docente. Em Freire (1996, 1981b, 1992) poderíamos dizer que esse movimento feito pelo professor com base na epistemologia da práxis possibilita a constituição da racionalidade pedagógica, que em nossa compreensão em Freire, é chamada de racionalidade epistêmico-dialógica. Em suma, "[...] Freire põe a racionalidade para funcionar em sua pedagogia. Para ele, pensar educação e fazer educação constituem ações rigorosamente metódicas, racionais e, conseqüentemente, intencionais e planejadas." (CARDARELLO, 2005, p. 37).

Mesmo depois de quase nove séculos de existência da universidade, verificamos a departamentalização, a falta de conexões, de entrecruzamentos e a quase ausência de possibilidade de diálogos no seio da contradição. Isso dificulta a reflexão dos saberes a partir da complexidade (MORIN, 2000) que articulam as áreas de conhecimento com os saberes fundamentais para o exercício da docência universitária.

Mediante essas ponderações, ressaltamos a necessidade de pensar a racionalidade epistêmico-dialógica que articula o saber ao saber ensinar na universidade com base na intersubjetividade constituída a partir da dialógica que permite a construção de sentidos e

---

[41] Este conceito da *epistemologia praxiológica* será aprofundado no Capítulo 4 que trata da fundamentação teórica da Tese quando discutimos a metodologia da práxis pedagógica.

significados no fazer docente. Em suma, “a racionalidade instrumental deve ficar restrita ao âmbito da integração sistêmica. Já a racionalidade comunicativa, que se encontra encarnada nos processos de reprodução simbólica do mundo da vida, deve prevalecer no âmbito da integração social.” (BOUFLEUER, 2001, p. 16). Esses tensionamentos entre a racionalidade técnica instrumental e a racionalidade prática voltada para a dialogicidade podem ser vistos na história e na constituição dos documentos oficiais que regem a PGSSE no Brasil.

3.3 Trajetória histórica e legislação da Pós-Graduação em Educação no Brasil

A proposta de desenvolvimento social por meio da pesquisa oriunda do modelo alemão se materializou na criação da PGB na década de 1960 e fortemente influenciada pelo modelo americano a partir do regime militar de 1964. A PGSSE, portanto, foi herdeira de toda a trajetória política, teórica e metodológica da instituição da PGSS, contudo, adquiriu seu *status* epistemológico ao longo do tempo. Esse movimento foi resultado de um processo histórico da universidade do Brasil que tomou corpo com a Reforma Francisco Campos através do Decreto n.º 19.852/31 que criou o Ministério da Educação e dos “[...] cursos regulares na área do Direito e das Ciências Naturais e Exatas na Universidade do Rio de Janeiro. Contudo, o termo pós-graduação, como designando uma modalidade de curso superior, foi utilizado pela primeira vez em um documento legal no Decreto n.º 21.231/46.”[42] (WASSEM, 2007, p. 20).

Mediante a Constituição Federal de 1946 e a abertura democrática em seguida ao regime totalitário do Estado Novo, “após a segunda Guerra Mundial, dado o sucesso da contribuição de Universidades e cientistas erradicados nos Estados Unidos (pela produção da bomba atômica), foi disseminada a visão do caráter utilitário das IES e da pesquisa.” (WASSEM, 2007, p. 20). Tal visão “utilitária” e o foco na pesquisa, em superação ao modelo de faculdades isoladas oriundas do ideário francês, em 1949, no contexto do governo do presidente Dutra, foi criado o CNP (Conselho Nacional de Pesquisa) com base na Lei nº 1.310/51 que sinalizava a necessidade de “formação” e o “aperfeiçoamento” dos professores da

---

[42] Não conseguimos acessar o documento original do Decreto n.º 21.231/46. Esse dado apresentado por Wassem (2007) de que a primeira vez em que um documento legal no Brasil apareceu a palavra pós-graduação foi nesse decreto de 1946, ela se apoiou em SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v. 4, out/dez 1980, p. 3-18. Neste sentido, “[...] o decreto nº 21.321, de 18 de junho, aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil (Fávero, 2000a, p. 159-195). Em seu art. 71, reconhece a existência de cursos de pós-graduação, cuja finalidade se destina à especialização profissional, ficando os cursos de doutorado a critério do regimento da universidade.” (CURY, 2005, p. 8).

universidade (CURY, 2005). Hoje esse conselho é o CNPq que "dá grande sustentação à formação de pesquisadores." (CURY, 2005, p. 9).

Neste sentido, os anos 1950 e 1960 acenam para um período de desenvolvimento social por meio do desenvolvimento da pesquisa. Por isso, duas instituições de fomento foram criadas: o CNPq e a CAPES. O CNPq criado pela Lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951 focalizou a avaliação dos pesquisadores e dos grupos de pesquisa. A CAPES criada pelo Decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951 teve como objetivo a avaliação dos Programas (RIBEIRO; CORRÊA, 2013). Tendo em vista a perspectiva nacionalista e a constituição de um "Estado nacional forte, o Brasil grande", a PGB foi fundada com o objetivo de "[...] formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica." (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1342-43).

No entanto, por conta do deslocamento da proposta nacional-desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976) para a economia dependente, a materialização do modelo alemão no Brasil centrado na pesquisa sofreu influências americanas[43] traduzidas na Reforma Universitária. Assim,

> Esses elementos do modelo alemão, que dão destaque à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa, são assimilados ao sistema de ensino superior norte-americano[44] e chegam ao Brasil, em âmbito nacional, no texto da Lei 5.540/68, como resultado de um dos acordos MEC/Usaid, conduzindo às reformas educacionais do período da ditadura militar. Separa-se aí a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação de quadros profissionais – o que reforça o caráter profissionalizante do modelo napoleônico[45] – e destinando à pós–graduação a responsabilidade da pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 152).

---

[43] "A pós-graduação – o nome e o sistema – tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o **college** como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Assim, em virtude dessa organização a Universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõe hierarquicamente: o **undergraduate** e o **graduate**. No primeiro encontra-se os cursos ministrados no **college** conduzindo ao B.A. e ao B.Sc., e o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do **college** visando os graus de Mestre o Doutor." (BRASIL, 1965, p. 1-2 – grifos do autor).

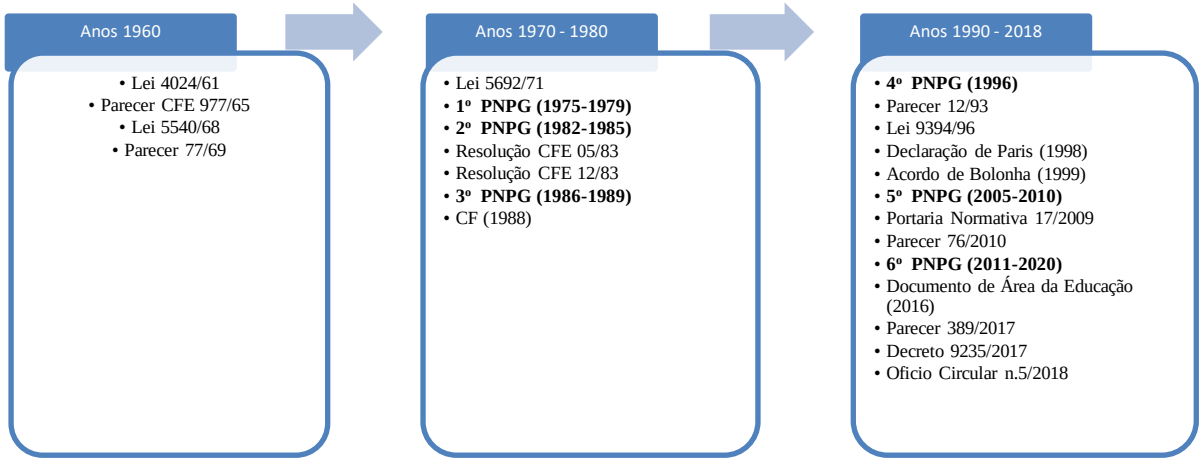
[44] A partir de 1952, com base nestes acordos entre o Brasil e os EUA, "[...] muitos estudantes foram para os Estados Unidos a fim de fazer mestrado ou doutorado. E muitos professores norte-americanos vieram para o Brasil a fim de desenvolver programas de pós-graduação." (CURY, 2005, p. 9).

[45] "A transformação da universidade – do modelo napoleônico, que visava apenas à formação profissional, para um modelo que se pretende calcado no tripé ensino, pesquisa, extensão – parece ter deslocado também a formação de seus docentes de um paradigma centrado na profissão para outro centrado na pós-graduação e na pesquisa." (SCHNETZLER *et al.*, 2015, p. 2).

A partir destas afirmações de Pimenta e Anastasiou (2002) em relação a pesquisa, a graduação e a pós-graduação, segundo Severino (2009), o marco regulatório da PGSS e em decorrência a PGSSE se amparou legalmente no Parecer 977/65 que tratou das normas, na Lei 5.540/68 que propôs a Reforma Universitária, e no Parecer 77/69 que regulamentou este nível de ensino no país, cuja função é a produção da pesquisa científica. Acrescentamos a esse aparato legal a Resolução CFE 5/83 que fixou as normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de PGSS no Brasil.

Sendo assim, compreendemos que a "partir desse marco regulatório, foi criado o primeiro curso de pós-graduação em educação no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, iniciado em 1966." (RAMALHO, 2006, p. 183). Anos mais tarde, "a partir da década de 1980, ampliaram-se os debates sobre a profissionalização do professor e o exercício do ensino como uma atividade profissionalizada, que estaria a exigir uma ruptura com as representações cristalizadas de como ser professor." (CUNHA; RIBEIRO, 2010, p. 57). Não é uma lista que esgota todo este período, mas são documentos essenciais que catalogamos para compreender este nível de ensino. Posto isso, a **Figura 1** apresenta a legislação relacionada à PGSSE dos anos 1960 a 2017.

Figura 1: Legislação relacionada à Pós-Graduação em Educação no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base na **Figura 1**, nos anos 1960, a legislação sobre a PGB ancorou-se na Lei 4024/61, primeira LDBEN. Para corrigir e esclarecer questões relacionadas ao *lato* e ao *stricto sensu*, encontramos o Parecer CFE 977/65 que se tornou o marco regulatório deste nível de ensino até os dias de hoje. Nesta mesma direção, a Lei 5540/68 apontou para modificações

internas e para a organização da PGSS, sendo sua implantação regulamentada através do Parecer 77/69. De fato, todo esse tecido legal foi alinhavado no contexto do que Saviani (2010, p. 305-348) chamou de "crise da Pedagogia Nova (1961-1969) e articulação da Pedagogia tecnicista". Em outras palavras, a racionalidade técnica orientou esse momento de instauração da PGB na tensão entre a busca pelo desenvolvimento social por meio da ciência e o declínio do escolanovismo no bojo da Ditadura Militar.[46]

Nas décadas de 1970-1980 encontramos a Lei 5692/71 que versou sobre a Reforma de Ensino Médio. Apesar de não tratar diretamente da docência universitária, ela costurou conceitos e terminologias oriundas do tecnicismo educacional. Depois de uma década da institucionalização da PGSS mediante o Parecer CFE 977/65, tivemos três PNPG ao longo desse período: 1º PNPG (1975-1979), 2º PNPG (1982-1985) e 3º PNPG (1986-1989), considerando a tessitura da Constituição Federal de 1988 no final dessa década.

Neste cenário, destacamos duas resoluções importantes para a PGB. De um lado, Resolução CFE n. 05/83 fixou normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de PGSS (BRASIL, 1983a; 1983b). A Resolução CFE n. 12/83 reza sobre as condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal. Em síntese, a tensão entre as décadas de 1970 e 1980 demarcou também embates em torno da racionalidade técnica com a efervescência da chegada da Teoria Crítica no Brasil que apontou para a racionalidade prática.

Por fim, os anos 1990 trouxeram consigo a força das políticas neoliberais como molas propulsoras do capitalismo, inspiradas pelas "Pedagogias do aprender a aprender" fomentadas pelo texto do Relatório Jacques Delors. Neste sentido, deslocou-se a concepção de *estado-nação* para *estado-avaliador* fomentando, assim, processos de minimização do Estado em face da maximização do Capital. Essa tendência econômica se inseriu na educação trazendo dividendos perniciosos tais como: redução do financiamento e das verbas para as instituições de ensino, ascensão desordenada das faculdades privadas e a consequente formação aligeirada de professores desarticulada da pesquisa e da reflexão propostas pela racionalidade prática.

Neste sentido, nos anos 1990 temos os seguintes diapositivos legais que estão relacionados à PGSSE: o 4º PNPG (1996), a Lei 9394/96, a Declaração de Paris (1998) e o Acordo de Bolonha (1999). Diante disso, adentrando ao século XX, surgiu o 5º PNPG (2005-

---

[46] "A crença de que o mundo estava em constante mudança, bastando deixar-se levar pela corrente, ajustando a educação a esse imperativo, começou a arrefecer-se. [...] A expansão dos meios de comunicação de massa, frente à televisão, reforçou a ideia de que não se devia depositar as maiores esperanças educativas na escola. Ganha impulso o entendimento de que a escola não era a única e nem mesmo a principal agência educativa." (SAVIANI, 2010, p. 340).

2010), a Portaria Normativa 17/2009, o Parecer 76/2010 e o 6º PNPG (2011-2020). Dessa forma, fechamos a discussão deste capítulo em torno do Documento de Área da Educação (2016), do Parecer 389/2017 que reza sobre a criação dos doutorados profissionais e do Decreto 9235/2017 que tratou da normatização desses cursos na modalidade da Educação a Distância (EAD).

Analisemos, então, cada um destes documentos oficiais pela organização didática de décadas mencionadas na **Figura 1** a fim de percebermos as racionalidades que configuraram a trajetória da PGSSE e a constituição da docência universitária. A partir da década de 1970, discutimos o tecido legal à luz dos PNPG, pois eles apresentam o horizonte e as tendências da trajetória da PGSS. Com efeito, "[...] os Planos Nacionais de Pós-Graduação constituíram-se em outro elemento essencial na construção e desenvolvimento desse sistema." (BRASIL, 2010, p. 38), além da moldura legal dada pela Lei 5.540/68 e pelos Pareceres 977/65, 77/69 e 05/83.

3.3.1 A Legislação dos anos 1960

Antes de tudo, partimos nesta análise de que os documentos oficiais não são isentos de intencionalidades nas relações humanas, ao contrário apontam para a "[...] legalização do resultado de um embate político e social, que refletirá a hegemonia de uma certa interpretação elaborada por uma determinada classe social em um dado tempo e espaço." (FARIAS; BEZERRA, 2010, p. 47). Sendo assim, a presença e/ou a ausência de clareza do sentido das terminologias, das palavras e dos conceitos à luz da perspectiva crítica, revela-nos a síntese social de uma época elaborada sob a ótica hegemônica.

Neste sentido, discutimos aqui que quase sempre a legislação analisada sobre a PGSSE aponta para uma polissemia de termos quando trata da formação de professores para a docência universitária fazendo permutas de conceitos como se fossem sinônimos. Dessa forma, compreendemos a linguagem como forma de poder, pois quem pronuncia a palavra falada ou escrita no contexto de um documento oficial cria um mundo de sentidos, significados, racionalidades e ideologias sob a ótica da verticalidade. De tal sorte que, Freire (1992b, p. 76) afirmou que "ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz, estar convencido de que as ideologias não morreram." Em consequência, tamanha a relevância das palavras e dos conceitos, concordamos com Marin (1995, p. 13) quando asseverou que "[...] é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas."

Alicerçados nesses pressupostos dos documentos oficiais, a primeira LDBEN regida pela Lei 4024/61 postulou que "o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário." (BRASIL, 1961, Art. 66). Neste sentido, a universidade, a quem foi delegada a função de divulgar e produzir o conhecimento científico na sociedade faz isso também com vistas à formação de profissionais para os mais diversos campos do saber.

Notemos que o termo usado na Lei citada foi *formação* no artigo 66 referindo-se aos cursos de graduação. Entretanto, mais a frente é dito: "São consideradas despesas com o ensino: [...] as de aperfeiçoamento de professores[47], incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências." (BRASIL, 1961, art. 93, § 1º, c). Diante disso, indagamos: formação profissional é o mesmo que aperfeiçoamento profissional?

Em nosso entendimento não. Formar é criar situações significativas de aprendizagem teórico-prática da profissão, considerando a trajetória ontológica dos sujeitos aprendentes em uma determinada área do conhecimento. É um processo dialético, dialógico e ético. *Dialético*, pois a formação se dá nas tensões dos contrários, das relações entre formadores e formandos numa circularidade em que "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (FREIRE, 1996, p. 23). *Dialógico*, pois é por meio da intersubjetividade horizontal que formandos e formadores vão tecendo os fios da aprendizagem da profissão no bojo da vida, das experiências e das trocas em todos os momentos durante um curso. Por fim, *ético*, pois todo campo de conhecimentos tem uma regulagem normativa do que se espera socialmente dos conhecimentos, atitudes e valores dos profissionais formados.

---

[47] A ideia de aperfeiçoamento da Lei 4024/61 também aparece no: (1) Parecer 997/65 ao tratar da avaliação das instituições de educação superior que devem ter políticas internas de "aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho." (BRASIL, 1965, Art. 3º, Inciso V – Grifos meus). Neste mesmo Parecer temos os artigos 69 a, b e c e art. 93, § 1º ; (2) Na Lei 5540/68 que rezou sobre a Reforma Universitária no tocante aos "programas de aperfeiçoamento de pessoal docente" (BRASIL, 1968, art 36); (3) Na Lei 5692/71 que tratou da Reforma do Ensino Médio, mencionando a necessidade do "[...] aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação." (BRASIL, 1971, Art. 38); (4) No 2º PNPG (1982-1985) quando falou sobre a "capacitação e aperfeiçoamento no magistério" (BRASIL, 1982, p. 179-80), sobre a "a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos de alto nível" (BRASIL, 1982, p. 194) e sobre a "formação de docentes e pesquisadores no País ainda requer um considerável esforço de aperfeiçoamento e consolidação" (BRASIL, 1982, p. 194); (5) Na Lei 9394/96 ao sinalizar a ideia de "aperfeiçoamento cultural e profissional" (BRASIL, 1996, art. 43, II e V); (6) No 5º PNPG quando aponta para o Sistema de avaliação deste nível de ensino que visa o "contínuo aperfeiçoamento" (BRASIL, 2010, p. 127); e (7) No documento de área da Educação quando mencionou o "apoio ao aperfeiçoamento do corpo docente, incluindo pós-doutorado, estágio de pesquisa, cursos, visitas, tradução de artigos para outro idioma e ações similares." (CAPES, 2016, p. 10). Notemos que o conceito de "aperfeiçoamento" perpassa desde as origens da PGSSE até os dias atuais, revelando que a imprecisão de conceitos ao longo dos documentos oficiais indica intencionalidades políticas em torno da racionalidade técnica com todos os seus desdobramentos apontados por nós nesta Tese.

A ideia de "aperfeiçoamento" não coaduna com a de "formação". Aperfeiçoar, literalmente é "tornar perfeito". Isso é não é possível a um profissional de qualquer área, ainda mais o professor, perceber-se acabado, terminado, perfeito e finalizado no que tange a teoria e a prática pedagógicas, porque a vida e a profissão apontam para o devir. Segundo Marin (1995), "[...] há possibilidade de melhoria, mas sempre há muitos limites para todos." (p. 16). Em suma, asseverou Freire (1996, p. 57-58) que "a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado, necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca."

Partindo de um movimento conceitual para outro mais organizacional, a primeira LBDEN mostrou a estrutura da PGB ao afirmar que:

> Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: de **graduação**, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; de **pós-graduação**, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; de **especialização, aperfeiçoamento e extensão**, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961, Art. 69 a, b e c– Grifos meus)

O texto da Lei apontou para três tipos de curso: graduação, pós-graduação e especialização. Entretanto, o ponto nevrálgico para nossa discussão está em torno da "pós-graduação" (alínea b) e da "especialização" (alínea c). Qual dos dois referiu-se ao *stricto sensu*? Qual dos dois tratou do *lato sensu*? Este artigo 69[48] trouxe sem clareza a estrutura da pós-graduação *lato* e stricto sensu, mas que tais imprecisões na redação da Lei seriam resolvidas com o Parecer CFE 977/65. Neste sentido,

> O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965, p. 3).

Com base na redação do Parecer, a motivação tríplice desde documento apontou a "formação" de professores para a docência universitária, a "preparação adequada de pesquisadores" e o "treinamento eficaz de técnicos e de trabalhadores intelectuais". Notemos

---

[48] O artigo 69 da Lei 4024, normatizado pelo Parecer 997/65 foi ratificado no art. 17 da Lei 5540/68 que fundamentou a Reforma Universitária.

as variantes de terminologias. Partindo do que já conceituamos sobre nossa concepção de formação e sobre o equívoco do aperfeiçoamento, a ideia de preparação[49] e treinamento soma-se a discussão.

O Parecer 977/65 afirmou que "uma das grandes falhas do nosso ensino superior" está na ausência de "mecanismos" que permitam a "produção de quadros docentes qualificados", pois havia "professores improvisados e consequentemente rebaixamento de seus padrões", por isso o "treinamento adequado do professor universitário" devia acontecer na PGSS (BRASIL, 1965, p. 3).

A ideia de treinamento indica a necessidade de "tornar apto", "capaz de realizar tarefas" e "ter habilidades".[50] Isso nos diz que o professor precisa dominar técnicas que são procedimentos, tais como elaborar um plano de aula, um relatório, um artigo científico, um projeto de trabalho, uma monografia, uma dissertação, uma tese, etc. Entretanto, com base em Marin (1995), podemos dizer que ensinar não é um ato mecânico que pretere a reflexividade e a inteligência no processo de materializar à docência em contexto situado. Assim, o conceito de treinamento estaria ligado à ideia de "modelagem de comportamentos", pressupondo ações a partir do automatismo sem a manifestação da inteligência.

Tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa científica, reza o Parecer sobre a "preparação adequada de pesquisadores". Aqui compreendemos a cisão entre ensino e pesquisa no campo da docência universitária, pois a preparação dos pesquisadores que vão trabalhar no desenvolvimento da ciência não dialoga com a formação de professores para a universidade. Tal dicotomia notifica a racionalidade técnica que instaurou a fragmentação desde os primórdios na formação para a docência universitária a partir da PGSS.

Retomando a questão da não clareza do que significa "pós-graduação" e "especialização", o Parecer CFE 977/65 conceituou a pós-graduação e demarcou a normatização deste nível de ensino até os dias atuais. Neste sentido, o Parecer também fez uma exegese do artigo 69 definindo cada tipo de curso a partir de alíneas próprias, ou seja, todas as

---

[49] O conceito de "preparação" também apareceu na Lei 5540/68 quando reza que: "a formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior" (BRASIL, 1968, art. 30). No I PNPG (1982-1985) encontramos a busca por "preparar [...] os professores necessários" (BRASIL, 1975, p. 138) com vistas à consolidação e a expansão da PGSS.

[50] O conceito de "treinamento" como expressão da pedagogia tecnicista também pode ser encontrado no I PNPG (BRASIL, 1975, p. 123).

três estão falando de coisas distintas e que para acessar a "pós-graduação" *stricto sensu*, o aluno precisa de um diploma de graduação.

Os cursos de especialização *lato sensu*, tiveram foco técnico profissional, visando **"**dar ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão.**"** (BRASIL, 1965, p. 4). Esses cursos concedem certificado de eficiência ou aprofundamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional, diferente da proposta do *stricto sensu* que confere grau acadêmico: mestre e doutor, pois ele é "[...] o sistema de cursos regulares que se superpõe à graduação, visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzido à obtenção de grau acadêmico." (BRASIL, 1965, p. 8). Em suma, na concepção do Parecer, o *lato sensu* tem foco prático-profissional e o *stricto sensu*, visa conceder grau e formar para a pesquisa (BRASIL, 1965).

Por fim, o Parecer ainda tratou da aprendizagem da docência universitária no contexto da PGSS ao dizer que

> Os processos de aprendizagem se caracterizam pela grande flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos embora assistidos e orientados por um diretor de estudos. São utilizados de preferência métodos, tais como seminários, programas de pesquisa, trabalhos de laboratórios, etc., que visem estimular a iniciativa criadora do aluno. O método de instrução, por excelência, nestes cursos, principalmente na área das humanidades e ciências sociais, é o seminário. O propósito dos seminários, considerados coletivamente, é investigar um determinado tópico, combinando amplitude e profundidade e possibilitando ao aluno participação ativa no desenvolvimento dos temas. De qualquer modo, o que se tem em vista nos cursos de pós-graduação é menos fazer o candidato absorver passivamente conhecimentos já feitos, do que desenvolver sua capacidade criadora e juízo crítico, levando-o a exercer, por si mesmo ou em colaboração com mestre, a atividade de pesquisa (BRASIL, 1965, p. 6).

Essa passagem do Parecer, a nosso ver, dá um salto da racionalidade técnica presente nas termologias equivocadas relativas à formação para a docência universitária, tratadas até aqui. Ela trouxe elementos da racionalidade que constitui a epistemologia da prática no tocante ao currículo, a metodologia de ensino e a autonomia discente.

Do ponto de vista do *currículo*, segundo o Parecer, a PGSS desde o seu início considera a flexibilidade e a liberdade do aluno na escolha das disciplinas, sempre com base na parceria com o orientador. A perspectiva não é do currículo para o aluno, mas do aluno para o currículo, tendo em vista a concepção de que cada disciplina tem a finalidade da formação geral do pesquisador, mas que de alguma forma precisa ajudá-lo na elaboração do seu trabalho de dissertação ou Tese.

Do ponto de vista da *metodologia de ensino*, apesar de tratar do conceito tecnicista e reducionista de "instrução", o Parecer demarca metodologias na sala de aula da PGSS que se fundamentem na "iniciativa criadora do aluno". O seminário como metodologia com foco na coletividade, na investigação e na participação dos alunos, possibilitaria que essa criatividade lançasse as bases para a amplitude e para a profundidade na construção do conhecimento do pesquisador-professor em formação.

Por fim, a *autonomia discente* foi apresentada como foco da PGSS. Em superação à passividade bancária da formação, permite-nos vislumbrar a criatividade e a criticidade como elementos que conduzem a autonomia do formando e do formador no tocante à pesquisa.

No final da década de 1960 temos a Lei 5540/68 que reza sobre a Reforma Universitária – resultante das pressões sociais do movimento estudantil. Esse documento segundo Casati (2008) comunicou modificações na estrutura interna da universidade para expandir com o mínimo de custos, para a institucionalização da PGSS e para a departamentalização das áreas do conhecimento, sendo que historicamente, "[...] pela primeira vez a legislação brasileira estabeleceu a associação entre ensino e pesquisa." (CASATI, 2008, p. 15). Entretanto, como já dissemos, por conta da apreensão do modelo alemão na versão americana, à docência foi o foco da graduação e a pesquisa da pós-graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Essa estrutura de cursos universitários apontada pelo artigo 69 da Lei 4024/61, esclarecida pelo Parecer 977/65 e agora corroborada pela Lei 5540/68, destacou a extensão de forma específica na alínea "d". Assim, temos os cursos de: a) "graduação", b) de "pós-graduação", c) de "especialização e aperfeiçoamento" e "*d)* de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos". (BRASIL, 1968, Art. 17). No Parecer, a extensão estava ligada aos cursos de especialização e aperfeiçoamento (BRASIL, 1965, art. 69, c). Em suma, o destaque da extensão universitária foi uma contribuição da Reforma Universitária no bojo das lutas do movimento estudantil.

Quanto à trajetória profissional, a Lei não trouxe elementos para pensar os fios que tecem a inserção na docência universitária a não ser a experiência do graduando na Monitoria. Dessa forma, a Lei reza que "as funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior" (BRASIL, 1968, art. 41, parágrafo único). O monitor como aluno-bolsista mais "experiente" em um campo do conhecimento que tinha seu tempo de trabalho reconhecido como título, estava exposto às melhores condições de acessar a docência universitária, devido seu tempo dedicado a esse fim.

Acrescido à ideia da *monitoria*, considerada como trabalho remunerado e reconhecido como titulação, o documento aponta também para a *produção científica*: "serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos." (BRASIL, 1968, art. 32, §2º). Com base no que diz essa Lei, a monitoria como espaço privilegiado de formação que permite a produção científica eram os meios de iniciação e de desenvolvimento da carreira docente universitária, contudo, a partir da pesquisa desarticulada do ensino.

Por fim, a criação dos departamentos na universidade foi parte da materialização do pensamento cartesiano e do modelo francês de unidade constituído de "faculdades isoladas". A Lei reza que "o departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreenderá disciplinas afins." (BRASIL, 1968, art. 12, §3º). De maneira a focalizar a organização "didático-cientifica" como campo ligado ao *saber* e ao *saber ensinar* de uma área do conhecimento, "a coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino." (BRASIL, 1968, art. 13, §2º), considerando no departamento a "autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira." (BRASIL, 1968, art. 3º)

O objetivo dos departamentos era organizar a administração, o campo didático-científico e a gestão de pessoal da universidade. Notemos a presença da racionalidade técnica que reduz para compreender, mas que não propõe o debate da recomposição à luz da totalidade da ciência. Logo, o conhecimento como na perspectiva do "todo" foi segmentado em pequenos guetos de poder que se perduram em sua grande maioria até os dias de hoje.

Por fim, o último documento a ser mencionado no final dos anos 1960 é Parecer 77/69.[51] Ele tratava sobre o credenciamento e "[...] a regulamentação da implantação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, possibilitando, nesse mesmo ano, o estabelecimento do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sendo este o início da inserção dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no sistema universitário." (SILVA, M.G., 2008, p. 21-22). A partir da regulamentação da PGSS com base no Parecer 77/69, verificamos "[...] desencadeando-se o processo de instalação de

---

[51] Não foi possível acessar o documento original do Parecer 77/69, pois não encontramos em livros e em artigo. Além disso, não está disponível na internet, sobretudo, no site da CAPES.

programas e cursos nas principais universidades do país, durante os anos de 1970." (SAVIANI, 2010, p. 392).

3.3.2 A Legislação dos anos 1970 e 1980

Após esse período de implantação e normatização da PGSSE nos anos 1960, a partir das décadas de 1970 e 1980 tecemos a discussão em torno dos PNPG que orientam as racionalidades que configuram à docência universitária no Brasil.

Cinco anos depois da Lei 5692/71 que dispôs sobre a Reforma do Ensino médio sob a aura da profissionalização tecnicista, surgiu o 1º PNPG (1975-1979). Este Plano estava "integrado do ponto de vista estratégico e operacional" com a política educacional e a política científica representadas no II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) (BRASIL, 1975).

Esse primeiro *Plano* teve como objetivos institucionalizar, elevar e planejar a expansão da PGSSE (BRASIL, 1975, p. 126). Ao aprovar e encaminhar este Plano, o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPG) explicitou algumas hipóteses de trabalho essenciais: a integração entre o ensino e a pesquisa; o ensino superior como espaço de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino, para a sociedade e para docência universitária, enfatizando a "capacitação dos docentes." (BRASIL, 1975, p. 120).

Assim, do ponto de vista das terminologias, foi possível encontrar a ideia de *"formação de recursos humanos"*. A expressão se manifestou em variantes: "formação de recursos humanos qualificados" (BRASIL, 1975, p. 121) e "formação de pessoal" (BRASIL, 1975, p. 123), particularizando o conceito no campo da Educação para a "capacitação de docentes" (BRASIL, 1975, p. 135). A nosso ver, a formação para a docência universitária a partir da concepção do sujeito como "recurso humano" demarca os trançados da racionalidade técnica a partir da concepção de *saberes sem sujeitos* (GAUTHIER et al., 1998). Tal emaranhado de fios reduziu o processo formativo complexo, dialógico e dialético à "capacitação"[52] como momento estanque de "tornar capaz" e de dominar um campo do saber sem se apropriar do saber ensinar.

---

[52] O 2º PNPG (1982-1986) associou a ideia de capacitação com a de aperfeiçoamento, quando afirmou que "a pesquisa original não é o único mecanismo de capacitação e aperfeiçoamento no magistério." (BRASIL, 1982, p. 179-80).

Reforçando as cisões da racionalidade técnica, este primeiro Plano trabalhou com a dicotomização pesquisadores *versus* docentes universitários. O documento[53] afirmou que à universidade e especialmente a Pós-Graduação cabe "formar professores para o magistério universitário"[54], "formar pesquisadores para o trabalho científico" e "preparar profissionais de nível elevado" para o mercado de trabalho (BRASIL, 1975, p. 125). Notemos que na proposta do nascedouro da PGSS foi demarcada a cisão da racionalidade técnica no tocante à docência e a pesquisa serem carreiras distintas. Isso está destacado em que nesse nível de ensino há "[...] processos de trabalho de natureza pedagógica e de natureza científica." (BRASIL, 1975, p. 132)[55] corroborando o que já definiu o Parecer 977/65 e foi consolidado na Lei 5540/68. Entretanto, o que é pedagógico não é científico e vice-e-versa? (FRANCO, 2003).

A indefinição de conceitos ainda continuou a considerar quase como sinônimos a formação, o treinamento e a qualificação para a docência universitária, tratados criticamente por nós anteriormente. O *Plano* diz que "[...] o sistema de ensino superior como um todo deve: [...] formar, treinar[56] e qualificar[57] os recursos humanos de nível superior em volume e diversificação adequados para o sistema produtivo nacional e para o próprio sistema educacional." (BRASIL, 1975, p. 126).

Mais a frente, o texto do *Plano* reza que por conta da heterogeneidade dos pós-graduandos, o "[...] processo pedagógico deve prever atividades variadas para a aprendizagem, o treinamento e a formação destes candidatos." (BRASIL, 1975, p. 135-36). Em suma, aprendizagem, treinamento e formação foram colocados agora no mesmo patamar de importância conceitual na formação *stricto sensu*, o que a nosso ver é um equívoco. A

---

[53] Essa mesma dicotomia docência-pesquisa está no 2º PNPG (1982-1985) quando reza sobre a "existência de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes" (BRASIL, 1982, p. 178), pois a "[...] a pós-graduação baseia-se na existência de docentes e pesquisadores [...]" (BRASIL, 1982, p. 178).

[54] Essa cisão docência-pesquisa se dá quando o documento também aponta o crescimento da PGSSE se daria através da "[...] criação de cursos de mestrado e doutorado para a formação de docentes e pesquisadores nas áreas básicas do trabalho educacional-científico." (BRASIL, 1975, p. 148).

[55] O documento também fala de "necessidades pedagógicas e científicas dos cursos" (BRASIL, 1975, p. 140-41) e do "trabalho educacional e científico" (BRASIL, 1975, p. 151), como se educação e ciência fossem algo separados e não juntos.

[56] O *Plano* também demarcou essa relação formação-treinamento quando tratou de "[...] estimular, dentro da própria universidade, um maior fluxo de pessoal entre as áreas, cuidando que a absorção de pessoal treinado e formado nela própria não seja em proporção muito elevada." (BRASIL, 1975, p. 139) e que "[...] o processo de produção científica seja aperfeiçoado para permitir, ao mesmo tempo, o treinamento inicial dos futuros pesquisadores, e a execução de projetos com potencial de inovação técnica e social." (BRASIL, 1975, p. 136).

[57] Em relação à "qualificação" dos docentes, nos processos e orientações para este nível de ensino, faz-se necessário: "promover a participação efetiva de toda a universidade em suas atividades de graduação, pós-graduação e pesquisa, sendo regra geral que os docentes qualificados para o ensino de pós-graduação participem do ensino de graduação [...]" (BRASIL, 1975, p. 131) no bojo da "melhoria de qualificação de seus recursos humanos." (BRASIL, 1975, p. 138).

aprendizagem faz parte da formação e vice-e-versa, o que não se pode dizer o mesmo do treinamento.

Mediante a pulverização de terminologias que reduzem o conceito de formação destoado do que compreendemos nesta Tese, agora apareceu pela primeira vez no documento a ideia de *reciclagem.* O Plano asseverou que é importante "dimensionar as necessidades de reciclagem de seu atual quadro docente." (BRASIL, 1975, p. 138). Segundo Marin (1995, p. 14), este conceito é utilizado baseado na ideia de "atualização pedagógica", na verdade marca que "[...] o processo está sujeito a alterações radicais incompatíveis com a ideia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica."

Tal terminologia não pode, segundo Marin (1995), ser usada para profissionais da educação, pois esses não são "tábulas rasas" sem saberes prévios. Além disso, tais "alterações" em busca de melhores resultados dependem de outros fatores que não só a "atualização pedagógica". Como resultante dessa proposta de "reciclagem" temos o surgimento de cursos rápidos que promovem o aligeiramento e a superficialidade da formação descontextualizada – proposta essa assentada nos princípios da racionalidade técnica. A nosso ver, tal "reciclagem" na docência universitária é um processo de reaproveitamento descontextualizado de teorias e práticas, em situação de imersão em cursos no formato de "pacotes rápidos" para resolver os problemas da pesquisa e da docência.

> Não obstante, considera-se que a 'nacionalização' da pós-graduação gerou efeitos positivos, pois permitiu opções epistemológicas e escolhas de objetos mais consentâneas com a realidade do país. Na área de Educação esta tendência evidencia-se particularmente, pois até a vigência do I PNPG muitos dos doutores da área formavam-se, sobretudo, nos Estados Unidos, valendo-se de enfoques metodológicos predominantemente quantitativos, voltados para a comprovação de hipóteses derivadas do estudo de dimensões internas à escola, sem estabelecer relações com o macrocontexto que permitiriam compreendê-las (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1345-46).

Considerando o período do 1º PNPG (1975[58]-1982) com enfoque na "nacionalização" e/ou institucionalização deste nível de ensino, já no final, é possível perceber o deslocamento da formação estrangeira de mestres e doutores para a formação em território nacional. Isso permitiu "opções epistemológicas" na pesquisa em educação. Nesse sentido, os aportes da abordagem qualitativa foram também considerados. Eles poderiam melhor refletir a "realidade do país", pois consideravam o micro e o "macrocontexto" da escola e da universidade.

---

[58] "Em 1976 iniciam-se cursos de doutoramento, já apontando a solidificação dos cursos de Mestrado." (SILVA, M.G., 2008, p. 22-23).

No contexto crítico dos anos 1980, o 2º PNPG (1982-1985) teve como objetivo central a "[...] formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado." (BRASIL, 1982, p. 177). A ideia foi uma progressão do que já havia no 1º Plano, contudo, aqui foi possível compreender o conceito de qualificação.

Segundo o documento, "por recurso humano qualificado entende-se aquele dotado da capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade" para "reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido" e "colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade" (BRASIL, 1982, p. 177). Em síntese, a docência universitária qualificada é aquela que sabe articular a *reprodução* e a *(re)criação* do conhecimento como real expressão do domínio de um campo do saber. Dessa maneira, o Plano afirmou que

> A pós-graduação e a pesquisa têm se mostrado elementos indispensáveis no estímulo à qualificação docente. É essencial que o docente, pela prática, esteja familiarizado teórica e metodologicamente com a atividade de pesquisa na área de sua especialidade e que o pesquisador encontre um ambiente favorável para a transmissão do conhecimento e da experiência acumulados por ele. Para ambos os processos, a pós-graduação constitui o contexto privilegiado (BRASIL, 1982, p. 179).

Compreendemos então que a "qualificação docente" pode ter aproximações com a "qualificação do pesquisador". O texto do *Plano* destacou ambas as figuras articulando ensino e pesquisa, apesar de trazer o conceito de "transmissão" e não de "construção" do conhecimento. De um lado, o docente com base em sua prática assentada na teoria e na metodologia de sua área precisa conhecer o campo da pesquisa. De outro, o pesquisador carece do ambiente para a "transmissão" e/ou divulgação do seu conhecimento e da sua "experiência", dentre eles, a sala de aula. Verificamos, portanto, que a cisão da racionalidade técnica entre o ensino e a pesquisa começou a ser recomposta a partir de certa aproximação com a *racionalidade prática*, apesar de ainda de maneira tímida, em nosso entendimento.

Por fim, o Plano teceu alguns fios de depreciação da pesquisa, sobretudo, da docência, quando esclareceu que

> Na própria esfera acadêmica, a existência de uma atividade criativa, que se traduza em real contribuição para o avanço do conhecimento, constitui a exceção e não a regra. [...]. Simultaneamente, constata-se por vezes um desperdício de tempo e esforço na utilização de pessoal altamente qualificado, em atividades de ensino e administrativas, que nem sempre se amoldam às características do pesquisador ou cuja carga horária inviabiliza a realização de pesquisa. Em outros casos, prevalece uma situação de certo isolamento do pesquisador, que permanece sem maiores estímulos para uma produção intelectual contínua (BRASIL, 1982, p. 180).

Apesar da busca pela “qualificação docente” que deveria se articular na interface recíproca entre o ensino e a pesquisa, afastando-se da reprodução na mesma medida que em se aproximasse da criatividade, essa era a regra daquele momento da PGSS. Além disso, verificamos o isolamento do pesquisador sem “estímulo” para a “produção intelectual contínua”, pois é no contexto da reflexão coletiva da prática que se pode formar adequadamente o professor-pesquisador. Não bastasse isso, percebemos no Plano a “secundarização” e, como consequência, a depreciação da docência, pois “pessoal altamente qualificado” era “desperdício de tempo e esforço” quando estava atuando na docência universitária. Em síntese, reza o documento que “os cursos de pós-graduação ‘stricto sensu’ deverão buscar seu fortalecimento qualitativo, enfatizando o objetivo de formar pesquisadores.” (BRASIL, 1982, p. 188).

Sob o horizonte do 2º PNPG, no início dos anos 1980, encontramos também a Resolução 05/83 que tratou do funcionamento e do credenciamento da PGSS através do Conselho Federal de Educação (CFE), conforme reza a Reforma Universitária (BRASIL, 1983a, Art. 1º p. 1), considerando que “a organização e o regime didático-científico dos cursos de pós-graduação seguirão a orientação do Parecer n.º 977/65 [...]” (BRASIL, 1983a, Art. 2º, p. 1), conforme estamos discutindo até aqui.

Segundo a Resolução 05/83, a organização e o regime didático-científico, de maneira particular, no doutorado, é fundamental a “[...] amplitude e a profundidade de conhecimentos do candidato, bem como a sua capacidade crítica.” (BRASIL, 1983a, Art. 2º, V e VI, p. 1). Esse curso deveria ser “[...] organizado em forma de programas de trabalho com o fim de proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada desenvolvendo a capacidade de pesquisa e o poder criador nos diferentes ramos do saber.” (BRASIL, 1983a, Art. 2º, VI, § 4º, p. 1).

No que toca aos cursos de especialização Lato Sensu, segundo Dias (2010), o artigo 4º da Resolução 12/83 reza que das 360 horas mínimas de um curso de especialização, 60 horas deveriam ser dedicadas no currículo a ‘formação-didático-pedagógica’ (p. 71-72). Essas 60 horas de formação pedagógica foram reduzidas no currículo na Resolução n. 03/99 e desaparecem na Resolução do CNE/CES 1/2001, acrescenta Dias (2010, p. 72). Em suma, na PGSS a disciplina de metodologia do ensino superior foi optativa, não fazendo parte do currículo do futuro professor da universidade.

Dessa forma, a PGSS, sobretudo em nível de doutorado, não é mera sequência curricular de disciplinas, mas um programa de trabalho que permite a formação científica, cultural, profissional e criativa do “docente-pesquisador” como profissional que integra, no

bojo da racionalidade prática, as duas funções em uma só. Eles são “pesquisadores-docentes.” (BRASIL, 1982, p. 194). Portanto,

> Aos docentes de curso de pós-graduação exigir-se-á exercício de atividade criadora, demonstrada pela produção de trabalhos originais de valor comprovado em sua área de atuação, e formação acadêmica adequada, representada pelo título de Doutor ou equivalente (BRASIL, 1983, Art. 7º, p. 2).
>
> Exigir-se-á dos docentes-pesquisadores, em especial dos orientadores, além das qualificações constantes do artigo anterior, dedicação à pesquisa e ao ensino em condições de formar ambiente favorável à atividade criadora (BRASIL, 1983, Art. 8º, p. 2).

Diante disso, o 3º Plano (1986-1989) apontou para a *ampliação* e a *integração* da PGSS (BRASIL, 1986) como “patrimônio institucional da qualificação de docentes e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia” no contexto da Ditadura Militar (CURY, 2005, p. 15). Esse movimento foi resultado de a pesquisa ter naquele momento “[...] vinculação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República. O PND, traduzindo o espírito da época, determinava como meta a conquista da autonomia nacional.” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1346).

No final dos anos 1980 a presença da teoria crítica no Brasil, dos estudos em torno do professor reflexivo (SCHÕN, 1992) e da pesquisa como princípio da formação situada, notamos que o terceiro PNPG foi “[...] acrescido de um esforço para a institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa, como elemento indissociável da pós-graduação.” (BRASIL, 1982, p. 193).

Entretanto, apesar dos documentos oficiais produzidos até esse período sinalizarem a “[...] qualificação do corpo docente, seja em termos da titulação formal, seja da capacitação profissional” (BRASIL, 1982, p. 198), “[...] as atividades mais estritamente pedagógicas ou voltadas para aplicação profissional não têm sido suficientemente valorizadas” (BRASIL, 1982, p. 202). Apesar disso, o Plano intentava “consolidar” o “ensino” e “promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação por meio do destaque de verbas orçamentárias específicas.” (BRASIL, 1982, p. 209).

Esse movimento de *consolidação-ampliação-integração* começou a recompor a totalidade da docência universitária, a nosso ver, por conta de fundamentos teóricos da racionalidade prática que chegaram ao Brasil no contexto da década de 1980. Por isso, é fundamental “[...] promover a interação efetiva entre as atividades de pesquisa e pós-graduação com o ensino de graduação.” (BRASIL, 1982, p. 210). Assim, como dissemos no início desta sessão, por conta de a influência do modelo alemão de pesquisa chegar ao Brasil de forma

"americanizada", a PGSS que "pesquisa" precisa atingir a graduação que "ensina". Eis a racionalidade técnica que propôs a formação disjuntiva "de docentes e pesquisadores" (BRASIL, 1982, p. 210). Em síntese,

> [...] a política de pós–graduação no Brasil tentou inicialmente capacitar[59] os docentes das universidades, depois se preocupou com o desempenho do sistema de pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais. (BRASIL, 2004, p. 15-16).

Para encerrar a década, na Constituição Federal (1988), a Universidade foi caracterizada como um ambiente de produção indissociado do *ensino, pesquisa e extensão***:** "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão." (BRASIL, 1988, art. 207). Ou seja, a universidade é por excelência o *lócus* de formação e produção da ciência com vistas ao desenvolvimento social e o bem-estar da humanidade.

Além disso, a Carta Magna do Brasil asseverou que "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer." (BRASIL, 1988, Art. 5º, XIII). O conceito de qualificação estava presente no texto, porém, sem a clareza do que foi dito sobre esse termo no 2º PNPG. Por fim, a CF alertou de que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um." (BRASIL, 1998, art. 208, Inciso V).

Em suma, o Sistema de Educação brasileiro precisa ensinar, pesquisar e possibilitar a criação artística, pois o objetivo não é a mera reprodução, mas o diálogo que estabelece a partir do Ciclo Gnosiológico as tramas do tecido da aprendizagem da docência universitária à partir do ensino e da pesquisa. Adentremos agora aos anos 1990 – início de um novo século.

3.3.3 A Legislação dos anos 1990 até 2017

No início dessa década podemos verificar o Parecer n. 12/93[60] que recupera a Resolução 12/83 "[...] que exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de especialização *lato sensu*." (RODRIGUES, M. C., 2006, p. 46). Diante da não

---

[59] Novamente aqui a formação foi reduzida ao conceito de "capacitação". Podemos notar que os documentos oficiais não revelam a dialogicidade, a dialeticidade e a politicidade desse processo formativo, à luz da teoria crítica, mais especificamente, a Pedagogia de Paulo Freire.

[60] Não tivemos acesso ao texto original deste Parecer para a leitura, somente o seu contexto na leitura de Rodrigues (2006).

exclusividade da formação *Stricto Sensu* para o exercício da docência universitária mediante o reducionismo conceitual do processo em torno da "preparação" (BRASIL, 1996, art. 66), surgiu o crescimento da especialização *Lato Sensu* no campo da formação docente e das disciplinas pedagógicas como uma alternativa.

Caminhando na discussão desse aparato legal, o 4º Plano (1996)[61] não foi concretizado como documento final num efetivo PNPG (BRASIL, 2004; 2010). Em 1996, a Diretoria-Executiva da CAPES, estabeleceu uma Comissão Executiva para organizar um Seminário Nacional cuja temática foi a *Discussão da Pós-Graduação Brasileira* a partir de onze estudos (BRASIL, 2010). Entretanto, "uma dessas versões, considerada a mais completa, que não se constituiu em documento público." (BRASIL, 2010, p. 28) incorporou "[...] diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação[62] e inserção internacional da pós-graduação." (BRASIL, 2004, p. 17-18 – grifos dos autores). Essas quatro temáticas do Seminário incorporadas pela CAPES se tornaram a agenda da PGSSE daqui em diante, sendo fortalecida a cada novo plano.

Destacando a LDBEN, o texto da Lei afirmou que a educação superior tem por finalidade: "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...] suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional [...]." (BRASIL, 1996, Art. 43, I e V). Cultura, ciência e reflexão precisam "aperfeiçoar" o docente universitário no contexto da formação permanente.

Seguindo esse pensamento, essa Lei, no art. 52, inciso II, especificou que a tríade ensino-pesquisa-extensão só pode se concretizar por meio da produção científica contextualizada do corpo docente, sendo que um terço pelo menos desses deve ter a titulação acadêmica de mestre ou doutor; e um terço dos docentes em regime de tempo integral. Entretanto, para além da titulação, de forma genérica, a Lei diz que

> A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias

---

[61] Apesar de não ter se tornado um PNPG textualmente documentado, o consideramos nesta Tese com tal, pois contribuiu para a agenda da PGSSE durante os anos 1990 e para os Planos subsequentes por nós analisados.

[62] "O processo de avaliação da Pós-Graduação está fundamentado na análise por pares. No período de 1976-1997, os cursos foram avaliados através de conceitos que variavam de A a E. A partir de 1998 a escala de conceituação mudou para o sistema numérico de 1 a 7." (BRASIL, 2004, p. 51). Assim, "quando foi implantada a escala numérica, a CAPES adotou a sistemática de ratificar os cursos 7, mediante pareceres de consultores internacionais. Este expediente, sem dúvida importante, não foi renovado nas avaliações trienais subsequentes." (BRASIL, 2010, p. 125 – grifos dos autores).

> e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, art. 61).

Aqui, não trata especificamente do docente universitário, mas de todos os professores, afirmando que é necessário o conhecimento psicológico da faixa etária em que trabalha e a "habilidade" de articular teoria e prática tendo em vista à práxis pedagógica a fim de que a aprendizagem do aluno seja significativa. Entretanto, o texto ainda afirmou que "a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas" (BRASIL, 1996, art. 65). Notemos que no contexto da formação para a docência universitária não está previsto a "prática de ensino", ou seja, atividades de regência de sala que geralmente acontecem no contexto do estágio curricular supervisionado da formação inicial para a Educação Básica, inserindo o futuro professor no contexto real de seu trabalho. Além disso, a LDBEN ainda complementa:

> A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós – graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, art. 66).

Na redação da Lei não está claro que tipo de saberes são fundantes no exercício da docência universitária. Sendo assim, o artigo 66 da LDBEN, "[...] apenas delimita alguns espaços onde ela pode ocorrer — espaços que, pelo fato de serem de níveis de pós-graduação (*stricto* e/ou *lato sensu*), não significam que darão conta de abordar temas pertinentes às práticas educativas." (REIS, 2011, p. 80 – grifo dos autores). Contudo, preparar é formar? Se não houver o mestre ou o doutor, o especialista ou o graduado, apesar de estarem legalmente amparados, estão "formados" adequadamente do ponto de vista teórico-metodológico para a docência universitária?

Assim, "a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9394/96) aponta apenas que o professor universitário necessita ter competência técnica para o exercício profissional, contudo, não norteia as características para a aquisição dessa competência." (LIMA, 2015, p. 101). Logo, não se faz necessário a prática de ensino para o docente universitário que, por ser em tese, um detentor de conceitos da ciência, automaticamente tem em si a naturalização da docência universitária.

No final dos anos 1990 dois acordos internacionais em torno do ensino superior deram a tônica da docência universitária no século que se inaugurava: a Declaração de Paris e o Acordo de Bolonha. Na Declaração de Paris lemos que

> O avanço do conhecimento por meio da pesquisa é uma função essencial de todos os sistemas de educação superior que têm o dever de promover os estudos de pós-graduação. A inovação, a interdisciplinariedade e a transdisciplinariedade devem ser fomentadas e reforçadas nestes programas, baseando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais e culturais. Deve ser estabelecido um equilíbrio apropriado entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada a objetivos específicos (PARIS, 1998, Artigo 5º, alínea a – Grifos meus).

Neste sentido, o avanço do conhecimento através da pesquisa foi diretamente ligado à constituição de um SNPG que se assentou nas bases da inovação, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Em outras palavras, no limiar do século XXI surgiram novas racionalidades que orientaram a docência universitária para além da disciplinaridade, retomando a pesquisa direcionada para as "necessidades sociais e culturais" e para o equilíbrio entre suas bases teóricas e a inserção delas em contexto. Isso é o que essa declaração francesa chamou de "potencialização mútua de qualidade" na relação ensino superior e pesquisa com o "apoio material e financeiro necessário de fontes públicas e privadas." (PARIS, 1998, Art. 5º, alínea c).

Diante disso, o ensino superior "deve" contribuir para todo o sistema educacional, "[...] especialmente por meio do melhoramento da formação do pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação." (PARIS, 1998, Artigo 6º, alínea c). Em síntese, a formação de professores para todos os níveis de ensino, a discussão sobre o currículo e a pesquisa em educação foram às molas propulsoras de desenvolvimento da Educação Básica e do Ensino Superior. Entretanto, a *Declaração de Paris* (1998) fortaleceu os reducionismos conceituais na formação de professores que viemos apontando até aqui ao afirmar que "como uma fonte contínua de treinamento, atualização e reciclagem profissional, as instituições de educação superior devem levar em conta de modo sistemático as tendências no mundo do trabalho e nos setores científico, tecnológico e econômico." (PARIS, 1998, Artigo 7º, alínea c).

Às instituições de ensino superior, segundo a *Declaração de Paris* (1998), e, sobretudo, à PGSSE é salutar que fomentem a criticidade, a análise dos problemas sociais, a reforma curricular, tendo em vista "novas aproximações didáticas e pedagógicas" e "novos

métodos de exame"[63] "[...] que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade." (PARIS, 1998, Artigo 9º, alíneas b, c e d – Grifos meus).

Essas proposições foram corroboradas pela Declaração de Bolonha (1999) que criou o "Espaço Europeu do Ensino Superior", assegurando "[...] que o ensino superior e os sistemas de estudo, se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico – empregabilidade dos cidadãos e a competitividade do sistema europeu". Em outras palavras, esse processo de "adaptação" às "necessidades de mudança", "às exigências da sociedade" e aos "avanços do conhecimento científico" seguiram a lógica neoliberal da privatização do ensino superior no bojo da competitividade deste nível de ensino. Como consequência, assistimos no século XXI a parceria público-privado no financiamento da pesquisa, sob a égide das *necessidades das empresas* disfarçadas de *necessidades sociais.*

Adentrando ao século XXI, encontramos o 5º PNPG (2005-2010), continuando a dar ênfase à "formação de recursos humanos altamente qualificados" (BRASIL, 2004, p. 8). Dentre as temáticas destacadas pelo Plano tivemos a "regionalização, cooperação internacional, modelos de pós-graduação e atuação das agências de financiamento." (BRASIL, 2004, p. 9). Superar as assimetrias regionais naquilo que tange à centralidade de recursos destinados ao eixo geográfico centro-sul, à busca pela internacionalização, articulando novas frentes da PGSS, sobretudo, no que diz respeito aos mestrados profissionais e ao trabalho de fomento financeiro das agências de pesquisa foram às tônicas deste plano. Em síntese,

> [...] o PNPG 2005-2010, caracteriza-se pela introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais, o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do Qualis e introdução do PROEX[64]), a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de serviços público e privado (BRASIL, 2010, p. 15-16).

---

[63] No que tocou a graduação foi criado em 1996 o Exame Nacional de Cursos (Provão) e durou até 2003, sendo substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), resultado da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAIS) com base na pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

[64] O Programa de excelência acadêmica (PROEX) foi criado pela CAPES em 2004 com o objetivo de apoiar e manter o nível de desempenho dos Programas de PGSS que obtiveram conceitos 6 e 7 pelo menos em duas avaliações trienais consecutivas.

O conceito de "indução estratégica" foi lançado pelo 5º PNPG. Sob a ênfase na avaliação qualitativa dos Programas[65], a busca pela solidariedade "parceira" entre os cursos e pelo impacto social dos mesmos, notamos o destaque para a "competição" no mundo globalizado e inovador – horizonte já apontado pelas Declarações de Paris (1998) e de Bolonha (1999). Neste contexto social é que está a formação de professores para todos os níveis de ensino, mas no nosso caso, para a docência universitária.

Desse modo, segundo Severino (2009), os PPG passam por limitações em torno da sua desarticulação com o processo civilizatório por conta da ausência de políticas públicas de desenvolvimento integral do ser humano. Assim, compreendemos que a ciência não é um fim em si mesma, mas um meio para melhorar a vida das pessoas. Nesta busca pela "indução estratégica", a PGSS lida com o desafio da produção científica que vá para além do produtivismo acadêmico e mecânico. E esse movimento, "[...] exige uma tríplice qualificação: o domínio de procedimentos técnico-operacionais, o domínio dos caminhos teórico-metodológicos da pesquisa aplicada e o domínio de referenciais epistemológicos de fundamentação do conhecimento." (SEVERINO, 2009, p. 289). Em suma, há elementos teórico-metodológicos que fundamentam a elaboração da produção científica na universidade.

Sendo a eficiência, a eficácia e a produtividade o foco da educação marcada pelo neoliberalismo, a formação crítico-reflexiva cedeu lugar à busca desenfreada pela titulação e pela certificação, da educação básica aos PPG, cuja marca principal foi o "publicar para não parecer". No 5º PNPG foi dito que "a pós-graduação deve ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem." (BRASIL, 2004, p. 63). Com base nisso, concordamos que é fundamental o docente universitário produzir ciência e publicar em revistas qualificadas, mas isso não deve ser um imperativo que o faça produzir coercitivamente apenas para "preenchimento" do currículo Lattes. Neste sentido,

> Reconhece-se o caráter positivo da indução que postulou a centralidade da pesquisa na pós-graduação e o seu caráter de cientificidade. Contudo, são manifestos alguns aspectos negativos e não resolvidos do novo modelo, os quais podem ser resumidos em dois pontos principais. Por um lado, a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado. [...] Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo.

---

[65] "As mudanças políticas nacionais e internacionais, com a ascensão da ideologia neoliberal, levaram, ao longo da década de 80 e 90, à alteração da identidade e precarização do espaço público nas universidades e ao avanço da função reguladora do Estado, conferindo ênfase ao sistema de avaliação. De outra parte, o Estado se retrai cedendo lugar às grandes corporações nacionais e internacionais, fiéis escudeiras e favorecidas do movimento neoliberal. Neste contexto, os marcos orientadores do processo avaliativo passaram a ser a eficiência, a eficácia e a produtividade." (GOERGEN, 2015, p. 304-305).

> [...] Em relação à exacerbação quantitativista registre-se, ainda, a ação reguladora da CAPES no tempo de duração dos cursos (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1347-49).

Na compreensão das Autoras, na docência universitária, a produção do conhecimento precisa ser fruto da reflexão sobre a prática pedagógica à luz de uma metodologia estruturada, sob as condições sociais e profissionais objetivas que permitam elaborar e divulgar tais conhecimentos à comunidade cientifica e à sociedade como um todo. Dessa forma, nesse processo de coisificação mercadológica da docência subalternizada pela pesquisa, ensinar é uma mera competência técnica, não exigindo saberes plurais para o exercício do magistério superior (TARDIF, 2002; THERRIEN, 2014).

Em suma, a tônica do 5º PNPG estava na "formação de recursos humanos", hora adjetivado pelo termo "qualificados", ora pela "formação de pessoal pós-graduado bem qualificado", mas não tocou no aspecto da docência universitária que, a nosso ver, está relacionada com a ontologia do professor na perspectiva do Ser Mais, com o processo de elaboração dialógica de sua concepção de ciência por meio do Ciclo do Conhecimento que traz possibilidades do exercício da práxis pedagógica no âmbito da sala de aula universitária.

Seguindo a lógica da Declaração de Paris (1998) que apontou para a necessidade de equilíbrio entre a pesquisa básica e pesquisa aplicada e do 5º PNPG (2005-2010) que demarcou o curso mestrado profissional com foco nos quadros técnicos, a Portaria Normativa 17/2009 seguiu a mesma a busca pela "formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação stricto sensu com vistas ao desenvolvimento sócio-econômico e cultural do País" (CAPES, 2009, p. 20). A ideia é a "capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais" para "utilização" da ciência "no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira." (CAPES, 2009, p. 20).

Notemos que a *formação*, a *capacitação* e o *treinamento* foram colocados como sinônimos, ou seja, não houve definição conceitual clara na Portaria Normativa 17/2009 no tange à formação de professores como entendemos nesta Tese. Além disso, as demandas "sociais", do setor privado, da indústria, das organizações e do mercado de trabalho foram apontadas como elementos norteadores da pesquisa em nível *stricto sensu* (CAPES, 2009, art. 4º, I e II). Nesta direção,

> Nos últimos anos, a CAPES patrocinou uma iniciativa com o potencial de mudar em profundidade a situação, o perfil e a natureza do mestrado, a saber: a criação do mestrado profissional, voltado para as áreas profissionais e aplicadas, nas quais, a rigor, nunca houve mestrados estritamente acadêmicos. Posicionado entre as

> especializações *lato sensu* e o mestrado e o doutorado acadêmicos *stricto sensu*; o mestrado profissional mostra que alguma coisa mais profunda está a acontecer no sistema de pós-graduação, levando à sua complexificação e à necessidade de ajustes, inclusive no sistema de avaliação (BRASIL, 2010, p. 126).

Considerando que a PGSS que historicamente, a nosso ver ainda é um espaço elitista, o mestrado profissional é uma possibilidade de abertura de acesso mais democrático e equitativo, cuja realidade não estava sendo contemplada pelos mestrados acadêmicos de maneira plena. Entretanto, "que coisa mais profunda" poderia estar acontecendo com a PGB no século XXI no bojo da Agenda Nacional de pesquisa sob a tríplice hélice da pesquisa – estado, universidade e empresa?

A nosso ver tal "complexificação" resultante dessa abertura além de suscitar mudanças no campo da avaliação dos Programas do ponto de vista externo, do ponto de vista interno, é fundamental revisitar os projetos pedagógicos dos cursos no tocante a seleção dos candidatos, a fim de encontrar equilíbrio entre o rigor da admissão e a democratização da PGSS no Brasil para que tenhamos alunos que elaborem, desenvolvam com rigor teórico-metodológico e defendam suas pesquisas em tempo hábil e possam contribuir para o avanço da ciência no país. Em suma, "[...] se quisermos ampliar o número de alunos nos cursos de mestrado e doutorado, temos que melhorar a eficiência do sistema como um todo, sobretudo a etapa educação básica," (BRASIL, 2010, p. 158), enfoque que foi dado pelo 6º PNPG (2011-2020).

No ano seguinte temos o Parecer 76/2010[66] que trata do Estágio Docência para alunos da PGSS. Ainda nos moldes de "formação de recursos humanos de alto nível" (CAPES, 2010, art. 1), "o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social [...]" (CAPES, 2010, art. 18). Criado inicialmente a obrigatoriedade apenas para alunos bolsistas, a lógica da formação seguiu o erro conceitual da LDBEN reduzindo o processo formativo ao conceito de "capacitação" trazendo a ideia da "qualificação do ensino" sem definir o que isso significa para a docência. Além do mais, se o aluno já tivesse exercido à docência universitária, caso pudesse comprovar, era dispensado do mesmo (CAPES, 2010, art. 8, VII).

---

[66] "Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União e revoga a Portaria nº 052, de 26 de setembro de 2002 e disposições em contrário." (CAPES, 2010, art. 2º). A Portaria 052/2002 reza sobre o Programa de concessão de bolsas de demanda social para alunos da PGSS (CAPES, 2002, art. 17).

Diante disso, indagamos: “Quais princípios respaldam a prática dos estudantes estagiários? Em que medida serão assistidos pelo seu Programa de Graduação no que se refere aos saberes necessários à docência?” (LIMA, 2015, p. 112). Nesse sentido, acreditamos na validade dessa experiência formativa se for vivenciada de maneira adequada na parceria mestrando/doutorando, PPGE, orientador e professor da disciplina que acompanha o Estágio. Contudo, “[...] a obrigatoriedade do Estágio em Docência, por si só, não garante uma formação didática pautada em teorias de ensino e aprendizagem.” (QUADROS *et al.*, 2012, p. 316)

Diante disso, chegamos então ao 6º Plano (2011-2020) que sinalizou para o que se convencionou chamar de “tríplice hélice” (universidade, Estado e empresas) e apontou para a “Agenda Nacional de Pesquisa” desta década da educação superior no século XXI. Ele “[...] se inscreve no quadro e deverá levar em consideração a necessidade de promover a sinergia desses três segmentos, em vista de favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade” (BRASIL, 2010, p. 16). Isso poderia ser visto como “[...] repercussão direta no SNPG e como matéria de políticas públicas, conduzindo a ações induzidas e a parcerias entre as universidades e os setores público e privado.” (BRASIL, 2010, p. 18).

Diante dessas proposições, com a criação da Diretoria de Educação Básica (DEB) em 2010, “um tema que deve ser objeto de dedicado estudo por parte do SNPG é a melhoria da qualidade da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio.” (BRASIL, 2010, p. 21). Tal aproximação tendo em visita a superação histórica fortalecida na Ditadura Militar que estabeleceu a cisão entre o ensino (graduação) e a pesquisa (pós-graduação), traz essa proposição no 6º PNPG e retoma da base para a ponta o foco das questões de pesquisa da segunda década do século XXI. A educação básica, sobretudo, o Ensino Médio, tornou-se o campo de observação para a PGSS ao mesmo tempo em que demarcou para a graduação, sobretudo, para as Licenciaturas, novas frentes para pensar a formação de professores. Em síntese, “a interação mais definitiva com a educação básica é uma maneira de reforçar a aproximação do SNPG com os interesses da sociedade.” (BRASIL, 2010, p. 21).

Além do mote das pesquisas na Educação Básica, o 6º PNPG (2011-2020) proclamou a epistemologia da inter e a multidisciplinaridade. Neste sentido, o desafio foi no “[...] ambiente acadêmico refratário a novas experiências, encastelado nas especialidades e imerso numa cultura pesadamente disciplinar, alojarem-se os grupos de pesquisa Inter e Multidisciplinares em espaços institucionais adequados.” (BRASIL, 2010, p. 133). Dessa forma, levantou-se o desafio de rupturas com a racionalidade científica assentada no modelo fragmentário-mecanicista que instituiu a lógica disciplinar a partir do método experimental,

mas que não dá conta da realidade do campo da pesquisa tendo em vista as demandas sociais e a emergência dos novos paradigmas científicos. Para tanto, "o mote é a consideração de Popper que conduz à pesquisa-problema, em contraposição à pesquisa-disciplina." (BRASIL, 2010, p. 143)

Adentrando mais aos domínios da PGSSE, encontramos em 2016 um documento de Área produzido pela CAPES para nortear a avaliação dos Programas no quadriênio 2017-2020. O documento afirmou que "o que se espera não é que simplesmente os programas passem a produzir mais, mas que passem a produzir melhor e isso se reflita nas métricas adotadas no processo de avaliação." (CAPES, 2016, p. 9). Sob o horizonte da "indução estratégica" apontada pelo 5º PNPG (2005-2010) com todos os seus reveses em torno do produtivismo acadêmico, foi feito uma nova reconfiguração para mensurar as produções dos docentes universitários.

Neste sentido, as fichas de avaliação para o quadriênio 2013-2016 foram organizadas em cinco sessões: (1) Proposta do Programa; (2) Corpo Docente; (3) Corpo Discente, Teses e Dissertações; (4) Produção Intelectual; e (5) Inserção Social. Entretanto, "em suas linhas gerais, serão mantidos os itens utilizados na avaliação trienal de 2013. A principal alteração refere-se ao quesito 4." (CAPES, 2016, p. 9).

Apesar do destaque de mudanças no quesito 4[67] que se referiu a "medição" da produção dos docentes da PGSS, destacamos os quesitos 1 e 2 no que tange à docência universitária. Na Proposta do Programa (Quesito 1) deveria haver uma "definição clara da proposta do Programa como acadêmico, voltado para o desenvolvimento da pesquisa e formação de pesquisadores e professores para o ensino superior." (CAPES, 2016, p. 11). Verificamos, portanto, a confusão conceitual neste documento.

De um lado, no Quesito 1, emergiu a cisão docência-pesquisa constituída ao longo da história da ciência que configurou a racionalidade técnica da PGSS. A pressuposição de que quem aprende a pesquisar aprende automaticamente a ensinar continua a solidificar a falácia de que quem sabe, saber ensinar. De outro lado, percebemos o enfoque no "apoio institucional à formação contínua do professor pesquisador (participação em eventos, realização de pós-doutoramento, estágio de pesquisa no exterior)." (CAPES, 2016, p. 11). Nesse sentido, existe

---

[67] A avaliação dos docentes da PGSSE foi dada neste quadriênio pela "média ponderada de até oito produções mais bem qualificadas por docente permanente no quadriênio, compreendendo livros, capítulos, verbetes e periódicos." (CAPES, 2016, p. 13).

uma formação para pesquisadores que os torna intuitivamente professores ou a PGSSE propõe uma formação para o "professor-pesquisador" em Educação? Além disso, o documento de área chamou essa formação contínua de *aprimoramento e/ou aperfeiçoamento*, erro conceitual que viemos apontando até aqui nesta Tese.

Em relação ao Corpo Docente (2) da PGSSE percebemos a ênfase na "participação dos docentes em atividades de aprimoramento, especialmente no exterior." (CAPES, 2016, p. 11). Novas confusões conceituais. Formação contínua, aperfeiçoamento ou aprimoramento do docente universitário? O que significar aprimorar? A nosso ver esse termo tem relações com a ideia de *aperfeiçoamento*[68], de tornar algo primoroso; conceito esse não compatível na perspectiva da docência como expressão do inacabamento, da inconclusão e da imperfeição humana, e como consequência, profissional, como aponta Freire (1996). Notamos que não há uma padronização conceitual no documento, necessidade essa para que compreendamos a teoria de base que orienta qualquer escrito legal e/ou produção científica.

Apesar de não contribuir para a ruptura da cisão entre o saber e o saber ensinar, reduzindo a formação continuada ao aperfeiçoamento/aprimoramento, o Documento de Área aponta para a "dimensão do corpo docente, tendo em vista o número de estudantes e sua inserção em atividades de docência e orientação" (CAPES, 2016, p. 11) e para a "contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação." (CAPES, 2016, p. 12). Sendo assim, percebemos as orientações do 6º PNPG (2011-2020) no que diz respeito ao olhar do ensino e da pesquisa para a Educação Básica e, como consequência, para a graduação, onde estes professores são formados para tal nível de ensino.

Seguindo a lógica do 6º PNPG (2011-2020), a partir da Portaria 389/2017 que dispôs sobre os mestrados e doutorados profissionais, temos o Decreto nº 9.235/2017 que reza sobre a regulação, a supervisão e a avaliação dos cursos de graduação, bem como de mestrado e de doutorado na modalidade da Educação à Distância (EAD). Para tanto, alguns requisitos para a abertura destes cursos são necessários, dentre os quais, no Plano de desenvolvimento institucional (PDI), o "[...] projeto pedagógico da instituição, [...] conterá, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão [...]", a "organização didático-pedagógica da instituição [... que apresente a] articulação entre as modalidades presencial e a distância e

---

[68] O documento fala de "apoio ao aperfeiçoamento do corpo docente, incluindo pós-doutorado, estágio de pesquisa, cursos, visitas, tradução de artigos para outro idioma e ações similares" (CAPES, 2016, p. 10) como sinônimo de "formação do pesquisador (participação em eventos, oferecimento de oficinas, seminários de pesquisa e intercâmbios)." (CAPES, 2016, p. 10) e não traz com clareza a ideia de formação continuada, educação permanente, educação continuada (MARIN, 1995).

incorporação de recursos tecnológicos", cujo perfil do corpo docente e de tutores da EAD siga a "indicação dos requisitos de titulação, da experiência no magistério superior e da experiência profissional não acadêmica", "[...] de modo a promover a articulação com o mercado de trabalho [...]" (BRASIL, 2017, art. 21, II, IV, V e VI).

Diante disso, seguindo a Agenda Nacional da pesquisa apontada pelo 6º PNPG (2011-2020) pela "tríplice hélice" (universidade, estado e empresas), os mestrados, e agora, o doutorado profissional, sistematizaram e materializaram estas orientações já sinalizadas na Declaração de Paris (1998) e no Acordo de Bolonha (1999). A nosso ver, não há problemas da PGSS buscar responder as demandas do setor privado, das empresas e das mais diversas instituições. Entretanto, essa agenda de cunho neoliberal apontou os caminhos para o financiamento das pesquisas e agrega à racionalidade técnica a "racionalidade econômica" (GOERGEN, 2015).

Em suma, as "demandas sociais" lidas pela ótica das "demandas empresariais" podem orientar a pesquisa, sobretudo, na área da Educação para aquilo que dá lucro, e não para aquilo que faz avançar a Ciência no horizonte da humanização. As ciências que fomentam o Capital foram mais privilegiadas do que aquelas que fazem críticas em torno da necessidade da docência e da pesquisa ao focalizarem a humanização e a minimização das desigualdades sociais. Isso porque o objetivo da PGSS na modalidade EAD é com base na formação profissional de alto nível, "contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas." (BRASIL, 2017, p. 61, art. 2º, IV).

Diante das tensões entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática presentes na teoria "escondida" nas lacunas da legislação da PGSSE, de modo particular, esse nível de formação tem como função elementar "[...] contribuir para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica." (SEVERINO, 2009, p. 292). De um lado, as pesquisas no âmbito dos Programas na área de educação "[...] tem implicações diretas na formação do pesquisador e do professor do ensino superior, nas perspectivas futuras da nossa universidade e na legitimação do conhecimento novo que deve ser capaz de propor novos olhares sobre os problemas educacionais brasileiros." (CASTRO, 2012, p. 284). De outro lado, "[...] apesar de todos os esforços, a estratificação social continua impedindo que a pós-graduação ofereça uma contribuição mais efetiva e marcante para a construção de um projeto nacional de educação básica e superior com qualidade e oportunidades para todos." (RAMALHO, 2006, p. 184).

Diante destas lacunas teórico-metodológicas do aparato legal, a discussão em torno dos saberes da docência universitária será discutida nesta Tese, à luz da ontologia docente na perspectiva do Ser Mais e da constituição da concepção de ciência por meio do Ciclo do Conhecimento freireano que permite a práxis pedagógica, no âmbito da sala de aula da universidade. Este é o assunto do capítulo 4.

4 AS CATEGORIAS TEÓRICAS DA TESE: DOS FIOS E DAS AGULHAS

> "Eu não estou interessado. Em nenhuma teoria. Nem nessas coisas do oriente. Romances astrais. A minha alucinação. É suportar o dia-a-dia. E meu delírio. É a experiência. Com coisas reais".
>
> (Belchior)

Pensar à docência universitária é tecer relações entre a realidade e a mediação dos saberes historicamente acumulados pela humanidade. A função da universidade é construir processos significativos de aprendizagem que considerem o contexto existencial, econômico, social, político, e pedagógico como ponto de partida, tendo a humanização como ponto de chegada, e o conhecimento como mediação do processo (BRAGA, 2012; FREIRE, 1996; MENDONÇA, 2008).

Diante disso, segundo o pensamento de Freire (1981b), compreendemos que na formação de professores e na prática pedagógica da PGSSE é possível verificar a polaridade entre o ativismo cego (a prática sem teoria) e o academicismo vazio (a teoria sem prática) – ambas as polarizações oriundas da racionalidade técnica. Neste sentido, essa tensão é materializada na angústia apontada pela poesia cantada por Belchior quando afirma que sua "alucinação" e "delírio" são por uma teoria que ajude a "suportar" as demandas do cotidiano e a "experiência com coisas reais".

Diante dessas ponderações, este capítulo está relacionado ao terceiro objetivo específico da Tese que é *caracterizar os elementos teórico-metodológicos do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire que se aproximam e/ou se distanciam da dialética dos saberes da docência universitária*. Para tanto, o escopo da discussão que apresenta os fios e as agulhas que nos permitiram os trançados em torno do objeto de pesquisa foi organizado a partir da justificativa da opção teórica da Tese, das ponderações em torno de críticas sobre a figura desse autor e de reflexões sobre os saberes da docência universitária a partir do ciclo Gnosiológico em Paulo Freire.

4.1 Da opção teórica da Tese: por que Paulo Freire?

Neste momento, a nós faz sentido indagar: Paulo Freire estabeleceu um método de alfabetização ou uma epistemologia? Ele estaria superado naquilo que propôs como "teoria educacional" nos idos de 1950 e 1960, momento de efervescência da sua atuação como educador político? Além disso, sua proposta educacional poderia ser considerada ultrapassada

com vistas a cair no ostracismo epistemológico? Com base nestas questões, a seguir, justificamos a escolha da Pedagogia de Paulo Freire como fundamentação teórico-metodológica desta Tese de doutorado.

De início, vale dizer que nenhuma teoria é a última palavra da Ciência para explicar os fenômenos naturais e sociais. Isso porque a realidade é maior que a nossa capacidade de tentar compreendê-la, explicá-la e/ou defini-la. Dessa forma, toda teoria é um olhar sobre a realidade com maior ou menor profundidade e extensão de explicar a razão de ser das coisas (VOLOSKI, 2013).

Diante dessas proposições, defendemos que para além de um método de alfabetização, a proposta de Paulo Freire é uma possibilidade de superação dos "nós" atados na história da ciência e da Pedagogia que não permitiram os reais alinhavamentos entre teoria e prática, razão e emoção, sujeito e objeto, ciência e fé, racionalidade técnica e racionalidade prática, docência e pesquisa, dentre outras. Posto isso, notemos que

> No final do século XIX e início do século XX a educação brasileira passa a ser direcionada diferentemente pelo pensamento Positivista. Na metade do século XX, Paulo Freire busca, por meio da educação, compor um contexto humanizador que promovesse a libertação do ser. Nessa perspectiva, com abordagem crítico-dialética, sua obra ressalta a necessidade de reflexão crítica na análise das questões educacionais a partir da sociedade e da historicidade de cada pessoa (SILVA, M., 2013, p. 19).

Em superação à racionalidade técnica fundamentada no Positivismo que levou a cabo o projeto filosófico cartesiano-newtoniano que abordamos no capítulo anterior, Paulo Freire sinalizou outros fios epistemológicos para pensarmos a racionalidade prática. Tais "fios" emaranhados a partir do contexto humanizador que possibilita a libertação do ser apontam para uma abordagem crítico-dialética. Essa abordagem assentou-se na reflexão crítica das questões educacionais e pedagógicas a partir da sociedade, superando a ingenuidade e o fatalismo através da defesa da historicidade como condição humana. Em suma, para além de um método de alfabetização, Freire propõe no século XX uma epistemologia praxiológica (FIGUEIREDO, 2003) aberta que pensa o global a partir do local (SANTOS, 2008), propondo a injunção daquilo que foi disjuntivo no contexto da Modernidade.

Diante disso, podemos compreender que a teoria do conhecimento, ou mais especificamente a epistemologia freireana foi definida paradoxalmente por ele mesmo como fenomenologia dialética. Indagado por sua compreensão teórica, o *Patrono da educação brasileira* afirma:

> La mía es uma perspectiva dialéctica y fenomenológica. Creo que a partir de ahi hay que buscar la superación de esta relación antagónica, que no debe darse ao nível idealista. Basta diagnosticar cientificamente este fenómeno para que quede planteada la exigencia de la education como acción cultural de caráter liberador a através de la cual e puede proporcionar la extroyección de la consciência dominadora que se halla 'habitando' la consciencia oprimida. Educación como acción cultural liberadora que sea capaz de permitir que la consciencia oprimida extroyecte la consciencia opressora que em ella habita (FREIRE, 1969 apud TORRES, 1980, p. 85).[69]

Como isso seria possível? Como estabelecer um diálogo teórico com duas matrizes de pensamento sobre a realidade aparentemente opostas? A nosso ver, não há paradoxo, mas síntese de pensamento a partir de contradições possíveis e necessárias quando adentramos ao campo da pesquisa em educação. De um lado, Freire se apropriou da percepção do fenômeno não pelo empirismo objetivista, mas pelo empirismo existencial. Sua análise da realidade não foi a partir da consciência do indivíduo e de suas percepções sensoriais mensuráveis, apriorísticas, a-teóricas, objetivas e isoladas.

Freire não esteve preocupado apenas com a constatação da concretude empírico-objetivista. Entretanto, sua apreensão do objeto é com base na existência do homem que "é" e está "sendo" no mundo, com o mundo e com o "Outro". Os fios que teceram sua reflexão sobre a educação como ação cultural para a liberdade que são *a posteriori* da análise social, constituíram uma teoria para explicar as tensões da realidade humana a partir da coletividade.

De outro lado, sua epistemologia é dialética, pois entende que a realidade se manifesta através da contradição. Não há polaridade entre a teoria e a prática para Freire, pois encontra na práxis humana e social a síntese do movimento ação-reflexão-ação. O objetivo da teoria prática é ser o guia para a transformação da realidade por meio da superação da consciência "ingênua" para a consciência crítica. Em resumo, a "[...] consciência crítica é um teste de ambiente, um teste de realidade. Como estamos conscientizando, estamos revelando realidade, estamos penetrando na essência fenomenológica do objeto que estamos tentando analisar." (TORRES, 1969, p. 158-159 apud GADOTTI, 1996, p. 125).

Essa compreensão epistemológica fenomenológico-dialética de Freire que é praxiologicamente aberta está associada filosoficamente a influências do pensamento humanista-personalista, bem como do existencialismo cristão e do marxismo (GADOTTI,

---

[69] "Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista. De um diagnóstico científico desse fenômeno, nós podemos determinar a necessidade para a educação como uma ação cultural. Ação cultural para libertação é um processo através do qual a consciência do opressor 'vivendo' na consciência do oprimido pode ser extraída." – Esta tradução foi feita por Carlos Alberto Torres na obra **Paulo Freire:** uma biobliografia organizada por Gadotti (1996, p. 125)

1997; MIQUELANTE, 2002; MENDONÇA, 2008). O educador pernambucano bebeu na fonte do humanismo personalista de Emanuel Mounier (1905-1950), de forma que "a crença na capacidade do homem de ver 'com outros olhos' o que antes aparecia como 'naturalizado' via senso comum constitui a base filosófica da possibilidade da conscientização na obra freireana" (MIQUELANTE, 2002, p. 31), na busca pela dignidade humana. Assim, com Mounier, Freire apreendeu o combate à coisificação do homem e a sua alienação pelos opressores.

Nesta mesma direção, Freire teve leituras de Alceu Amoroso Lima (1893-1983), cujo pseudônimo era *Tristão de Atayde*, crítico literário, professor, pensador, escritor e líder católico com quem também apreendeu o personalismo e humanismo cristão. Além do mais, fundamentou-se no neotomismo de Jacques Maritain (1882-1973), de tal maneira que, defendia a antropologia como fundamento da construção de sua Pedagogia na direção da democracia, ou seja, foi a sua concepção de homem quem determinou a sua cosmovisão de educação e de sociedade que quis construir (MENDONÇA, 2008)

A partir do existencialismo, para Freire o homem é um ser concreto que existe *no* mundo e *com* o mundo com base em Soren Kierkegaard (1813-1855) e Gabriel Marcel (1889-1973), na busca de interrogá-lo pelo próprio ser em Martin Heidegger (1889-1976). Diante disso, o caminho de libertação do homem passa pela luta da comunicação e do diálogo de Martin Buber (1878-1965) e Karl Jarpers (1883-1969). Esse arcabouço teórico possibilitou a Freire apontar para a historicidade do tempo e do espaço (MENDONÇA, 2008) A realidade não pode ser concebida pelo determinismo fatalista, pois o homem é um ser no mundo e com o mundo, existenciando-se na medida em que enxerga a transformação como condição de possibilidade.

Por fim, com base no marxismo[70] – sobretudo da apropriação que Antônio Gramcsi (1891-1937) e Erich Fromm (1900-1980) fazem de Marx – "a obra de Freire reflete tal pensamento quando retrata o oprimido, aborda a questão da diferença de classes e aponta a práxis como o meio mais adequado de se promover à libertação do sujeito." (MIQUELANTE, 2002, p. 32). Em Fromm, Freire aprendeu o viés da luta contra a alienação e a massificação do homem. Em Gramsci, o educador pernambucano compreendeu a educação (pensada a partir de sua realidade e contexto histórico) como relação de poder transformador do conhecimento, produzindo uma ação política de emancipação dentro da sociedade civil. Aqui temos a noção de um novo tipo de intelectual: não um reprodutor da estrutura social dominante, mas alguém que se inseriu nela para recriar um novo modelo de sociedade.

---

[70] No início dos anos 1990, Gadotti (1991, p. 87) afirmou: "as leituras atuais de Paulo Freire, um leitor incansável, incluem autores marxistas clássicos e contemporâneos: Jurgen Habermas, Bodgan Suchodolsky, Georges Snyders, Rosa Luxemburgo, Agnes Heller, Claude Lefort, Gyorgy Lucáks, Althusser, Eric J. Hobsbawm."

Apesar disso, ao nosso ver, é preciso dizer que Freire não pode ser considerado um marxista ortodoxo, pois entendeu que é a transcedentalidade quem o faz pensar a mundanidade e não o contrário. Em suma, Freire como teólogo da libertação compreendeu que é Cristo quem o conduz a Marx, e, por isso, afirmou ele: "eu fiquei com Marx na mundanidade à procura de Cristo na transcedentalidade." (FREIRE, 1997, s./p.).

Reafirmando, no entanto, que, a partir da tessitura epistemológica fenomenológico-dialética que é praxiologicamente aberta e estabelece os fios que permitem alinhavar de maneira multirreferencial e multifacetada, pensamento e realidade, a práxis pedagógica freireana não tocou diretamente todos os níveis da educação brasileira em relação à formação de professores, sobretudo, na escola pública com todos os seus condicionantes de estrangulamento social. Com formação profissional universitária, na docência trabalhou como professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz da rede particular além da educação de adultos onde se destacou nos processos de alfabetização e no SESI e, finalmente como professor universitário na Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Oxford, Harvard, embora não atuou propriamente como professor da escola pública na rede básica onde deixou uma herança inestimável.

Sua experiência na escola pública foi propriamente como gestor ao assumir a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo (FREIRE, 2001b). No entanto, a força de sua teoria está dialeticamente nas lacunas que nela existem. Isso porque "as teorias são produtos históricos e por isso elas mesmas não conseguem dar conta de seus objetivos, pois o que está em jogo é maior do que elas." (COUTINHO, 2001, p. 6).

Neste sentido, "estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las" (FREIRE, 1981b, p. 12). Afirmamos, portanto, que a epistemologia freireana não é totalizante no bojo da constituição de um pensamento científico que visa à medição para a generalização, à semelhança das pesquisas na área das Ciências Exatas e da Natureza. Compreendendo que o poder da educação está em seus limites, e pelo fato dela dialeticamente não poder tudo, podendo alguma coisa, Freire nos permite, tanto do ponto de vista da abertura de sua teoria à reinvenção, quanto das suas lacunas humanas e profissionais na prática pedagógica, recriá-lo teórico-metodologicamente em diversos contextos. Em síntese, "[...] talvez o importante não seja o que Freire disse, ou o porquê disse, ou o como disse. Mas o mais importante talvez seja o que Freire pode dar a dizer." (CARDARELLO, 2005, p. 20). Logo, Freire não foi superado porque ele precisa ser recriado em quaisquer contextos de educação formal e/ou não formal por conta da abertura de sua epistemologia – no caso desta Tese, o campo da docência universitária.

Reconhecendo que “Freire pode dar a dizer” em nossa contemporaneidade, a partir do contexto histórico em que seu pensamento foi concebido, pois toda teoria é uma extensão da biografia e um braço do interesse (ALVES, 2000), entendemos com Gadotti (1997) que em sua teoria educacional, Paulo Freire, buscou desmistificar os sonhos do pedagogismo dos anos 1960, que, pelo menos na América Latina, defendia que a escola tudo podia (ingenuidade). Conseguiu, contudo, superar o pessimismo dos anos 1970, para o qual a escola era meramente reprodutora dos estrangulamentos sociais (negativismo).

Em síntese, diz Freire (2000, p. 91), “se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela.” Como consequência da envergadura de sua influência no campo da teoria crítica, superando tal ingenuidade e negativismo pedagógicos, “a partir dos anos oitenta, graças à influência do pensamento de Paulo Freire a novos olhares, pesquisadores passaram a afirmar o papel do professor e, conseqüentemente, sua formação, dentro da estrutura social com uma identidade própria.” (SILVA, M.G., 2008, p. 60).

Com base no que dissemos até então, a Pedagogia Freireana como legado científico não pode cair no ostracismo epistemológico, pois sustenta a si mesma como teoria educacional a ser reinventada, objeto desta pesquisa, a fim de subsidiar a nossa compreensão dos saberes da docência universitária e da práxis pedagógica a partir da experiência de egressos do PPGE/UECE.

Assentados nas concepções freireanas, optamos pela utilização na Tese dos conceitos de aluno e professor no processo de aprendizagem da docência universitária, ao invés de educando e educador, tanto do ponto de vista etimológico, quanto do ponto de vista da profissionalização da docência. O conceito de aluno não vem originalmente de radical grego que traria o equívoco da tradução “sem luz”, mas do latim *alumnus* (de *alere*: alimentar, nutrir, fazer crescer, animar, fomentar) que, segundo Saraiva (2006), significa: criança de mama, menino; aluno, discípulo, educando ou habitante das margens de um rio, ou o que vive na prisão. Entretanto, freireanamente falando, ressaltamos a ideia da emergência da ideia de aluno de forma ativa, como alguém que vive as margens de um rio e bebe na fonte e/ou sujeito a ser fomentado – literalmente, aquele em que se cria a fome - , em oposição à metáfora passiva de uma educação nutricional ou prisioneira.

O conceito de professor, do latim *professiõrius* (do verbo *profitĕōr* que significa: confessar alto e publicamente), o que ensina, mestre. Em resumo, nem a passividade nutricional nem a verticalidade do ato de professar um conhecimento acabado, mas a horizontalidade que marca a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento, que é inconclusa, inacabada e

imperfeita na busca do Ser Mais. A literatura que discute a necessidade da docência como profissão (exercício social de conhecimento específico) prefere o conceito de professor – sujeito que domina um campo profissional, que precisa ser exercido com profissionalidade (o professor em ação) e profissionalismo (o reconhecimento social e a postura ética) – e não de educador, cuja função não está relacionada a carreira e aos processos de aprendizagem da docência (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2009).

Em suma, temos duas escolhas quando decidimos trabalhar com o legado científico de Freire nesta Tese: "[...] a escolha que um legado faz da gente – tudo aquilo que, sem nem mesmo escolhermos, por nos preceder nos escolhe –, e as escolhas que nós fazemos a partir daquilo que nos é legado." (CARDARELLO, 2005, p. 10). Logo, por meio da escolha que o legado freireano produziu em nós, decidimos fazer dele a opção teórico-metodológica desta Tese de doutorado. Diante dessas proposições sobre o legado, discutimos a seguir às críticas em torno do pensamento de Paulo Freire.

4.2 Críticas à crítica em torno do pensamento de Paulo Freire

Não defendemos nesta Tese a idolatria epistemológica ao pensamento e a obra de Paulo Freire. Neste sentido, não levantamos a bandeira que poderia nos expor a "[...] crítica à construção, não de um 'método' ou de um 'sistema', mas de uma *instituição Paulo Freire*. É isto que estou chamando, aqui, de 'paulofreireanismo'." (BRAYNER, 2015, p. 2 – grifos do autor). Em situação diametralmente oposta a essa iconografia institucionalizante, a Pedagogia Freireana foi compreendida por nós nesta Tese como possibilidade ontológica e epistemológica à medida que propõe na práxis uma leitura de mundo que nos mobiliza para a transformação da realidade.

Grosso modo, o educador recifense foi acusado pela crítica de ser eclético, espontaneísta, responsável pela ênfase na perda da autoridade do professor, doutrinador marxista, além de afirmarem que existem vários "Paulos-Freire" (SCOCUGLIA, 1999) ao longo da redação de sua obra, pois o Freire que escreveu a *Pedagogia do Oprimido* (1967) não é mesmo que escreveu a *Pedagogia da Autonomia* (1996) – o primeiro, um "marxista"; o segundo, um "neoliberal".

Quanto a Paulo Freire ser um eclético e não ser um teórico original, pois sua concepção pedagógica é oriunda de uma miscelânia de autores, entendemos que é exatamente nessa direção que reside o papel do intelectual. Vale dizer que ninguém pensa só. Todo autor que postula uma teoria ele só o fez porque conseguiu olhar além subindo nos ombros dos

gigantes da Ciência. Dessa forma, “quando um autor consegue realizar uma síntese original de ideias e concepções adequadas ao seu tempo, isto é, quando logra elaborar uma totalidade interpretativa e crítica de seu contexto, não pode ser rotulado de eclético”, mas “deve ser respeitado como um grande pensador, para não dizer um gênio de sua geração.” (ROMÃO, 2001, p. 17).

Por conta do pensamento de Freire ter pressupostos do ideário escolanovista[71] de John Dewey (1859-1952) na perspectiva de Anísio Teixeira (1900-1971), ao enfatizar o educando como sujeito ativo do processo experiencial de ensino e aprendizagem, ele foi rotulado de espontaneísta. Entretanto, essa afirmação não pode ser sustentada em nenhuma passagem da obra de Freire, pois na mesma intensidade em que apontou para o aluno como sujeito e não objeto da aprendizagem, ele o fez sinalizando o professor como mediador político da relação.

Em suma, o professor domina um campo de conhecimento e, portanto, precisa criar situações significativas de aprendizagem para que o aluno faça a travessia do “saber de experiência feito” para o saber científico. Portanto, Freire (1992a, p. 79) afirmou que “qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva. [...]”, pois sem negar nem a diretividade nem a politicidade do ato educativo, sua proposta era “[...] viver plenamente a coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática.”

No que diz respeito à crítica em torno do esfacelamento da autoridade do professor diante do aluno, por conta da horizontalidade do diálogo que os faria “iguais”, também encontramos um equívoco neste apontamento. Professores e alunos não podem ser iguais do ponto de vista biológico, psíquico, cognitivo e social.

Biologicamente, considerando ou não – dependendo do caso – a questão sexual, professores e alunos possuem genes e cromossomos que marcam a sua singularidade corpórea como pessoa única. O fator psíquico sinaliza para a personalidade, o temperamento, as peculiaridades e o jeito de ser de cada. Do ponto de vista cognitivo, ambos estão em processos de escolarização diferentes e têm conhecimentos sistematizados com profundidades diferentes.

---

[71] Segundo Saviani (1999), a Pedagogia de Paulo Freire pode ser classificada como “Escola Nova Popular” (p. 77). Entretanto, anos mais tarde o autor se posicionou dizendo que “alguns analistas viram nessa referência uma crítica negativa quando, em verdade, ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos da elite.” (SAVIANI, 2010, p. 335).

O professor possui uma visão sintética do conhecimento científico (sistemática); o aluno, uma visão sincrética (caótica) da área de conhecimento em questão. Socialmente, professores e alunos partilham de famílias, realidades, contextos e vivências sociais que podem ser mais ou menos aproximadas uma das outras. Com base nessas afirmações,

> O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um sua para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim, também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (FREIRE, 1992a, p. 118 – grifos do autor).

Dessa forma, as diferenças entre professores e alunos se aproximam na igualdade da posição democrática assentada na horizontalidade. Ambos têm o direito de dizer a palavra. Entretanto, essa igualdade se manifesta na diferença de como "estão sendo", em outras palavras, na ontologia singular de cada um. Além disso, "o professor é diferente não só por sua formação, mas também porque lidera um processo de transformação que não ocorreria por si só." (FREIRE; SHÕR, 1986, p. 120). Neste contexto, a conservação da identidade no contexto da partilha não coaduna com o nivelamento reducionista do ser, mas com o crescimento a partir da mutualidade democrática que respeita; não no autoritarismo vertical, nem na licenciosidade permissiva.

O próprio Freire se posicionou enquanto crítico de si mesmo no início de seus escritos em torno de conceitos seus que estavam em elaboração. Nesta direção ele afirmou:

> Na verdade, em meus primeiros estudos, ao lado de ingenuidades, há igualmente posições críticas. De resto, não alimento a ilusão ingênua e pouco humilde de atingir a absoluta criticidade. Parece-me que se impõe aos que me analisam procurar saber qual dos dois aspectos – o ingênuo ou o crítico – estaria sendo enfatizado no desenvolvimento de minha prática de minha reflexão (FREIRE, 1981b, p. 131).

Dessa forma, como todo autor, a produção de suas ideias está tensionada entre "ingenuidades" e "críticas". Contudo, quem se propõe a ler qualquer autor na busca de verificar a rigorosidade epistemológica de sua teoria não pode se furtar as questões dialéticas e a evolução existente no processo de construção do pensamento científico em contexto. Neste sentido, Freire reconheceu isso e demostrou humildade pedagógica ao declarar que no começo de sua obra cometeu ingenuidades teóricas, dentre elas a focalização da liberdade do indivíduo

desarticulado das questões sociais[72] e a ideia de conscientização (FREIRE, 1980), cujos críticos relacionavam-na a um posicionamento vertical e elitista, pois tal conscientização poderia chegar ao doutrinamento. Essas questões foram sendo reelaboradas ao longo de sua produção de conhecimento, na busca de diálogo com seus críticos.

Na atualidade[73], a grande crítica feita ao autor, sendo objeto de manifestos nas ruas a partir de cartazes muitas vezes desrespeitadores, foi a defesa de Freire como "doutrinador marxista." Nessa compreensão, Paulo Freire devia ser abolido e/ou "expurgado" da educação brasileira e perder o seu título honorífico *de Patrono da Educação brasileira* dado pela Lei 12.612 de 13 de abril de 2012[74] proposta em nível federal, na época, pela deputada Luiza Erondina, pois sua teoria educacional revolucionário-libertadora seria a convocação de um exército de militantes para a implantação do comunismo no Brasil – como se pensava nos anos 1960, cuja elaboração do chamado "método de alfabetização" de cunho político o levou ao exílio por ocasião do Golpe Militar, deflagrado em 31 de março de 1964.

Contudo, de um lado, a Pedagogia Freireana longe de apontar para a doutrinação, enfatiza a "educação como prática da liberdade", encontrou no questionamento que conduz à curiosidade epistemológica, a mola propulsora do conhecimento autônomo. De outro lado, como já afirmarmos, Freire não foi um marxista ortodoxo. Em oposição ao ateísmo materialista marxiano, o educador pernambucano acreditava na transcedentalidade. Feitas estas ponderações após apresentarmos os fios e as agulhas que permitiram a tessitura teórica da Tese, faz sentido apontarmos as relações entre os saberes da docência universitária e o Ciclo Gnosiológico Freireano.

---

[72] Isso pode ser percebido na leitura da Educação como prática da liberdade (FREIRE, 2007). Segundo Scocuglia (1999), nesta obra Freire trabalhou com a ideia de liberdade, diferente da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1981a) quando teve contato com as obras de Marx, fazendo com que ele falasse a partir de então de libertação. Em suma, Freire evolui de uma obra para outra para dizer que não é possível pensar a liberdade, mas a libertação, pois ela não é uma dádiva individual, mas uma luta coletiva.

[73] Ao tratar sobre a relação entre o conteúdo, a forma e a estratégia da gestão no seu plano de governo, Jair Messias Bolsonaro, na época, candidato a presidente, afirmou que "além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas." (PLANO DE GOVERNO, 2018, p. 46).

[74] A Lei 16.947/2018 de autoria dos vereadores Toninho Vespoli (PSOL) e Antônio Donato (PT) declarou Paulo Freire como o "Patrono da Educação Paulistana".

4.3 Saberes da docência universitária e Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire

Pelo que viemos discutindo até aqui, é fundamental pontuar a nossa compreensão de que saberes docentes estão relacionados com o magistério superior à luz de uma racionalidade, seja ela técnica ou prática. Isso porque, "refletir sobre a epistemologia dos saberes docentes, parece requerer uma reflexão sobre o impacto desses nos processos de formação de professores em função das concepções que esses processos assumem e as racionalidades subjacentes." (RODRIGUES, M. C., 2006, p. 67).

Diante disso, quando os cursos de PGSS focam na formação *stricto* da área de concentração do mestrado e/ou doutorado, grosso modo, "[...] ao ignorar as questões mais amplas da docência, em razão da excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico, o professor, como quase todos os profissionais de sua época, torna-se um conhecedor especialista e um ignorante generalista." (REIS, 2011, p. 84). Numa outra direção, compreendemos que "a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece." (FREIRE, 1993, p. 10)

Neste sentido, quando o "saber" se sobrepõe e, como consequência, desarticula-se do saber ensinar numa "estreiteza cientificista", o resultado é dialeticamente um *conhecedor especialista* que é ao mesmo tempo um *ignorante generalista.* Em suma, ao se formar mestre e/ou doutor, o futuro docente da universidade constrói uma visão monotemática e monodisciplinar de sua área de estudo, faltando-se uma discussão fundamentada sobre as relações de sua ciência com as demais ciências, dentre elas, a Pedagogia, Ciência da Educação (FRANCO, 2003).

Com base nessas afirmações, para o exercício da docência universitária, "a formação, por sua vez, não pode dar-se na limitação acrítica e asfixiante dos especialismos. Só há formação na medida em que vamos mais além dos limites de um saber puramente utilitário." (FREIRE, 1994, p. 130). Portanto, verificamos lacunas em relação a concepção de que a docência profissional é um conhecimento a ser aprendido no bojo da criatividade, da amorosidade, da cientificidade e da liberdade nos processos de ensinar e aprender na Academia para além do saber docente utilitário e propedêutico.

Pelo fato da ausência de discussões e vivências pedagógicas em detrimento da ênfase intuitiva na docência com base na relação entre tentativas e erros (REIS, 2011), em linhas gerais, é por meio da observação e da experiência individuais que o docente universitário vai

constituído a sua prática pedagógica. Logo, “tratando-se da formação de professores para a docência universitária, podemos afirmar a existência de um modelo vindo da experiência enquanto aluno, na observação de seus professores é que faz, a partir de sua reflexão, a atuação como docente no ensino superior.” (SILVA, M.G., 2008, p. 51).

Tais fissuras da formação no mestrado e/ou no doutorado quanto aos saberes da docência universitária são corroboradas ao “observamos que nos concursos para a docência o projeto curricular do curso escolhido pelos candidatos bem como, bibliografia acerca da pedagogia universitária não se constitui parte da bibliografia indicada.” (OLIVEIRA, V., 2011, p. 224). Em suma, o mestre e/ou doutor formado para ser pesquisador, faz concurso para uma função que não fez parte de seu repertório de saberes ao longo da sua formação profissional: o exercício da docência universitária com todos os seus desdobramentos dentro e fora da sala de aula, espaços de gestão de cursos e/ou de projetos de pesquisa e extensão.

Focalizando a dimensão da sala de aula, podemos constatar que, grosso modo, nem a instituição formadora e nem o local de trabalho no momento de selecionar e/ou de recrutar este profissional tem preocupações pedagógicas se o pesquisador “formado” constituiu os saberes fundamentais para ser professor daquilo que pesquisa.

Para tanto, nesta sessão discutimos as ênfases dos estudos em torno dos saberes da docência e o campo da docência universitária no intuito de explicar os fios que usamos para a tessitura do Ciclo gnosiológico freireano em articulações com os saberes da docência universitária como categorias centrais da Tese.

4.3.1 Ênfases dos estudos em torno dos saberes da docência: ponto de partida para pensar as categoriais centrais da Tese

A essa altura de nossa argumentação, faz sentido a definição do que compreendemos como saberes da docência a partir de reflexões iniciais em torno do que vem sendo produzido em torno desse conceito. Antes de tudo, é preciso dizer que “os saberes dos professores são frutos de suas rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional.” (FERREIRA, 2013, p. 93). Em outras palavras, os saberes docentes são constituídos a partir das experiências pessoais e profissionais dos professores “acopladas” a informações externas a si, sejam elas teorias consolidadas e/ou concepções que vão sendo incorporadas ao ser-fazer docente num devir que possibilita a construção de novos saberes (MORAES, 2008).

Sendo assim, de um lado, os saberes docentes são "produções sociais" sistematizadas acerca de um objeto, por isso, historicamente colocadas para serem revistas e reavaliadas constantemente (ISAIA; MACIEL, 2013). Diante disso, fazemos distinção entre o saber e o conhecimento. Na perspectiva de Gamboa (2009) os saberes apontam para a pedagogia das respostas e o conhecimento para a pedagogia das perguntas. A grande questão é que as respostas (saberes) não podem estar separadas das perguntas (conhecimento). Os saberes como produto não podem estar desarticulados do conhecimento como processo. Dessa forma, precisamos recontextualizar os saberes consolidados ao processo de elaboração dinâmica do conhecimento. Em síntese, "[...] a característica dos saberes é a de se apresentarem como possíveis respostas, produtos que não exigem relação imediata pergunta/resposta, inerente ao conhecimento científico." (ISAIA; MACIEL, 2013, p. 3).

De outro lado, os saberes docentes são constituídos no bojo da incompletude humana dos não-saberes da profissão. Neste sentido, dialeticamente "[...] a abordagem dos saberes mencionados pelos professores, evidencia que os não-saberes são tão importantes quanto os saberes. O sentimento de incompletude e os sucessos alcançados constituem, em igual medida, o professor." (GOMES, 2015, p. 11). Essa compreensão se aproxima das proposições freireanas em torno dos "saberes necessários à prática educativa." (FREIRE, 1996) que articulam o dinamismo ontológico do processo de conhecimento aos saberes profissionais como consolidação da ciência da educação. Dessa maneira,

> O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativação do saber ou da ignorância (FREIRE, 1983a, p. 29).

Com base nessas proposições de Freire (1983a) e de Gamboa (2009), compreendemos nesta Tese que a Pedagogia Freireana aproxima os saberes enquanto *produto* sistematizado do conhecimento como *processo* de investigação em um determinado campo científico. As respostas provisórias são constantemente questionadas pelas perguntas que movem a construção do conhecimento da área de Educação. Em nosso entendimento, com base em Freire, a constituição dos saberes da docência universitária se (re)faz através da superação de si mesma. Não é um saber cristalizado, mas relativo, pois não há saber e ignorância que sejam absolutos.

Além disso, não há hierarquia entre os saberes, de forma que o docente que se apropria da ciência pedagógica em sua prática de ensino não é melhor nem pior que a aquele que ministra aulas a partir da experiência docente com base em sua trajetória de vida. A questão é a diferença de fonte e de metodologia da constituição destes saberes docentes. A segunda é assistemática e espontaneísta; a primeira é sistemática e está baseada no rigor do método. Não há dicotomia entre ciência e experiência, mas sim complementaridade na busca de avanços científicos no campo da docência universitária a partir da realidade do senso comum pedagógico por meio da epistemologia da prática. Em suma, "o saber docente é distinto dos saberes culturais e pessoais, é aquele adquirido para e/ou no trabalho e mobilizado tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino." (HEERDT, 2014, p. 28).

No Brasil, os estudos sobre os saberes docentes têm influência de autores norte-americanos e europeus. Do *lado americano*, Le Shulman (1987) postulou sobre a base de conhecimentos (*knowledge base*)[75]. Donald Schõn (1992) aponta para a epistemologia reflexiva da prática. As proposições de Zeichner (1983) sinalizam em favor de uma concepção reflexiva de formação e de pesquisa que não perca de vista o sentido político da educação e o contexto mais amplo em que esta se insere. Do lado canadense, Tardif (2002) tratou da natureza, constituição e origem dos saberes junto com Gauthier (1998) que discutiu o "repertório" de saberes e o delineamento da ação pedagógica através da análise de metadados são os grandes representantes dessa tendência de estudos (ALVES; CUNHA, 2011).

Em se tratando dos *europeus*, o português Antônio Nóvoa (1992) sinalizou para a história da profissão que é perpassada pela vida dos professores e dos (des)caminhos da profissionalização docente, sob um olhar da fenomenologia. O suíço Phillipe Perrenoud, com base na perspectiva sociológica, destacou o ensino, a formação e suas relações com as

---

[75] As ênfases dos estudos sobre os saberes docentes a partir da análise do pensamento dos professores, que há pelo menos trinta anos começou com as pesquisas de Le Shulman nos anos 1980 (ARRUDA, 2011). Esse autor apontou para três categorias de conhecimentos dos professores: "o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (*subject knowledge matter*); o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledge matter*) e o conhecimento curricular" (*curricular knowledge*)." (HEERDT, 2014, p. 24 – grifos da autora). Em síntese, o saber (conteúdo), o saber ensinar (pedagogia da matéria) e as teorias do currículo constituem o ato de ensinar. Posto isso, "entretanto, é importante ressaltar que embora Schulman tenha o mérito de destacar os aspectos fundamentais da formação teórica do professor, as suas idéias podem divergir de seus pressupostos no que tange à relação teoria e prática. Dependendo do processo de formação do professor, pode haver uma supremacia da teoria em relação à prática. Nesse sentido, o saber do professor pode se reduzir em aplicação do conhecimento teórico." (RODRIGUES, M. C., 2006, p. 67). Diante disso, compreendemos que não podemos focalizar a formação teórica do docente universitário acerca do conteúdo, da Pedagogia e do currículo do ponto de vista aplicacionista. Não é conhecer a teoria educacional para aplicá-la na prática pedagógica de forma unilateral. Ao contrário, os saberes da docência universitária vão sendo elaborados de forma multirrefencial e multifacetada. O saber e o saber ensinar constituem dois campos de conhecimento que estabelecem interfaces entre si na direção de aproximar vida, trabalho e profissão.

competências que não são saberes, mas mobilizam-nos. Por fim, o francês Amigues (2004) ponderou sobre o ensino à luz da ergonomia do trabalho docente[76] (ALVES; CUNHA, 2011).

Diante dessa leitura internacional que estuda os saberes docentes, no Brasil "[...] a introdução dessa temática deu-se, especialmente, pelas obras de Tardif, e, posteriormente, de Gauthier e Shulman; no entanto, o tema saber docente vem sendo direta e indiretamente tratado na literatura nacional e internacional." (ALMEIDA; BIAJONE, 2005, p. 2). Sendo assim, dentre os brasileiros, podemos citar dois autores que se debruçaram sobre essa temática (ALVES; CUNHA, 2011).

Nas obras de Pimenta (2007) e de Pimenta e Ghedin (2002) foram tratados os saberes docentes, a identidade e a profissionalização do ensino a partir da reflexão em Schõn à luz da relação educação e sociedade. Educação e ensino são práticas sociais vivas, superando assim o pragmatismo de Schõn através da proposição da práxis, articulação entre a teoria e a prática. Além dessas obras, Therrien (2006; 2012; 2014) se posicionou em relação à docência como ação situada que articula o saber ao saber ensinar com base na reflexividade de Schön, na multirreferencialidade da origem e das fontes do saberes de Tardif e na ação comunicativa de Habermas que postulou o ato de ensinar como prática intersubjetiva (THERRIEN; CARVALHO, 2009).

Depois de apresentar a tessitura histórica de como as ênfases dos estudos sobre os saberes docentes chegaram ao Brasil, notamos que essas discussões foram tangenciadas, grosso modo para a educação básica. O único artigo que encontramos no EQ que mais se aproximou do que queremos discutir nesta Tese acerca dos saberes da docência universitária foi o de Barbiero (2013), versando sobre os saberes da docência superior no contexto presencial e à distância. O autor trabalhou à docência presencial e à docência virtual no campo do ensino superior, mas na conclusão de seu estudo empírico não chegou a uma definição da categoria "saberes da docência universitária".

> Neste sentido, ao percebermos a Docência enquanto uma fusão de *saberes*, tecidos pelo professor a partir de experiências em diferentes modalidades educativas, a compreendemos a partir da analogia da palavra modelagem no campo artístico, no qual o escultor transforma a matéria bruta, maleável para criar a sua obra. Sendo assim, a *Docência* é modelada, seus *saberes* [re]construídos a partir das modalidades

---

[76] "A ergonomia, aplicada aos estudos no campo da educação, interessa-se pela investigação da dinâmica que considera o sujeito, a atividade e o contexto como um todo. De modo mais específico, trata-se de um ponto de vista centrado no desenvolvimento dos conhecimentos em contexto. Nessa perspectiva, o ensino é uma 'situação situada', ou seja, uma atividade complexa cujo objetivo é a adaptação a uma situação. Consequentemente, não se pode descrever, analisar, compreender esta atividade sem descrever, analisar e compreender a situação. Portanto, é conveniente considerar simultaneamente os limites da situação de ensino e as características dessa atividade profissional, tendo em vista a análise do saber-ensinar." (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 150).

> educativas e das configurações que, da modalidade de educação, à Docência assume. (BARBIERO, 2013, p. 9 – grifos do autor).

A partir das ponderações desse autor (2013), compreendemos que a docência se constitui como um tecido resultante da fusão de saberes a partir dos tensionamentos entre a modelagem professoral "recebida" ao longo da vida escolar e universitária e da (re)construção onto-epistêmica e praxiológica do sujeito professor com base nessas experiências. Isso porque, como estamos dizendo, "a formação de docente começa a acontecer quando ainda estão na condição de alunos." (BERNARDINO JÚNIOR, 2011, p. 36).

Com base nesta lacuna é que objetivamos cunhar a categoria saberes da docência universitária nesta pesquisa de doutoramento. Queremos superar a naturalização do conceito como "dom" e "vocação" (QUADROS et al., 2012) ou "extensão da prática profissional", que constituíram a cultura de formação de que quem sabe, sabe ensinar (CASATI, 2008). Entretanto, "a docência universitária apresenta características próprias e diferentes de outras em qualquer outro nível de ensino. Na educação superior, exige-se uma relação entre ensino, pesquisa e extensão" (BERNARDINO JÚNIOR, 2011, p. 11).

Dessa forma, ensinar na universidade é diferente de ensinar na educação básica. A prática pedagógica do professor no ensino superior trabalha com especificidades, quais sejam, as articulações entre o ensino (o que se sabe), a pesquisa (o que se ignora) e a extensão (o que se aprendeu e pode contribuir socialmente para a melhoria da comunidade). Mediante essas proposições, discutimos a seguir o Ciclo Gnosiológico e os saberes da docência universitária.

4.3.2 O Ciclo Gnosiológico e os saberes da docência universitária

A partir do que pontuamos até aqui, é possível pensar em três conceitos constituintes dos saberes da docência universitária que são pilares da formação do educador/professor/mediador: "a ONTOLOGIA que configura o campo da Educação, a EPISTEMOLOGIA constituinte da Pedagogia e suas delimitações no Currículo e a PRÁXIS constituinte da Ação Pedagógica da mediação do professor educador." (THERRIEN, 2014, p. 120). Em síntese, ao refletirmos sobre a prática pedagógica na PGSS, de certo que, a partir da ontologia, da epistemologia e da metodologia que "a formação de professores abrange o aprender a ensinar. O aprender a ensinar abrange o aprender a aprender. Logo, a formação de professores abrange o aprender a aprender." (THERRIEN, 2014, p. 116).

Nosso entendimento é que o real não pode ser captado por conta de sua infinitude. Na perspectiva da sociologia compreensiva, o real pode ser apreendido a partir da realidade através de ideais-tipos, que ao nosso ver, são categorias de teóricas que se desmembram em subcategorias e conceitos que nos permitiram observar determinado fenômeno em movimento. Tais *categorias*, *subcategorias* e *conceitos* são formas de pensamento que emanam da teoria e que permitem a representação, a organização e o registro da realidade observada com vistas a compreendê-la (GHEDIN; FRANCO, 2011). Neste sentido,

> As categorias, enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento são formas do pensamento que expressam termos mais gerais que permitem ao homem representar adequadamente a realidade, e como tais, são generalizações sobre os fenômenos e os processos que existem fora da nossa consciência e são produtos da ação cognitiva dos homens sobre o mundo exterior (TORRES, 2011, p. 33).

Inferimos, portanto, que, as categorias e subcategorias de análise da Tese são termos gerais que permitem a representação e a classificação da realidade através da consciência à luz de conceitos. O objetivo é instrumentalizar o pesquisador quanto aos fios e as agulhas que permitiram a tessitura analítica, apesar de "congelada" do fenômeno educativo que é movimento.

No bojo desta proposição, em Freire não é possível essa tessitura de forma linear, mas naquilo que foi denominada de "trama conceitual freireana" (RAMACCIOTTI; SAUL, 2015, p. 2), no contexto de produção científica da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP (https://www.pucsp.br/paulofreire/). As *categorias*, *subcategorias* e os *conceitos* na obra de Freire não estão sistematizados linearmente e, cada um deles em particular, não é tratado exclusivamente e exaustivamente em um único livro. O educador pernambucano construiu uma obra dialogal e não meramente livresca, pois na medida em que percebe a realidade tece e re-tece os conceitos e dialoga com eles, com os outros e com o mundo para compreendê-la.

Neste sentido, parece-nos inicialmente que o raciocínio do Patrono da Educação Brasileira é cíclico. Contudo, na proporção em que lemos seus escritos, percebemos que existe um espiral teleológico que estabelece essa trama conceitual, pois vai e volta na definição e redesenho dos conceitos com uma finalidade pedagógica: denúncia da realidade opressora e anúncio de possibilidades de libertação dos homens no mundo e com o mundo.

Essa percepção da trama conceitual freireana nos ajudou no afastamento das falsas interpretações sobre os conceitos deslocados do contexto epistemológico maior de sua obra. Quando deslocamos uma categoria teórica e/ou conceito freireano da relação de totalidade com a sua obra e o contexto sócio-histórico em que ele escreveu, estamos mutilando a trama

conceitual que ele estabeleceu em seu pensamento fenomenológico-dialético-dialogal. Com base nestas compreensões, a seguir explicamos o esquema de análise desta proposta de doutoramento a partir da **Figura 2:**

Figura 2: Saberes da docência universitária e Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire



Fonte: Elaboração do autor

Entendemos nesta Tese, como base no arranjo teórico-metodológico apresentado na **Figura 2** que, os saberes da docência universitária se constituem através da tríade ontologia, epistemologia e metodologia (THERRIEN, 2014) focalizando a centralidade do Ciclo Gnosiológico que se articula a partir das subcategorias Do-discência e Pesquisa que se materializam através do diálogo intersubjetivo. Por meio dos achados dos descritores do EQ foi possível criar esse arranjo de análise que estabelece os fios e as agulhas que costuram a Tese com base em três conceitos-chave: *ontologia na perspectiva do Ser Mais*, *epistemologia da PGSSE* e *metodologia da práxis pedagógica.*

Sendo assim, lançamos mão do Ciclo do Gnosiológico freireano para pensar a constituição dos saberes da docência universitária a partir da experiência de egressos do PPGE/UECE. A título de esclarecimento, fazemos a distinção inicial entre a gnosiologia e a epistemologia, duas grandes áreas da Filosofia.[77] De um lado, segundo Moreno e Wainer (2014, p. 47), concebemos na "[...] Gnosiologia o ramo da filosofia responsável por discutir a

[77] Grosso modo, além da gnosiologia e da epistemologia, as grandes áreas de estudo da Filosofia são: lógica, ontologia, axiologia (que abriga a ética, a política, a estética e a religião), a metafisica e a antropologia.

possibilidade, a origem e estruturação do conhecimento por parte do sujeito". De outro lado, este mesmo autor (2014, p. 48) concebeu a epistemologia como "área da filosofia responsável por discutir as questões relativas à validade do conhecimento, à verificação do conhecimento individual quando relacionado a um conhecimento universal."

Em síntese, na preocupação gnosiológica encontramos a ênfase na capacidade humana de conhecer e na epistemologia reside à necessidade de se validar aquilo que se conhece (GOMES, 2009). Entretanto, o termo gnosiologia foi absorvido pelo conceito de epistemologia, de modo que

> Todos esses nomes têm o mesmo significado: não indicam, como muitas vezes se crê ingenuamente, uma disciplina filosófica geral, como a lógica, a ética ou a estética, mas um modo de tratar um problema nascido de um pressuposto filosófico específico, no âmbito de determinada corrente filosófica, que é o idealismo (ABBAGNANO, 2007, p. 183).

Em Freire esse amalgama de conceitos pode ser percebido de forma que, o Ciclo Gnosiológico anuncia a possibilidade, a origem e a estruturação do conhecimento a partir da travessia que não é ruptura do senso comum com a ciência, mas superação por meio da curiosidade que se faz epistêmica e testa a validade do conhecimento, que em nossa visão, quando sistematizado, torna-se saber social, e no caso do objeto de tese, configura-se como saberes da docência universitária.

Diante disso, em Freire, o Ciclo Gnosiológico buscamos aproximar a pesquisa (aprender o que se ignora) que retroalimenta a do-discência com vistas à práxis pedagógica (ensinar o já se sabe) mediados pelo diálogo intersubjetivo enquanto dimensão pedagógica do processo de aprendizagem da docência. Ao nosso ver, em Freire, tal diálogo institui e é instituinte do pensar certo, da curiosidade epistemológica, da criatividade e da criticidade na (re)constituição dos saberes da docência universitária no contexto da PGSS, no caso, especificamente, na área de Educação.

4.3.2.1 Ontologia na perspectiva do Ser Mais

Do ponto de vista da *ontologia,* compreendemos que a docência universitária é um aprendizado que não se dá apenas na PGSS, mas ao longo da vida, através de imagens construídas enquanto o futuro professor vai sendo aluno. Do ponto de vista etimológico, o conceito de ontologia é oriundo da Filosofia e vem,

> De ‹‹ón›› e logía, que por sua vez deriva de logos, um dos vocábulos de sentido mais complexo da cultura greco-romana. Ontologia significa, numa acepção comum, o tratado do ser ou, mais exatamente, do ente enquanto ente. Investiga as propriedades mais gerais do ente enquanto tal; e busca, nos entes, saber o que é ser. Temos, assim, duas ordens de reflexão: no plano horizontal, a O[78], investiga as propriedades comuns ao ente; no plano vertical, em direção ao interior dos entes, tenta decifrar o mistério do ser, saber o que é ser e como ser se reflecte e espelha nos entes (PIRES, 1991, p. 1230).

No *plano horizontal*, pensar o objeto de Tese a partir da ontologia na perspectiva do Ser Mais é refletir o "ente enquanto ente" na dimensão coletiva, ou seja, o docente e seus pares, a objetividade da prática pedagógica e os saberes fundamentais para *ser* professor na universidade. Em outras palavras, o que a partir dos "entes docentes" é possível pensar sobre a constituição do "ser professor" universitário. Aqui reside o que esperamos de um pós-graduando ao final de um curso de mestrado e/ou doutorado na elaboração teórico-metodológica de seu fazer docente: articulação do rigor acadêmico da pesquisa à docência crítico-emancipadora de forma dialética.

No *plano vertical*, que se relaciona com a dimensão individual, ponderamos sobre como o ser professor na perspectiva ideal pode ser pensado a partir dos entes que subjetivamente se apropriam da formação *stricto sensu* à luz da multirreferencialidade (BARBOSA; BARBOSA, 2008). Logo, "no contexto do Ensino Superior, a Pedagogia Freiriana como agente de Emancipação humana por meio da educação amplia a possibilidade do que é considerado 'ideal' voltar-se cada vez mais perto do que é 'real'" (SILVA, M, 2013, p. 40). Essa dimensão vertical diz respeito a como ontologicamente cada futuro docente universitário vai subjetivamente tecendo as suas concepções e práticas (ideal) à luz da dimensão horizontal (real) predominantemente mais voltada a questões objetivas.

Diante das perspectivas vertical e horizontal da constituição do ser docente universitário, "o primeiro pilar, ontológico, refere à Educação cuja compreensão envolve múltiplas determinações da totalidade do ser humano; um fenômeno cuja complexidade e abrangência constituem um construto teórico de definição abrangente referente a um fenômeno com embasamento empírico." (THERRIEN, 2014, p. 123). Portanto, a constituição ontológica do homem se dá no contexto da educação formal sistematizada em processos de escolarização e não-formal relacionada à trajetória singular da vida de cada um.

A educação, portanto, é a (re)construção do ser cognoscente na apreensão do seu objeto cognoscível que é o mundo social tecido pelos fios da totalidade e da complexidade. Em

---

[78] Ontologia.

contrapartida, “a incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar.” (MORIN, 2000, p. 43). Na direção da busca pela totalidade do homem, “a eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa.” (FREIRE, 2001b, p. 30).

A negação da onipotência da educação, por isso, carrega em si a afirmação de sua pontencialidade em fazer algo. Educar, então, é possibilitar que o homem se perceba em sua inserção consciente como parte e extensão inacabada da totalidade do mundo na busca pelo seu “acabamento” enquanto pessoa. Assim, “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado, necessariamente inscrevem o ser consciente de sua *inconclusão* num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, *inacabado* e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em movimento.” (FREIRE, 1996, p. 57-58 – grifamos).

Nesta perspectiva, o inacabamento conduz o ser humano ao movimento de busca e afirmação de si, de forma que “para Freire, somos seres inacabados e, portanto, em nossa existência podemos viver processos de humanização ou de desumanização.” (VAN ACKER; SILVA; GOMES, 2011, p. 7). A humanização, portanto, é o projeto freireano através da educação problematizadora, e a desumanização como negação da vocação histórica do homem Ser Mais fundamenta-se na educação bancária. Em suma, “com essa abordagem, posiciona-se contra a Escola Bancária, que dá maior ênfase à perspectiva do treinamento do que à da educação.” (SILVA, M, 2013, p. 37).

Destacamos que na ontologia freireana, o *inacabamento* está ligado à *inconclusão* e à *imperfeição* dos humanos. Neste sentido, o *inacabamento* e a consciência da *inconclusão* perfazem a matriz de sua “educabilidade” humana (FREIRE, 2000) na esteira da imperfeição ao longo da vida. Com base nisso, em Freire compreendemos que “[...] todos os seres são incompletos, porque necessitam uns dos outros; são inconclusos, porque estão em evolução; e são inacabados, porque são imperfeitos.” (ROMÃO, 2010, p. 292). A incompletude do homem o conduz à horizontalidade, a inconclusão ao movimento em prol da evolução e o inacabamento institui a sua condição de imperfeição. Em resumo, “[...] educar é construir; ao serem seres inconclusos, as pessoas têm como ferramentas de crescimento e evolução, o conhecimento e o reconhecimento do que são, do que querem ser e de como querem ser identificados.” (SILVA, M, 2013, p. 37).

Sob o tríplice aspecto da ontologia freireana, instaura-se um projeto educativo assentado na “[...] formação integral do indivíduo, ou seja, uma educação que objetiva o pleno

desenvolvimento da inteligência, do pensamento, da consciência e de atitudes." (RODRIGUES, M. C., 2006, p. 56). O próprio Patrono da Educação brasileira afirmou que "a educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar." (FREIRE, 1983a, p. 32). Com base nessa perspectiva de totalidade da vida humana (pensar, sentir e agir), a educação permite que ele se torne consciente de seu inacabamento, "[...] uma vez que consciente se pode ir além. E aí está a diferença, segundo Freire, entre o ser condicionado e submisso e o ser consciente e decidido." (SILVA, M, 2013, p. 41).

Mediante essas proposições, nesta Tese entendemos que a ontologia constituída ao longo da trajetória de vida pode ir além e superar os condicionamentos sociais que instauram a submissão ao *status quo* através da tomada de consciência e da consequente decisão de se fazer Homem para Ser Mais. Neste sentido, Freire (1983a, p. 27-28) esclareceu que:

> A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não se pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém. Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de 'si mesmo' [...].

Mediante as ponderações de Freire, o ser humano *é* inacabado, mas precisa *saber-se* inacabado. Em outras palavras, precisa tomar consciência de seu inacabamento e se colocar no processo educativo como busca realizada do sujeito na direção de superar a sua imperfeição. Dessa forma, segundo o educador pernambucano, a educação é a finitude da infinitude. É a busca processual do "acabamento" humano por meio da "consciência" da vocação ontológica do Ser Mais – "expressão da natureza humana em processo de estar sendo." (FREIRE, 2001b, p. 8). Em síntese, "[...] o pensamento freiriano se coloca como referencial inconteste para atender ao sentimento de responsabilidade decorrente da ação docente como processo direcionado a ampliar o potencial humano de Ser Mais, conforme a proposta ontológica que substancia os textos desse autor." (SILVA, M, 2013, p. 20).

Com base na ação docente focalizada na ampliação do potencial humano de Ser Mais "[...] com a finalidade de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório focado principalmente no trabalho de professores e alunos." (FERREIRA, 2013, p. 96), a constituição ontológica ao longo da vida vai tecendo fios e alinhavando os "nós" que mais tarde irão dar os contornos profissionais da docência. A ontologia atravessa o trabalho e a profissão. Dessa forma, "só poderemos penetrar verdadeiramente na análise sobre a formação docente e de sua prática educativa, quando contemplarmos o professor, levando em consideração sua

subjetividade, sua história, sua vida." (LODI; CASTANHO, 2006, p. 2). Posto isso, a trajetória de vida lança os fios dos valores profissionais que irão possibilitar a representação do que é ser professor:

> Cabe destacar que os saberes constitutivos da profissão de professor, independentemente do nível de atuação, começam antes e apesar de qualquer formação inicial institucionalizada; o professor aprende uma série de valores profissionais que vão permitir construir uma representação sobre o que é ser professor (GOMES, 2015, p. 9).

Neste sentido, a constituição ontológica da vida do professor diz respeito ao período pré-profissional que instaura imagens (VIEIRA, 2013) que estabelecem os contornos, as marcas e/ou "esquemas" da docência universitária enquanto futura prática profissional. A ontologia enquanto totalidade da trajetória de vida do sujeito incompleto, imperfeito e inacabado na busca pelo Ser Mais, no bojo do seu processo educativo formal e não formal se aproxima daquilo que a literatura chama de *saberes da experiência* (TARDIF, 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) que contribuem para a constituição do repertório de saberes do futuro professor da universidade (GAUTHIER *et al.*, 1998). Sendo assim,

> Os saberes da experiência configuram-se como inferências, estratégias, 'macetes', concebidos pelo docente durante sua prática, em determinadas condições de trabalho, os quais se constituem na essência do que ele sabe, podendo certamente ser ampliado pela teoria contida na literatura e pelas relações interpessoais estabelecidas (LARCERDA, 2007, p. 60).

Com base nessas colocações, os saberes da experiência são "macetes oriundos da prática" que constituem a essência do saber docente e que pode ou não ser ampliado pela teoria e pelas relações com a vida e com a inserção na escolaridade. Neste sentido, "o docente desenvolve, então, habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, 'macetes', gestos, atitudes e estilos que possibilitem vencer as barreiras e construir um modo próprio de ensinar." (CASATI, 2008, p. 19).

No entanto, não é possível dimensionar que "imagens" da docência serão guardadas, com base em Freire, nos "saberes da experiência feito" a partir de dentro e/ou de fora das instituições escolares até chegarem a serem incorporadas aos saberes da docência universitária no contexto da PGSS, tornando-se habilidades pessoais que possibilitam as tessituras do modo próprio de ensinar. "Os saberes das experiências são, portanto, saberes polilógicos que traduzem as inferências da história de vida dos sujeitos em suas dimensões

pessoais, em suas relações com a educação formal, em sua personalidade e em sua formação profissional." (GONÇALVES, 2013, p. 88 – grifo da autora).

Entretanto, na Tese fazemos distinção entre os saberes da experiência e os saberes ontológicos na perspectiva do Ser Mais. Portanto, "no fundo, a experiência profissional se dá no corpo da existencial maior. Se gesta nela, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente." (FREIRE, 1994, p. 107). Dessa forma, "dentro do que realizamos, percebemos que não nascemos professores, nos tornamos professores por uma série de fatos, vivências, convivências, prática, que vão nos constituindo e instituindo." (LODI; CASTANHO, 2006, p. 5).

Os saberes ontológicos em Paulo Freire, portanto, são "experiências" que o professor vai aprendendo conscientemente e/ou inconscientemente no mundo da vida e que de alguma forma vão delineando para ele o mundo da docência ao longo da formação permanente não-formal na medida em que busca cumprir a sua vocação ontológica de Ser Mais (FREIRE, 1996; BRAGA, 2012). Em síntese, a constituição ontológica da docência universitária se articula entre a objetividade da proposta pedagógica da PGSS e a subjetividade dos sujeitos aprendentes da profissão na esteira do Ser Mais.

Neste sentido, no salto qualitativo entre o "nascer" e o "tornar-se professor" os saberes ontológicos na perspectiva do Ser Mais vão se constituindo "pré-profissionalmente" na mesma medida e intensidade da tomada de consciência do professor universitário em formação no tocante ao campo da docência.

> A dinâmica de construção da docência implica na tomada de consciência do processo de tornar-se professor. Entretanto, ainda não existem na realidade brasileira cursos de graduação que formam docentes para a Educação Superior. As licenciaturas tratam da formação de professores para a Educação Básica, os bacharelados formam profissionais para diversos campos profissionais e os cursos de pós-graduação estão voltados, prioritariamente, para a pesquisa em diferentes áreas. Evidenciamos a partir de nossos estudos que há um despreparo tácito no início da carreira que vai sendo superado ao longo da trajetória docente (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010, p. 10-11).

A constituição dos saberes ontológicos na direção do Ser Mais está atrelada à tomada de consciência do professor ao longo da vida. A ontologia que delineia a docência universitária só se incorpora aos saberes profissionais do docente universitário na medida em que, "nessa condição inerente da condição humana, a ontologia freiriana se caracteriza como ontologia social pelo fato de, pela educação, cada pessoa incorporar o que se caracteriza como ação e reflexão inerente aos conhecimentos." (SILVA, M, 2013, p. 46-47).

No entanto, a trajetória de vida que constitui os saberes ontológicos na perspectiva do Ser Mais não autoriza legalmente o sujeito professor em formação para a docência universitária, pois isso acontece na PGSS. De um lado, "não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno, se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história." (CASATI, 2008, p. 13). De outro lado, concordamos que "a toda concepção em qualquer campo do conhecimento humano, subjaz uma ontologia (teoria do ser) e uma epistemologia (teoria do conhecimento) e ambas se correspondem mutuamente" (ROMÃO, 2010, p. 292). Por isso, com base nestas discussões sobre a dimensão ontológica, tecemos reflexões acerca da dimensão epistemológica na PGSS.

4.3.2.2 Epistemologia da Pós-Graduação Stricto Sensu

Recuperando afirmações que já fizemos, faz sentido dizer que quando o professor toma consciência de sua educabilidade enquanto ontologia no âmbito da complexidade e da totalidade, ele precisa sistematizar cientificamente os saberes da docência universitária que se assentam no campo epistemológico. Novamente, emprestando o conceito da Filosofia, é sabido que "entre os Gregos, episteme [...] significava o conhecimento verdadeiro, ou a ciência, por oposição à percepção sensível ou à simples opinião. Assim, Platão designa com este termo o conhecimento das ideias, graças ao *nous* diferente da dianóia." (CABRAL, 1991, p. 116 – grifo do autor). Sendo assim, a reflexão sobre a ontologia nos leva à epistemologia da docência universitária a partir da PGSS.

Inicialmente, tendo seus fundamentos na Filosofia grega,

> O termo 'epistemologia', do antigo grego significa *episteme* (conhecimento, ciência) + *logos* (discurso, teoria, tratado, estudo de) aparece em 1886, como neologismo, nos dicionários franceses, no suplemento do Larousse Ilustrado e no vocabulário de Filosofia de Filosofia de Lalande, termo construído a partir da obra de Bernardo Bolzano, Wissenschaftslehre (FERRARI, 2008, p. 14).

Com base nas proposições de Cabral (2010) e Ferrari (2008) defendemos que a epistemologia é o conhecimento científico (*episteme*) constituído como superação da opinião assistemática (*doxa*). Na perspectiva de Platão, a epistemologia assenta-se na travessia da *dianóia* enquanto conhecimento hipotético-dedutivo fundamentado em axiomas que lhes faltam demonstração para a *noesis* que estabelece as relações entre o pensamento e a sensação. Em suma, a epistemologia enquanto "[...] a ciência da ciência é possível, porém sem determinar uma compreensão absoluta da ciência, mas que certo saber ligado à produção científica torna-

se possível a partir da reflexão epistemológica submetendo a noção de ciência a um estudo crítico." (FERRARI, 2008, p. 17).

Diante disso, em relação aos saberes da docência universitária, "o pilar epistemológico abriga a Pedagogia como campo científico que, portanto, tem o suporte teórico de uma diversidade de abordagens e concepções passíveis de análise crítica em relação à racionalidade de seus fundamentos e à sua abrangência na totalidade do fenômeno da educação." (THERRIEN, 2014, p. 123). Logo, a docência não é um dom nem um ofício artesanal, mas o conhecimento a ser aprendido nos arcanos da Pedagogia como Ciência que estuda as abordagens, as concepções e os fundamentos da Educação (FRANCO, 2003). Na Pedagogia freireana,

> [...] a educação é, simultaneamente, **uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético**. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, ao ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo (FREIRE; SHÕR, 1986, p. 146 – Grifos meus).

Mediante as proposições de Freire, entendemos que a Pedagogia é uma teoria do conhecimento[79] posta em prática, fundamentada enquanto ato político (o poder), ato estético (o belo) e ato de conhecimento (o saber). Neste sentido, não há como dicotomizar na ação educativa o político, o estético e o epistemológico. Essa teoria "[...] é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza." (FREIRE, 2000, p. 89). A politicidade do ato educativo faz dele um movimento de busca pela estética, de forma que a não aceitação da realidade da feiúra do mundo como está, mobiliza os sujeitos aprendentes para a boniteza e o sonho a partir do que entendem que ele deva ser. Em síntese, "além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra." (FREIRE; SHÕR, 1986, p. 25).

Sendo uma ação estética, a docência se coloca com possibilidade de construção do conhecimento que é a *favor* na mesma direção oposta em que é *contra* algo e/ou alguém, tendo em vista a mudança da realidade: a constituição de um novo homem para um novo mundo. "Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica." (FREIRE, 1992b, p. 32). Se a teoria pedagógica permite o descortinar do mundo por meio do conhecimento, ela objetiva através dos conteúdos,

---

[79] "Uma teoria do conhecimento que o autor irá buscar em filósofos como Adolfo Sánchez Vásquez e Álvaro Vieira Pinto, assim como em obras do próprio Marx. Em diferentes momentos, Freire se refere às Teses sobre Feuerbach, a concepção que situa a atividade prática como o eixo central, ou seja, a práxis, entendendo este como fundamento da unidade entre o homem e a natureza e da unidade sujeito-objeto." (ESPINOZA, 2007, p. 68).

programas e métodos "[...] permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história." (FREIRE, 1980, p. 39).

Compreendendo a Pedagogia freireana sustentada por uma epistemologia praxiológica – teoria do conhecimento colocada em prática – "[...] isto significa ser impossível pensar em educação sem pensar em conhecimento. Sem pensar em conhecimento e não na transferência de conhecimento" (FREIRE, 2001b, p. 115). Logo, se a teoria pedagógica freireana nos permite dizer que a educação é um processo de constituição de sujeitos singulares *no* mundo e *com* o mundo através do conhecimento, não podemos pensar em transferência, mas sim em apropriação do conhecimento com vistas à constituição de saberes para a mudança do mundo, no caso: os saberes da docência universitária.

Em suma, "na pedagogia [de] Paulo Freire vemos que educar é um ato de conhecimento da realidade concreta, das situações vividas, um processo de aproximação crítica da própria realidade: compreender, refletir, criticar e agir são as ações pedagógicas pretendidas." (TOZONI-REIS, 2006, p. 102). A partir dessa concepção de Pedagogia em Freire assentada numa epistemologia praxiológica transformadora da realidade por meio da reflexão, da crítica e da ação, faz sentido afirmar que

> A **Pedagogia** enquanto categoria abrangente da formação de sujeitos centrada no ensino e na aprendizagem abarca *as propostas curriculares* e sua centralidade nos processos de formação. Entendemos que no campo da pedagogia uma proposta curricular constitui uma determinada concepção de formação e gestão de saberes em vista à aprendizagem no mundo da vida, com abrangência maior ou menor de totalidade (THERRIEN, 2014, p. 121 – grifos do autor).

A Pedagogia, portanto, é o "currículo teórico" que constitui a reflexão sistemática e científica da Educação acerca da formação e da gestão de saberes dos sujeitos aprendentes. A *episteme* pedagógica (ciência), portanto, é um salto qualitativo do ato de ensinar como *doxa* (opinião), campo de conhecimento naturalizado pelo ato de ensinar enquanto "dom", para a prática de aprender a ser professor a partir da reflexão sistemática na/sobre a prática. Portanto, "a teoria pedagógica, a ciência *da* e *para* a práxis educativa, parte da prática e a ela retorna, sinalizando, indicando, afirmando, negando e redirecionando o pensar, sentir e agir dos educadores. A pedagogia define, indica os *rumos*, os *caminhos*, as finalidades da prática educativa." (FARIA, 2011, p. 67 – grifos da autora).

Neste sentido, a Pedagogia enquanto teorização da educação aponta para os rumos, os caminhos e as finalidades da prática do professor como ponto de chegada e ponto de partida. Necessário, portanto, devolver a essa ciência marginalizada historicamente sob a tutela das

Ciências Humanas que se abrigaram até o século XIX no guarda-chuva das Ciências Sociais o seu *status* epistemológico, propõe um jeito outro de pensar a realidade. Por isso, a partir dos estudos de Franco (2003) que se alinhava nesta Tese junto à tessitura de Faria (2011, p. 307) ao afirmar que

> [...] na relação da pedagogia com as demais ciências da educação, esta assumirá o papel de síntese. As contribuições, da sociologia da educação, da psicologia da educação etc., não serão analisadas a partir dos critérios de seus campos de conhecimentos, mas, sim, avaliadas pelos problemas postos pela práxis educativa. À pedagogia caberá o papel de síntese, tomando o fenômeno educativo enquanto uma totalidade concreta. Por esse caminho a pedagogia se erige como conhecimento científico resultante da unidade na diversidade.

A partir desse postulado, a Pedagogia é a ciência-síntese das ciências da educação, pois todas essas analisam perifericamente o fenômeno educativo em movimento enquanto totalidade concreta, enquanto para aquela, nele está à centralidade de sua reflexão sistemática. Isso quer dizer que a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia e a História da Educação falam de seus próprios campos de conhecimento e não das questões postas em contexto pela práxis educativa (FRANCO, 2003). Logo, em suma, a Pedagogia é a ciência da educação que sintetiza a *unidade* do campo da Educação na *diversidade* das áreas do conhecimento, sobretudo, das ciências humanas.

Neste sentido, a Pedagogia propõe abordagens e concepções "com abrangência maior ou menor de totalidade" (THERRIEN, 2014); ou seja, numa linguagem freireana, ela pode propor caminhos para oprimir (Educação Bancária) ou libertar (Educação Problematizadora) na perspectiva da complexidade (MORIN, 2000). Dessa forma, "uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes." (WHERTHEIN, 2000 apud MORIN, 2000, p. 11). Por isso,

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 1981a, p. 44).

Em Freire, verificamos que Pedagogia se assenta na epistemologia praxiológica que é humanista e libertadora. Dessa forma, partindo do que os homens *são* e do que eles *querem ser*, a Pedagogia do oprimido enquanto desvelamento da opressão e compromisso com a práxis, prepara o terreno para a Pedagogia dos homens em processo permanente de libertação.

A *epistemologia da PGSS,* por conseguinte, enquanto currículo sistematizado da Pedagogia possibilita ao professor universitário a compreensão das teorias que fundamentam à docência universitária na direção da formação humanística e científica de mestres e doutores. Segundo a nossa ótica, os saberes da docência universitária estão relacionados à Pedagogia Freireana que propõe o Ciclo Gnosiológico que compreende a do-discência e a pesquisa, elementos esses que se materializam no contexto da dialogicidade. Essa circularidade dialógica viabiliza ao pós-graduando em formação institucionalizada em nível de mestrado e/ou doutorado a constituição dos saberes da docência universitária.

Sendo a assim, o processo educativo é *"*situação gnosiológica" (FREIRE, 1983b, p. 69) vivida por professores e alunos diante do conhecimento a ser aprendido. Neste sentido,

> Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A 'do-dicência' – docência – discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p. 28).

Com base nessas proposições freireanas, "ensinar, aprender e pesquisar" enquanto práticas fundantes das práticas do ensino superior, o Ciclo Gnosiológico se articula em dois momentos "indicotomizáveis" (FREIRE, 1994) e singulares ao mesmo tempo: *do-discência*: a prática de ensinar aprendendo o que já se sabe; e a *pesquisa*: produção do conhecimento que ainda se ignora. Desse modo, entendemos que ambos os momentos constituem uma unidade no processo de ensinar e aprender a ser professor na universidade. Entretanto, ambos também têm seu estatuto único que os constituem como fios que se alinhavam na tessitura do processo de ensinar e aprender. Nesta direção,

> O primeiro momento do ciclo [gnosiológico], ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido [...] O que acontece é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Conseqüentemente, reduzimos o ato de *conhecer* do conhecimento existente a uma mera *transferência* do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente! (FREIRE; SHÕR, 1986, p. 18 – Grifos do autor).

Freire assinalou que no Ciclo Gnosiológico, a *pesquisa* enquanto momento da produção do conhecimento novo não deve se dicotomizar nem se isolar da *do-discência* que

objetiva conhecê-lo e percebê-lo. Tal fissura posta nos dois momentos do Ciclo Gnosiológico resultam em duas consequências que contribuem para a secundarização da docência universitária, ao mesmo tempo em que enaltece a pseudo-sublimidade da pesquisa. A primeira é que a dicotomia leva ao isolamento e esse a reducionismo. Se a do-discência está separada mecanicamente da pesquisa (FREIRE, 1992b), o ato de conhecer o conhecido se constitui como transferência de quem sabe mais (professor) para aquele que sabe menos (aluno). A segunda, é que o docente se traveste de especialista em transferir o conhecimento, e por sua vez, perde "qualidades necessárias", chamadas por Freire de "virtudes" do ato de conhecer ligadas à capacidade inventiva do ser humano. Diametralmente em oposição à dicotomia, ao isolamento e ao reducionismo postos na ciência pela racionalidade técnica, pontuamos que

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que–fazeres 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).

A epistemologia praxiológica freireana fundamenta-se na relação de mutualidade corpórea entre ensino e pesquisa na Universidade (FREIRE, 1992b). De um lado, enquanto o docente universitário ensina o que sabe, a busca, a reprocura e a indagação de si e do mundo fazem parte dos fios que costuram a prática pedagógica. Assim, "o ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado." (FREIRE, 1993, p. 28). Sendo a do-discência como expressão do processo maior de conhecer, concordamos com o educador pernambucano que "não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo – relativo. Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno." (FREIRE, 1992b, p. 110). Logo, o domínio do conteúdo e o conhecimento dos sujeitos são epistemologicamente o ponto de partida para a reflexão sobre a docência universitária.

De outro lado, a pesquisa que nasce das inquietações da sala de aula e a ela precisa retornar retroalimentando-a, objetiva constatar, intervir, educar, conhecer e comunicar. "Agora, falta a nós todos, de modo geral, exatamente esse gosto de indagar, esse gosto de pesquisar. Ora, educar é pesquisar, também. É buscar, é procurar!" (FREIRE, 1984, p. 70). Dessa forma, o professor-pesquisador na ótica freireana ao experienciar o Ciclo Gnosiológico que articula a pesquisa à do-discência, vai além da constatação teórico-empírica. A pesquisa que constatou um fenômeno se constitui como movimento de intervenção na realidade constatada, educação a partir da intersubjetividade, conhecimento daquilo que se ignora e publicação dos resultados.

Entretanto, “o conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que produzido, se ‘apresente’ isento de vir a ser superado.” (FREIRE, 2001b, p. 45). Diante disso,

> O ensino, quando associado à pesquisa leva a um pensar e um agir comprometidos com a reflexão sobre o cotidiano em que se vive e atua. É nesse percurso que se percebe os diferentes ângulos da prática; que se descobre as possibilidades de romper com as amarras de um olhar comum, estereotipado, que em nada ajuda a compreender a realidade (BRAGA; FAGUNDES, 2015, p. 5).

Em superação à dicotomia entre o ensino e pesquisa postos pela racionalidade técnica, a racionalidade da epistemologia praxiológica articula o pensamento e a ação por meio da reflexão. Esse movimento ajuda a perceber a pluralidade de ângulos da prática na busca pela ruptura do olhar comum viciado. Neste sentido, “percebe-se nos referenciais freireanos uma possibilidade para se pensar em uma formação docente universitária que tome como objeto de estudo a realidade vivida pelo professor com suas dificuldades, seus limites e suas contradições.” (ABENSUR, 2015, p. 5). Assim, é possível enxergar coisas estranhas no cotidiano comum da docência na universidade tendo em vista a sua transformação. Em suma, “partindo do princípio que não há docência sem atitude reflexiva, sem atitude investigativa, considero que faz parte da própria natureza da atividade docente buscar, investigar, perguntar, refletir e pesquisar.” (RÊGO, 2006, p. 110).

Partindo dessas proposições, em Freire, percebemos que o diálogo é a materialização da dimensão pedagógica do Ciclo do Conhecimento (BRAGA, 2012; FIGUEIREDO, 2003; FREIRE; SHÕR, 1986; 1981b; 1996; MIRANDA; BARROSO, 2004). Logo,

> Esta é a razão pela qual, estudando as três relações constitutivas do conhecimento, a gnosiológica, a lógica e a histórica, Eduardo Nicol[80] acrescenta uma quarta, fundamental, indispensável ao ato do conhecimento, que é a relação dialógica. Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. (FREIRE, 1983b, p. 66).

---

[80] Filósofo mexicano de origem catalã cujo pensamento criou um sistema metafísico que articulava ontologia e gnosiologia, no horizonte da fenomenologia dialética. Freire bebeu dessas compreensões de Nicol para fundar seu pensar sobre o homem e o mundo, superando as dicotomias entre objetividade e subjetividade postas pela Ciência moderna.

Neste sentido, conhecer é estabelecer relações multifacetadas *no* mundo e *com* o mundo (COMTE-SPONVILLE, 2002). É um ato gnosiológico ou epistemológico, pois prescinde do sujeito que conhece, do objeto a ser conhecido e da mediação pedagógica. É, por isso, um ato lógico porque articula processos de indução e dedução de forma dialética que permitem a compreensão do fenômeno em questão. É também um ato histórico, pois o conhecimento é produzido em contexto de potencialidade de superação.

Assim, o conhecimento produzido nasce em si mesmo com a potencialidade de ser superado. Essas três vias do processo de produção da ciência (gnosiológica, lógica e histórica), com base em Freire e Eduardo Nicol (1907-1990) materializam o pensamento em suas múltiplas dimensões através do diálogo a partir da linguagem, como quarta dimensão do ato epistêmico. Em resumo, "[...] através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar mais criticamente para transformar a realidade." (FREIRE; SHÕR, 1986, p. 123).

Portanto, o diálogo em Freire é uma "relação epistemológica" (FREIRE; SHÕR, 1986, p. 124) horizontal e intersubjetiva em que não pode haver transferência de um sujeito para o outro, mas um processo de aproximação com vistas a (re)conhecer o objeto de estudo na esteira da humanização. De um lado, Freire indaga e responde: "O que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers)[81]. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica." (FREIRE, 1992a, p. 107).

Com base nesses fundamentos do diálogo e porque o homem não está só no mundo, mas com o mundo, a transcendência e a objetivação de si na relação eu e não-eu são corolários desse axioma (FREIRE, 1983a). A partir dessas constatações teóricas, "[...] constituir o eu pelo reconhecimento do tu é o princípio da subjetividade que está sempre condicionado ao princípio da intersubjetividade." (LOSSO, 2010, p. 231). Logo, "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados." (FREIRE, 1983b, p. 69).

Por isso, é uma "situação dialógica" (FREIRE, 1981b, p. 86) em que a dimensão do pensar coletivo é o fundamento do pensar individual na busca pela significação dos

---

[81] Karl Theodor Jaspers (1883-1969) foi filósofo e psiquiatra alemão. Estudou medicina e, depois de trabalhar no hospital psiquiátrico da Universidade de Heidelberg, tornou-se professor de psicologia da Faculdade de Letras dessa instituição. Sendo assim, o pensamento de Jaspers foi influenciado pelo seu conhecimento em psicopatologia e, em parte, pelo pensamento de Kierkegaard, Nietzsche e Max Weber. A existência humana é entendida em suas vinculações com à historicidade e à noção de situação: o existir é um transcender na liberdade, que abre o caminho em meio a um conjunto de situações históricas concretas.

significados. Portanto, “a relação dialógica é selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico.” (FREIRE, 1981b, p. 143). Em síntese, de um lado, o diálogo é a “essência da pedagogia libertadora” e “sendo essa uma situação gnosiológica e se definindo como a essência do conhecimento.” (MIRANDA; BARROSO, 2004, p. 634). De outro lado, “na dialógica freireana o ciclo gnosiológico se consolida, unindo conhecer ao compartilhar, a pesquisa ao ensino.” (FIGUEIREDO, 2003, p. 34).

Em sua obra, Freire trata o diálogo, portanto, como relação ou situação gnosiológica que instaura o encontro dos homens no mundo para pronunciá-lo. Na medida em que pronunciam o mundo, criam outro mundo pela linguagem. Esse processo estabelece a esteira da humanização de si e do outro como seres históricos e não determinados (FREIRE, 1983b). Em sua obra, o educador recifense chegou a fazer a proposição de uma educação dialógica (FREIRE; SHÕR, 1986) que se fundamenta num “método dialógico” que “[...] enfatiza o pensamento crítico e a politização, a consciência histórica e a transformação social.” (FREIRE; SHÕR, 1986, p. 218).

Por fim, como materialização do Ciclo gnosiológico, a dialógica de Paulo Freire se destacou de “[...] outras formas de dialética em sua peculiaridade de associar como igualmente importantes infra e superestrutura, subjetividade e objetividade, materialismo e espiritualismo, dimensão do capital e dimensão cultural.” (FIGUEIREDO, 2003, p. 259). Em outras palavras, a dialógica freireana funda um paradigma científico, ou ainda, um paradigma civilizatório, que permite a circularidade entre a do-discência e a pesquisa. Portanto consideramos “o diálogo como esteio da prática pedagógica docente-discente” (BRAGA; FAGUNDES, 2015, p. 2) no horizonte do Ser Mais. Assim,

> O cerne da educação dialógica, porque problematizadora, é o movimento de busca-devolução: busca dos saberes construídos empiricamente pelos sujeitos para, tomando-os como temas dos encontros pedagógicos, devolvê-los de forma estruturada, acrescida de fundamentos científicos (MOURA, 2011, p. 56).

Diante dessas colocações, faz sentido pensar a dialógica freireana como paradigma científico, educacional e civilizatório assentado no movimento de “busca-devolução”. Com base na empiria trazida à baila a partir da pedagogicização dos saberes dos sujeitos que se encontram enquanto mestres e doutores em formação, a pronúncia do mundo de cada sujeito é estruturada e devolvida circularmente com base em fundamentos científicos produzindo a criação de novos mundos. Em suma, na PGSS “o desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas

que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso **ser mais.**" (ZITKOSKI, 2010, p. 117 – grifos do autor).

Dessa maneira, a partir do que discutimos até aqui em relação ao Ciclo Gnosiológico que se fundamenta na do-discência e na pesquisa, compreendemos que a dialógica freireana como paradigma científico e, por conseguinte, civilizatório, articula-se aos conceitos de pensar certo, curiosidade epistemológica, criatividade e criticidade. A seguir, trataremos disso para ir amarrando os fios e apontando as agulhas da tessitura da Tese.

No contexto da dialógica freireana, é possível experienciar epistemogicamente a constituição de saberes da docência universitária através do *pensar certo*. Assim, "somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo." (FREIRE, 1981b, p. 98). A abertura para a dialógica enquanto espaço pedagógico de aproximação entre a do-discência e a pesquisa fomenta processos de amadurecimento da consciência que permitem saltos da acomodação para a transformação da realidade. Enfim, "para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para pensar crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens." (FREIRE, 1981b, p. 97).

Pensar certo, portanto, em Freire é o sujeito epistêmico dialogicamente pensando a partir da "co-participação" e não do isolamento ensimesmado (FREIRE, 1983b, p. 66) com base no respeito ao saberes dos educandos (FREIRE, 1996, p. 29) na direção da produção da inteligibilidade comunicativa "intersubjetiva" (FREIRE, 1996, p. 38). Esse movimento acontece através do ensino politizado dos conteúdos (FREIRE, 2001b, p. 29 comp. FREIRE, 1996, p. 26,27) no bojo da coerência entre o pensar certo e o fazer certo no processo de viver a mudança no horizonte da humanização (FREIRE, 1996, p. 34).

Em outras palavras, é por meio da dialógica que os candidatos a mestres e/ou doutores no contexto da PGSS vão tecendo e/ou realinhavando suas compreensões epistemológicas sobre as relações entre a ciência, o homem e o mundo de forma relacional e intersubjetiva. Professores e alunos se encontram politicamente em torno do conhecimento como elemento mediador do "pensar certo" ensinado a partir do "pensar errado", pois "uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas." (FREIRE, 1996, p. 27-28). Neste sentido,

> Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito ao estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja 'promoção' da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 29).

Compreendemos, assim, que, no movimento de (re)elaboração do *pensar certo* a epistemologia que sustenta o aprendizado do campo da docência universitária parte do "respeito ao senso comum" do professor em formação, também chamado por Freire de "saberes de experiência feito" não como marco inicial do não-saber, mas como possibilidade de superação e ruptura no horizonte da criatividade e da criticidade.

Quando na PGSS os saberes da experiência feito dos mestrandos e/ou doutorandos são respeitados, ou seja, são considerados e validados na elaboração do currículo e nas práticas pedagógicas, o estímulo à inventividade e o fomento da criticidade permitem tessituras em torno dos saberes epistemológicos da docência universitária. Neste sentido, concordamos que "para Paulo Freire (1996), não existe distância entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e os procedimentos metodológicos rigorosos. Existe, sim, uma ruptura e uma superação, onde a ingenuidade ingênua passa para uma curiosidade crítica." (MAURENTE, 2015, p. 89).

Neste contexto da dialógica freireana fomentadora de curiosidade epistemológica, ao "estimular a pergunta" e a "reflexão crítica sobre a própria pergunta", o fundamental é que professores e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996).

As aulas na PGSS não precisam ser momentos de encontros magistrais de transferências de saberes doutorais em tom de monólogo propositivo de respostas. Ao contrário, o estímulo à reflexão crítica e à pergunta instauram pedagogicamente um processo dialógico, do qual as explicações do professor da disciplina são necessárias junto aos alunos, mas a postura dialógica assumida por ambos é de abertura e indagação ativa que promovem a curiosidade epistemológica de ambos.

Por assim dizer, não há distância, mas ruptura e/ou superação do mero saber de experiência feito que constitui a ontologia do professor em formação para a criticidade que funda a rigorosidade metódica no processo de apreensão e/ou sistematização da epistemologia da docência universitária. Diante disso, o educador pernambucano afirmou: "não nasci professor, como afirmei antes, mas o gosto da curiosidade, a afirmação de mim mesmo, o risco da aventura, o respeito dos outros e de mim em que cresci apontavam o professor apaixonado que julgo ser ou estar sendo hoje." (FREIRE, 2001b, p. 100).

Neste contexto de rupturas epistemológicas, é preciso considerar que tal "ingenuidade da consciência" do mestrando e/ou doutorando que está se (re)fazendo professor da universidade não é tão ingênua assim. Não é possível medir o nível desta ingenuidade, isso

porque, como bem disse Freire, à relação entre a ingenuidade e a criticidade não é de superioridade, mas de ruptura e avanço. Não há saberes maiores ou menores. Os saberes são diferentes em suas fontes e modos de elaboração.

Com base nisso, não podemos dizer até que ponto um sujeito em formação é "ingênuo" em relação aos fundamentos epistemológicos de sua prática e à sua maneira de ser e de fazer conduzidos pelos saberes de experiência feito. Consideramos que ele pode não ter consciência da base teórica de sustentação da maneira de ser e de pensar epistemologicamente os saberes da docência universitária, mas em sua prática de ensino as revela.

Dessa forma, "Paulo Freire considera basilar, portanto, a noção de que o saber epistêmico, científico, não resulta de uma ruptura com o saber do senso comum, mas de um avançar com esse saber na direção de uma curiosidade e de rigorosidade metódica intencionados pela busca da 'razão de ser' dos fenômenos e dos seres em interação." (FIGUEIREDO, 2003, p. 33). Neste sentido, é a pergunta e a dúvida metódica como *processo* de busca da razão de ser das coisas e não a proposição de respostas prontas e imediatas como *produto* que instauram o processo de ruptura e avanço do saber de experiência feito para a epistemologia da docência universitária no bojo da ontologia do Ser Mais do professor em formação na PGSS. Em síntese, no contexto do Ciclo Gnosiológico, da dialógica freireana e da curiosidade epistemológica, "ensinar a aprender só é valido desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo." (FREIRE, 1992b, p. 81). Com base nessas proposições,

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 32).[82]

Na concepção freireana, a curiosidade epistemológica fomentada pela dialógica que funde a relação do-discência e pesquisa, faz-se inquietação indagadora. Tal inquietação é uma inclinação ao desvelamento a partir da pergunta verbalizada ou não, como procura do esclarecimento e sinal de atenção no contexto da dúvida sistemática. Logo, a curiosidade fomenta a criatividade enquanto paciência impaciente diante do "mundo que não fizemos" "acrescentando a ele algo que não fazemos".

---

[82] Cf. também FREIRE, 2000, p. 106-107.

Dessa forma, na relação dialógica, não pode ser instaurado um "processo de pura transferência de conhecimento, em que conhecer deixa de ser um ato criador e recriador para ser um ato 'digestivo.'" (FREIRE, 1981b, p. 144). Portanto, essa ambiência curiosa e criativa permite a tessitura dos fios do contexto que possibilita saber mais o que se sabe e aprender o que se ignora, fazendo com que a 'pedagogicidade' do diálogo materialize o Ciclo Gnosiológico.

Mediante essas colocações, afirmamos com o educador recifense que

> Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como, não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se aprende (FREIRE, 1992b, p. 192-193).

A dialogicidade é a mediação pedagógica que permite avançar em relação à "separação mecânica" entre em ensino e pesquisa instaurada pela ciência moderna. De um lado, a do-discência em Freire se encontra com a pesquisa enquanto pergunta, indagação, curiosidade e criatividade. De outro lado, a pesquisa parte do conhecido na busca pelo desconhecido tendo em vista que seus resultados possam reinventar a prática pedagógica. Podemos dizer então que, a do-discência se (re)alimenta da dúvida sistemática que é a mola propulsora do exercício da criatividade e da criticidade no bojo da dialógica freireana que materializa o Ciclo Gnosiológico, possibilitando a aprendizagem dos saberes da docência universitária.

Desse modo, em Freire, "a partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor... Por este fato cria cultura." (FREIRE, 1980, p. 38). Na relação homem-mundo, e por consequência, professor-aluno e aluno-professor o ato de criar, recriar e decidir dinamiza o mundo. A epistemologia que fundamenta a prática pedagógica na docência universitária não está ligada à 'bancariedade' reprodutora (FREIRE, 1980), mas à criatividade inventiva que se funda na autoria e na produção de conhecimento e de cultura. "Conhecimento, porém, não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade." (FREIRE, 1981b, p. 141).

Nesta direção, "a imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o quê não criamos. [...]" (FREIRE, 1993, p. 71). Em síntese, defendemos que é preciso fomentar processos dialógicos para a aprendizagem da epistemologia da imaginação que perfazem a matéria-prima da curiosidade e da criatividade, na busca pela autoria de si no mundo a partir da circularidade entre a do-discência e a pesquisa no Ensino Superior. Com base nessas reflexões,

> Na perspectiva da epistemologia da prática, o ensino é uma atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto. Por isso, o professor deve ser visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experimental e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula (SILVA, M.G., 2008, p. 36-37).

Com nessas ponderações, portanto, em Freire é possível pensar a superação do reducionismo, da fragmentação, do objetivismo matematizante da realidade, do individualismo, da neutralidade científica e da disciplinaridade desarticulada do conhecimento como totalidade nas bases da racionalidade técnica. A dialógica freireana permite pensar os saberes da docência universitária a partir da compreensão da complexidade e da singularidade. O professor, então, não é um reprodutor, mas um "artesão, artista ou profissional clínico" que desenvolve a prática pedagógica por meio da sabedoria experimental e da criatividade no contexto da ambiguidade, da incerteza e dos conflitos do cotidiano da vida e da docência.

Dessa forma, a curiosidade que se materializa no ato de perguntar e a criatividade alimentada pela imaginação se alinhavam à criticidade como elemento fundante da politicidade na docência universitária. Esse movimento de constituição da criticidade no bojo da dialógica freireana que materializa o Ciclo Gnosiológico se dá por meio da conscientização a partir da práxis pedagógica. Logo, "a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão." (FREIRE, 1981b, p. 82). Em suma, "na ação educativa a relação dialógica entre educador-educando e educando-educador, se constitui o elemento fundamental no processo de formação do pensamento crítico." (WEYH, 2008, p. 73).

A criticidade que se (re)faz na conscientização é a busca da razão de ser das coisas, de desvelá-las no cenário dos condicionantes de estrangulamento social em que professores e alunos vivem a vida no mundo. Ela instaura processos de percepção da "[...] unidade dialética entre ele [professor] e o sujeito [aluno]. Por isso mesmo [...] não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teórica – prática, reflexão – ação." (FREIRE, 1981b, p. 139).

Neste sentido, compreendemos que "a conscientização é um ato reflexivo, e, portanto, produto da prática dialógica. E nesse compartilhar de saberes e práticas que há a revelação de uma ação já praticada por um ou ambos do processo, culminando numa reflexão crítica acerca do ato para a construção de um novo saber, o compartilhado." (MARTINS; ALVIM, 2012, p. 370). Em suma, é a reflexividade crítica do aluno de mestrado e/ou doutorado sobre as concepções epistemológicas do campo da educação que lhe atravessam na PGSS que lhe permitem a tomada de consciência e a sua autoformação como professor a partir da dialógica

do Ciclo Gnosiológico como sintetizador da do-discência e da pesquisa na docência universitária.

A epistemologia freireana que possibilita a (re)construção dos saberes da docência universitária não se constitui segundo a ideia da conscientização vertical. Isso porque ninguém conscientiza ninguém acerca das concepções de ciência, de homem e de mundo. Falamos, portanto, não de conscientização, mas de tomada da consciência da docência, através da epistemologia praxiológica freireana no bojo da circularidade da dialógica.

Por fim, é nesse processo que a ontologia do professor universitário em formação se alinha à (re)significação dos fios epistemológicos que (entre)tecem os saberes da docência universitária. A dialógica que se articula ao compartilhamento estabelece a ambiência pedagógica desse processo de conscientização e de tomada de consciência do "ser professor universitário" por meio da reflexividade em torno dos saberes e das práticas já apreendidos no horizonte da reflexão crítica, possibilitando ao mestrando e/ou doutorando em formação a elaboração do novo saber e das novas práticas pedagógicas. Podemos dizer, portanto, que, a ontologia na perspectiva do Ser Mais é costurada e enviesada com base na epistemologia da PGSS, tendo em vista as tessituras da práxis pedagógica na docência universitária.

4.3.2.3 Metodologia da práxis pedagógica

Diante do entendimento de que a docência não é um ofício destituído de saberes (GAUTHIER *et al.*, 1998) é preciso reconhecer que a metodologia da aula se materializa na Didática enquanto ação pedagógica situada no campo da docência universitária. Os saberes pedagógicos (entre)tecidos a partir do campo da educação permitem a vivência da práxis pedagógica na dimensão do currículo. Nesse momento é que a epistemologia constituída orienta ao professor na universidade para articular o saber ao saber ensinar em contexto situado entre a teoria e a prática.

Para pensarmos a Didática e a práxis pedagógica na perspectiva freireana como a concebemos nesta Tese, faz sentido discutir o conceito de práxis oriundo da filosofia marxista e suas relações com *poiésis* e a teoria – sendo estas as três atividades humanas fundamentais segundo Aristóteles (KONDER, 2006, p. 98 apud PIRES, 2014, p. 31). Neste sentido, "[...] cada atividade – *theoria, práxis e poiésis* – passou a corresponder um tipo de conhecimento: o teórico, o prático e o produtivo." (VOLOSKI, 2013, p. 75 – grifos do autor).

Em termos gerais, "práxis é um termo grego derivado do verbo *Prattein*, agir. Prática ou conjunto de práticas, que segundo Marx, permite que o homem transforme a natureza por intermédio de seu trabalho transformando a si mesmo numa relação dialética." (PIRES, 2014, p. 31 – grifos da autora). Portanto, a práxis é o conjunto de ações do homem que por meio do trabalho transforma a natureza, na medida em que transforma a si enquanto sujeito histórico. Logo, "[...] o sentido genealógico da práxis é a capacidade humana de se autoconstituir pela transformação ativa da natureza. É dessa ação que origina e desenvolve a atividade autorreflexiva, criativa e autônoma da humanidade." (VOLOSKI, 2013, p. 68).

Na práxis, portanto, a intencionalidade da ação produz o contexto para a reflexividade e a criatividade na direção da autonomia. Numa outra direção, "na *poiésis*, o homem põe a finalidade fora da ação do fazer mesmo, e a atividade é um meio para outro fim, tal qual se depreende do exemplo mencionado pelo autor: a atividade de construir uma casa. Já a finalidade da práxis está na própria ação, como ocorre nas normas éticas." (VOLOSKI, 2013, p. 55 – grifos do autor).

Fazendo um paralelo entre os conceitos filosóficos de práxis e de *poiésis*, verificamos com base em Pires (2014) e Voloski (2013) que na segunda, a finalidade, ou a intencionalidade da ação está fora dela, pois se constitui como atividade-meio e não como atividade-fim. Sendo assim, a poiésis é a prática espontaneísta e instrumental, faltando a ela a intencionalidade e a reflexividade da/na ação. Entretanto, a práxis fundamenta-se na intencionalidade que é inerente à própria ação como um fim em si mesma.

No campo da ação, portanto, temos a práxis e a *poiésis*, no campo da contemplação, reflexão e introspecção humana na busca da verdade, a *theoria*. Diante disso, "Konder afirma que tanto a *poiésis* como a práxis exigiam conhecimentos específicos e, portanto, limitado. Em função disso Aristóteles concebeu outro tipo de atividade que tinha como objetivo a busca da verdade: Theoria." (KONDER, 2006, p. 98 apud PIRES, 2014, p. 31). Na Grécia antiga, *theoria* significava festa solene, procissão ou embaixada que as cidades helênicas enviavam para representá-las nos jogos olímpicos ou para consultar os oráculos. Em suma, a *theoria* situa-se na dimensão da contemplação do homem em relação à natureza em busca da verdade, cujo resultado é a representação abstrata da regularidade das coisas observadas na concretude.

Recuperando estes três conceitos filosóficos – práxis, poiésis e *theoria* – e sua relação com a Didática afirmamos a docência universitária como o exercício da práxis que articula a *theoria* (teoria) e a *prattein* (prática). Fundamentada epistemologicamente na teoria enquanto representação abstrata metodologicamente sistematizada a partir do concreto, essa em

unidade com a prática, institui e é instituída pela docência como ação situada, a partir da intencionalidade do professor na direção da práxis pedagógica. Freireanamente falando,

> A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isso que eu chamo politicidade na educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política (FREIRE, 2001b, p. 28).

Desse modo, em Freire o conceito de "prática educativa" ou "prática docente" tem a mesma ideia do que estamos chamando de práxis pedagógica[83] na docência universitária. Isso porque a diretividade e os objetivos do professor sinalizam a intencionalidade política da escolha dos conteúdos e da metodologia de ensino tendo em vista a transformação da realidade.

> E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer *nada* a não ser que *nada* se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto vire conteúdo. A questão fundamental é política. Ter que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar (FREIRE, 2001b, p. 45).

A prática educativa ou como chamamos nesta Tese, a práxis pedagógica, tem fundamentos na gnosiologia ou epistemologia, mas se materializa na Didática de forma que o currículo se torna conteúdo, a ciência se torna matéria palpável e acessível ao educando. Essa substantivação do objeto traz consigo a 'politicidade' da práxis pedagógica através da escolha dos conteúdos a ensinar, da percepção de quem são os sujeitos da aprendizagem, a favor de quê, de quem, contra quê e contra quem ensinar, sem nos esquecermos de refletir como ensinar, ou seja, não deixando de lado os métodos e as técnicas de ensino na universidade. Em suma, a Didática com base em Freire fundamenta-se na epistemologia praxiológica que se manifesta nas dimensões político-pedagógica, epistêmica, estética e ética. Logo,

> 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).

Mediante as proposições do educador pernambucano, compreendemos que a prática do-discente, ou seja, de ensinar-aprender é uma experiência de totalidade. Nela estão presentes a diretividade, politicidade e a ideologia que dizem respeito à *intencionalidade* (o porquê, a

---

[83] "[...] Freire teve influência da concepção de práxis que encontra na leitura de Gramsci, de Marx e de seus intérpretes, a qual ajudou a fundamentar a sua proposta pedagógica, explicada ela mesma como a 'teoria de conhecimento posta em prática.'" (ESPINOZA, 2007, p. 68). Desse modo, "[...] a pedagogia freireana tem como pressuposto teórico-metodológico o método dialético para o qual o conhecimento deve ter como ponto de partida e de chegada a prática social dos sujeitos historicamente situados. Prática para Freire é práxis, na medida em que compreende que a ação humana é sempre uma ação com reflexão." (POLI, 2007, p. 23).

favor de quê/quem e contra quê/quem ensinar?), a gnosiologia ou epistemologia que estabelecem os *fundamentos* do campo da pedagogia (o que é e como ensinar?) e a estética[84] e ética como elementos que perpassam a *práxis pedagógica* na docência universitária (o para quê ensinar?).

Apesar disso, o campo da docência universitária por ser fundamentada na racionalidade técnica que focaliza os esforços no saber em detrimento do saber ensinar, a teoria está separada da prática. As fissuras postas pelo reducionismo da ciência moderna que aumentam o fosso e hierarquizam a relação entre o saber e o saber ensinar na universidade, priorizam a pesquisa e secundarizam à docência distanciando-se da práxis pedagógica. Neste sentido, "separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isso mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação – reflexão, prática – teoria." (FREIRE, 1981b, p. 135).

De um lado, essa separação enaltece a teoria em relação à prática. Freire a concebe como *verbalismo inoperante*. Logo, a teoria não é um fim em si mesma, mas sob o ponto de vista da mediação entre o pensamento e a realidade, nasce da prática e a ela precisa retornar. A PGSS e a docência universitária ainda com forte assentamento na racionalidade técnica priorizam a teoria que fundamenta a ênfase na pesquisa desassociada da docência. Em Freire, não é possível isso. À pesquisa em nível *stricto sensu* faz sentido faz sentido que nasça das demandas da docência no chão da universidade e da escola pública e a ela sejam devolvidas em forma de proposições de mudanças concretas.

Dessa forma, com base na práxis pedagógica toda teoria é prática porque orienta a prática e é ressignificada por ela. O Patrono da educação brasileira afirmou que "este movimento da pura *doxa* [pura opinião] ao *logos* [saber] não se faz, contudo, com um esforço

---

[84] Em Freire percebemos que a estética se alinhava aos fios do espaço pedagógico e do bom humor na docência, pois ela está sempre de mãos dadas com a alegria. De um lado, [...] o que há de adverbial, de circunstancial no espaço educativo termina por virar tão fundamental quando o espaço mesmo. O estético, a necessária boniteza, o cuidado com que se trata o espaço, tudo isso tem a ver com um certo estado de espírito indispensável ao exercício da curiosidade." (FREIRE, 1994, p. 158). De outro lado, "o humor não é uma habilidade mecânica que você acrescenta ao método dialógico, como uma cobertura do bolo. Tem que ser um dos ingredientes" (FREIRE; SHÕR, 1986, p. 195). Isso porque, "o concreto da realidade é mais palpável através do humor e do sentimento do que pela estrutura mecânica do programa. O humor ajuda a tornar *real* o momento do conhecimento, uma qualidade que pode reverter o roteiro artificial da escola." (FREIRE; SHÕR, 1986, p. 195 – Grifo do autor). Em suma, "[...] o bom humor não faz rir tanto quanto faz pensar seriamente sobre o assunto." (FREIRE; SHÕR, 1986, p. 193) (Cf. também FREIRE, 1994, p. 120). Em resumo, a esteticidade da práxis pedagógica ancora-se na beleza que se materializa na organização do espaço e no bom humor do professor como fios fundamentais para chamar a atenção e fomentar tessituras em torno da curiosidade discente.

estritamente intelectualista, mas na indivisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana." (FREIRE, 1983a, p. 48).

De outro lado, a prática sem teoria em Freire é chamada de *ativismo cego*. Em outras palavras o fazer pelo fazer sem a clareza e a consciência da teoria que fundamenta a ação carrega em si certa cegueira pedagógica. Neste sentido, "[...] toda prática educativa implica numa teoria educativa." (FREIRE, 1981b, p. 17). Não podemos dizer, portanto, que não há teoria no ato de ensinar de um professor universitário que não se preocupe com o campo da Pedagogia e da Didática, mas ausência de consciência teórica de sua prática de ensino. Concordamos, por isso, que a "teoria como previsibilidade regula a prática procedimental que visa a resultados úteis." (VOLOSKI, 2013, p. 92). Em suma, a partir dessa contribuição da teoria como previsibilidade, "[...] a prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis." (VÁZQUEZ, 2011, p. 261).

No bojo desta discussão da Didática enquanto currículo prático com base nos fundamentos epistemológicos que, em Freire se sustentam nesta Tese a partir do Ciclo Gnosiológico e suas relações com a do-discência, a pesquisa e o diálogo à sombra da ontologia do Ser Mais, compreendemos que é possível pensar na metodologia da práxis pedagógica. Dessa forma, o educador recifense asseverou que "a fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se refazem." (FREIRE, 1981b, p. 17).

Diante disso, a consciência da teoria que ilumina e traz lucidez sobre a prática permite que elas dialeticamente se expliquem e se (re)façam uma na outra. Isso porque, "a prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente." (FREIRE, 1983b, p. 41). Logo, "[...] toda consciência prática sempre implica certa consciência da práxis, mas as duas não estão no mesmo plano ou nível", portanto, "[...] a consciência da práxis vem a ser a autoconsciência prática" (VÁZQUEZ, 2011, p. 295).

Com base nestas reflexões, o salto da consciência da prática para a consciência da práxis pedagógica[85] passa pela concepção da unidade dialética entre a teoria e a prática. A partir

---

[85] Defendemos nesta Tese que "[...] para qualificar de reflexiva a práxis, também teremos em conta o grau de consciência que se tem da atividade prática que se está desenvolvendo, sendo que na práxis reflexiva a consciência encontra-se aumentada ou elevada." (ESPINOZA, 2007, p. 74). Isso porque "[...] a pedagogia freireana [...] propõe uma práxis pedagógica permanentemente alicerçada na relação homem-mundo cuja manifestação mais explicita se encontra no 'pensamento-linguagem' do povo. [...] Uma pedagogia para a qual, o processo de conhecimento (aprendizagem), implica um movimento da consciência no sentido de ir e vir à realidade." (POLI, 2007, p. 15).

desta afirmação, entendemos que “teoria e prática se vinculam, e nessa vinculação seus limites são relativos, mas sem que desapareçam por completo.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 261). Sem a teoria, a prática se perde “no caminho”, sem a prática, a teoria se perde “no ar” (FREIRE, 2001b). Em suma, “só na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nos perdemos, às vezes, nos reencontramos por fim.” (FREIRE, 2001b, p. 135).

Essa vinculação existente na práxis pedagógica que é salutar ao docente universitário, de certa forma, a protege de se perder no caminho sem orientação e no ar sem a concretude da realidade no ato de ensinar. Esse movimento é possível por meio da consciência da relatividade dos limites da relação entre a teoria e a prática no contexto da dialética que sinaliza tanto a unidade como a singularidade, articulando “identidade” e “contradição” entre ambas (VOLOSKI, 2013). Afastando-nos da dicotomização (teoria *versus* prática) ou da justaposição (teoria *igual* a prática), em Freire, encontramos o diálogo entre teoria e prática (GONÇALVES, 2013). A teoria não está separada da prática e essa não se distancia da teoria, nem a prática é a teoria e/ou vice-versa, mas ambas se (re)constituem dialeticamente. “Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática.” (FREIRE, 1981a, p. 109). Portanto,

> No fundo, teoria e prática, em suas relações, se precisam, se completam. Nesse sentido, há sempre, embutida na prática, uma certa teoria escondida, como há, num projeto teórico nascendo não de uma prática concreta, a prática futura que avaliará a hipótese teórica (FREIRE, 2001b, p. 106).

Mediante essas proposições freireanas sobre a precisão e a completude da relação entre a teoria “embutida” ou “escondida” na prática e essa como concretude que parteja e avalia a hipótese teórica é que afirmamos a necessidade de superação da dicotomia e isolamento entre ambas a partir da relação contraditória e processual (FREIRE, 2001b, p. 104) que existe na práxis pedagógica no campo da Didática. Essa relação dialética que funda a unidade e a singularidade da teoria e da prática em Freire pode ressignificar o diálogo entre a do-discência e a pesquisa no campo da docência universitária. Dessa forma,

> A relação de tensão aberta entre teoria e prática pode estar vinculada à prática procedimental, contudo, ela não se objetiva plenamente no ensino. A contribuição formativa é fornecer criticamente apoio conceitual normativo para que o processo de retomada da prática procedimental não redunde em instrumentalidade, zelando pela pertinência própria da teoria e evitando margens à tendência do praticismo (VOLOSKI, 2013, p. 44).

A partir dessa concepção dialética de tensão aberta de Voloski (2013) que nos ajuda a entender na relação de complementaridade e de processualidade dialética da teoria com prática em Freire, que é possível que o exercício da práxis pedagógica contribua para a superação da instrumentalidade do procedimental, na mesma medida que dignifica o lugar da teoria que aponta os cuidados com o praticismo. Portanto, evidenciamos a "[...] verdadeira práxis, que implica na dialética entre subjetividade e objetividade, prática e teoria." (FREIRE, 1981b, p. 67). Em síntese, "a condição de tensão aberta da relação significa evitar a imposição de uma polarização." (VOLOSKI, 2013, p. 44).

Na práxis pedagógica, esse movimento de tensão aberta entre a teoria aprendida ao longo da formação inicial e continuada em determinado campo de saber científico quando articulado à reflexão sobre a prática pedagógica situada permite a elaboração de saberes da docência na universidade. Logo, temos "[...] a compreensão do conceito de práxis como convergência dos conhecimentos curriculares para a prática profissional, visando a uma relação de identidade teoria e prática." (VOLOSKI, 2013, p. 42). Por assim, dizer, "quando nos referimos à práxis docente, estamos pensando no conhecimento produzido pela/o docente em sua prática por meio da ação e reflexão crítica. Essa práxis está relacionada aos saberes disciplinares e pedagógicos [...]" (HEERDT, 2014, p. 78-79). Corroborando com essa discussão, sinalizamos que "[...] a prática docente configura-se em prática pedagógica quando dialoga com as questões educacionais, ou seja, quando sua prática está 'pedagogicamente fundamentada', no sentido do professor construí-la conhecendo o que, porque e como faz." (SIMÕES, 2013, p. 58).

Em suma, a prática de ensino "pedagogicamente fundamentada" que tem intencionalidade transformadora quando é refletida permite a experiência da práxis pedagógica e a decorrente elaboração de conhecimentos e saberes da práxis que aproximam o saber (o currículo) e saber ensinar (o pedagógico), fazendo a interface entre o ontológico, o epistemológico e o metodológico no campo da docência universitária. Desse modo, "a concepção freiriana de inacabamento do sujeito aponta para a formação contínua, posto que o professor nunca está definitivamente formado, mas em processo de formação. A prática se faz e se refaz cotidianamente." (RÊGO, 2006, p. 139).

O "caráter alienador da quotidianeidade, como expressão de nossa maneira espontânea de nos mover no mundo ou como resultado de uma ação que se mecaniza ou se burocratiza." (FREIRE, 1981b, p. 136) só pode ser superado em Freire por meio da reflexão sobre/na prática. Apesar do cotidiano da docência universitária ser prenhe de significado e ser

laboratório da teoria, "na cotidianidade nossa mente não opera epistemologicamente." (FREIRE, 1993, p. 123).

Sendo assim, se o cotidiano é um espaço de tessitura de saberes cujas linhas estão soltas e embaralhadas e cujas agulhas não estão definidas[86], é a reflexão sobre a prática quem permite a problematização da realidade docente, fazendo dela um lugar de formação contínua. Além disso, na literatura especializada desta área, verifica-se 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." (PIMENTA, 2008, p. 51 – grifos da autora).

Por estas reflexões, a Didática deixa de ser somente a teoria do ensino e passa a ser a teoria da formação permanente de professores (FRANCO, 2010; FREIRE, 1993) na docência universitária com vistas à transformação dos saberes da Pedagogia em saberes pedagógicos (PIMENTA, 2008). Freireanamente colocando isso, "a formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria." (FREIRE, 1993, p.112). Desse modo, a consciência da/na prática que permite a reflexão nela/sobre exige e gesta os fios da ciência de si mesma por meio da técnica que contribui para seus enviezamentos na formação e na docência universitária. Portanto, "a *prática* de que temos consciência exige e gesta a ciência dela. Daí que não possamos esquecer as relações entre a produção, a técnica indispensável a ela e a ciência." (FREIRE, 1993, p. 102 – Grifo do autor).

À práxis pedagógica que viabiliza a percepção das linhas do cotidiano que nos permitem a tessitura científica dos saberes da docência universitária é fundamental a técnica do registro como mecanismo de apontamento dos fios e das agulhas necessárias para as costuras reflexivas sobre a prática. Diante disso, o educador pernambucano afirmou que "a prática de registrar nos leva a **observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas**." (FREIRE, 1993, p. 83 – Grifos do autor).

É por meio do registro do planejamento, da execução e da avaliação da aula na universidade que o professor tem elementos objetivos e subjetivos para a reflexão da sua prática e a constituição dos saberes da docência universitária. Dessa forma, "o registro da ação realizada é o ponto central para a reflexão sobre o agir." (RÊGO, 2006, p. 105). Em suma,

---

[86] "Na práxis pedagógica, é importante atentar sempre para o fato de que a relação entre prática e teoria não é direta e imediata. Ela passa por várias mediações em que pode brotar tanto uma teoria de uma prática como pode nascer uma teoria de outra teoria, mas, em última instância, a prática é sempre a finalidade da teoria. A relação se dá na articulação movente e contraditória das mediações, nascendo daí uma relação de autonomia e dependência recíproca, mas sempre relativa, de uma e outra na esfera de sua especificidade." (FARIA, 2011, p. 50-51).

sintetizou o professor recifense: “quanto mais pensava a prática a que me entregava tanto mais e melhor compreendia o que estava fazendo e me preparava para praticar melhor.” (FREIRE, 2001b, p. 104). A Didática enquanto práxis pedagógica é a teoria da formação permanente, pois contribui para a constituição de saberes da docência universitária. Em síntese, “o saber fazer do professor sobre o processo de problematização[87] vai sendo construído à medida que ele se experimenta nesse exercício teórico-epistemológico-metodológico sobre seu fazer pedagógico.” (NASCIMENTO, 2011, p. 78).

Neste sentido, a *metodologia* do professor não é um mero fazer técnico, mas uma ação intencional que se assenta na reflexividade dialética da práxis pedagógica que permite o pensar certo a partir da conscientização fundada na epistemologia praxiológica, sendo esse movimento materializado pela dialógica que articula a do-discência e a pesquisa no Ciclo Gnosiológico. Assim, “esse saber pedagógico se refere ao saber de dar aulas, ao saber da prática educativa, que será adaptado ou modificado pelo saber experiencial.” (MORAES, 2008, p. 12). Carrega em si uma prática ontologicamente “molhada” de valores, de teorias e de experiências constituídas ao longo da vida pessoal e profissional do professor universitário. Assim, “devemos ressaltar que os saberes da práxis docente são influenciados pelos valores, atitudes e princípios éticos da/do docente.” (HEERDT, 2014, p. 42).

A Didática se ampara em concepções teóricas e técnicas, materializando o “currículo na prática”. Dessa forma, sinalizamos que “a dimensão técnica e metodológica da didática é inseparável da proposta curricular que integra compreensões epistemológicas de acesso aos conhecimentos e saberes científicos que a práxis viabiliza na sombra ontológica do ser humano e sua emancipação.” (THERRIEN, 2014, p. 124). Não basta *saber* uma área de conteúdo e/ou reproduzir o *fazer* profissional no exercício da docência universitária. É fundamental levar em consideração que “a autonomia docente, na gestão pedagógica da matéria em situações de práxis, é regulada pela postura ética/moral que o processo de interação-comunicação-dialogicidade fundante da aprendizagem impõe.” (THERRIEN, 2006, p. 76).

A partir desses trançados de fios enviesados neste capítulo, as costuras em torno do aprender a ensinar, tanto na perspectiva da formação permanente como dos estudos sobre a

---

[87] “A práxis pedagógica estará, por isso, imprescindivelmente atenta aos movimentos cognitivos promovidos pelo diálogo dos conteúdos e fará do seu programa o conteúdo da linguagem através da qual organiza processos de mediação pedagógica voltados para a formação do sujeito em dois sentidos, pelo menos: como conteúdo problematizado e problematizador da realidade, conteúdo de conscientização e, como estratégia pedagógica, conteúdo de fomento de habilidades de pensamento na medida em que, via conteúdo, o sujeito é desafiado ao distanciamento da realidade, a um processo de descontextualização que demanda abstração, análise, síntese, classificação.” (POLI, 2007, p. 129).

práxis pedagógica em contexto situado de sala de aula, "tem seus fundamentos em referenciais teóricos e prático-empíricos que a ação reflexiva da racionalidade sistemática da pesquisa pode e deve identificar" (THERRIEN, 2014, p. 115). Em síntese, "[...] o contexto da **Educação** com a formação para o **Ensino** envolve o encontro da **Didática** (*Práxis Pedagógica*) com o **Currículo** constituindo a interface de um território delimitado pela epistemologia da **teoria** e da **prática,** na sombra ontológica do 'ser cognoscente.'" (THERRIEN, 2014, p. 120 – grifos do autor). Com sustentação nestas reflexões, afirmamos:

> Enquanto os PPG estiverem voltados apenas para a formação de pesquisadores em seus campos específicos em detrimento da formação didático-pedagógica de professores, esta última permanecerá a cargo de iniciativas individuais. Sabendo que é fundamental a boa formação do pós-graduando tanto do ponto de vista científico quanto didático-pedagógico, julgamos urgente que sejam pensadas ações conjuntas entre as diversas instituições de Ensino Superior e, também, dos PPG específicos com os PPG em educação (QUADROS *et al.*, 2012, p. 318).

A título de ir encerrando os apontamentos para a constituição dos fios e das agulhas que nos permitiram a apreensão do objeto de Tese por meio das categorias teóricas no âmbito das cores, dos contrastes e dos avessos, faz sentido pensar sobre os PPG. Nesse sentido, recuperando a epígrafe do início do capítulo, os fios que teceram nossa pesquisa apontam para a *teoria* que nos ajuda à *suportar o dia a dia* a partir de *experiências com coisas reais* no cotidiano da docência universitária. Segundo a autora supracitada (QUADROS *et. al.*, 2012), enquanto a ênfase dos Programas for apenas na formação de pesquisadores especialistas secundarizando o campo da docência universitária, ela sempre estará a cargo de iniciativas individuais que não refletem uma política nacional de formação de professores para a docência universitária.

No bojo desta discussão, faz sentido aproximar a formação científica (saber) da formação didático-pedagógica (saber ensinar) à sombra da ontologia do Ser Mais, que permitem ao longo desta trajetória a tomada de consciência do ser professor na universidade. Dessa forma, é fundamental ações conjuntas entre as IES e os PPG específicos e os PPGE. Em suma, "[...] entendemos que deve ser construída, coletivamente, uma cultura (um discurso) de valorização da docência na universidade, de modo que o ensino não seja visto como um fardo, mas, ao contrário, como um dos pilares da universidade, uma de suas razões de ser." (RIBEIRO; CORRÊA, 2013, p. 332).

Asseveramos que a elaboração dos PPG sobre essa cultura de valorização da docência universitária pode conduzir o ensino que é secundarizado a um dos pilares da Academia. Por fim, a ontologia da trajetória de vida pessoal (Ser Mais) que permite ao sujeito

aprendente constituir a epistemologia da práxis profissional (saber), é constituinte da ação docente (metodologia) em sua intencionalidade, fundamentos e ética profissional. Entretanto, há limitações na articulação entre o currículo teórico da PGSS (Pedagogia e suas bases epistemológicas) e o currículo prático (Didática e a práxis pedagógica) no ato de aprender a ensinar na universidade.

Essa formação para a docência universitária que se concretiza no mestrado e no doutorado geralmente polariza-se na pesquisa assentada na racionalidade técnica, quase sempre não validando os elementos da Didática que apontam a docência como ação situada moldada pela racionalidade prática. Apesar disso, "neste pilar situamos o encontro das teorias emanadas do currículo junto às concepções teóricas que fundamentam as abordagens pedagógicas da didática, ou seja, da ação educativa realizada em contexto 'situado' e prático de ensino/aprendizagem." (THERRIEN, 2014, p. 123).

Para continuar a tessitura da Tese com nossos fios, discutiremos os pontos e as molduras que possibilitaram a constituição do tear que orientou a inserção, a coleta e a análise dos dados empíricos elementos que contribuem para o entendimento em torno do objeto de investigação.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEAR METODOLÓGICO DA TESE: DOS PONTOS E DAS MOLDURAS

> "Os óio além de chorá, quem vê a nossa estrada. Mode o corpo se livrá, de queda e barruada. E além de chorá e de vê, prumode nos defendê, tem mais um grande mister de admirave vantage. Na sua muda linguage, diz quando qué ou não qué".
>
> (Patativa do Assaré)

Toda produção artesanal de um tapete é feita através da opção por um tipo de ponto a ser trançado numa certa moldura do tear. Neste sentido, a escolha dos caminhos por onde passarão os fios e as agulhas é que permite a tessitura a partir da moldura elegida pelo artista como *forma* e *fôrma* dada ao objeto.

Tal metáfora iluminada pela epígrafe acima de *Patativa do Assaré* sobre o olhar que "vê a nossa estrada" evitando "queda e barruada" permite-nos dizer que a abordagem, o paradigma e a postura investigativa são os pontos da agulha escolhidos por nós para tecer a Tese nos "avessos" e nos "lados certos" de "ver" o objeto. Além disso, o olho que "na sua muda linguagem diz quando qué ou não qué" representa a nossa opção teórico-metodológica que permitirá a constituição das molduras do tear que dará forma ao tecido desta pesquisa de doutoramento.

Diante disso, neste capítulo tratamos da natureza da pesquisa, das aproximações teórico-metodológicas, dos procedimentos de coleta e análise de dados, dos cuidados éticos com a pesquisa e do lócus da pesquisa.

5.1 A natureza da pesquisa: abordagem, paradigma e postura investigativa

Entendemos que o caminhar da pesquisa acadêmica se funda no sujeito que busca se distanciar de seu objeto a fim de estudar, classificar, catalogar, descrever, analisar e interpretar tudo que a ele se relaciona. Para tanto, o pesquisador faz-se valer da observação atenciosa que busca "ver o visível não perceptível" nas entrelinhas do real através da educação do olhar. Sendo assim, "[...] vê-se com os olhos, mas só se sabe o que as coisas são por meio do pensamento. Ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente interpretá-lo." (GUEDIN; FRANCO, 2011, p. 74).

Quanto à abordagem, este trabalho de Tese é de **natureza qualitativa.** Partindo da concepção de Ghedin e Franco (2011) que "abordar" o objeto é "pegá-lo" pela borda confluindo para o centro, reconhecemos que a finalidade da pesquisa qualitativa não é a extensão e a generalização, mas a interpretação intersubjetiva de um fenômeno que é devir em contexto situado. Assim, temos novas compreensões da pesquisa qualitativa em educação segundo Ghedin e Franco (2011): (1) O professor vem à cena; (2) O cotidiano entra em destaque; (3) A realidade social passa a ser dotada de sentido; (4) Surgem questões relativas à identidade, à emancipação e à autonomia; (5) O processo impõe-se ao produto; (6) As técnicas de pesquisa enriquecem-se.

Segundo Guba e Lincoln (1994) o *paradigma* é um sistema de crenças que fundamenta os princípios de compreensão do mundo, do homem e de suas relações com o local onde vive em sociedade. Neste mesmo diapasão, entendemos o paradigma como o "[...] conjunto de pressupostos que estruturam e condicionam o pensamento de toda uma época." (BOUFLEUER, 2001, p. 11). Ele configura o *modus operandi* do pesquisador e de sua racionalidade ao penetrar na realidade do objeto para interpretá-lo a partir de suas concepções de homem, de mundo e de sociedade.

Fundamentalmente, existem segundo Guba e Lincoln (1994) quatro paradigmas de pesquisa: o positivismo, o pós-positivismo, a teoria crítica e o construtivismo, também chamado de naturalismo. Neste sentido, nossa tradição de pesquisa deve muito ao *positivismo*, como paradigma convencional que trabalha com a crença da neutralidade do sujeito, a mensuração e a compreensão do objeto tal qual ele é, e dos fenômenos que nele e a partir dele se manifestam. Numa tentativa de superação ao pensamento convencional, o *pós-positivismo* defendeu o real mecânico, mas a impossibilidade de percebê-lo devido às limitações das capacidades humanas que deve, numa perspectiva popperiana[88], falsear a teoria em busca de testar a teoria que tenta explicá-la.

Justificamos a nossa opção pelo paradigma da **teoria crítica** em abandono da ideia de neutralidade cientifica e em favor da inserção da politicidade na relação sujeito-objeto. Isso porque alguns valores estão presentes no processo de investigação: toda pesquisa é contra e a favor de alguém, a partir também das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica da pesquisa. A *ontologia* nessa perspectiva enquanto percepção do sujeito de sua totalidade no

---

[88] Karl Raimund Popper (1902-1994) foi um filósofo e professor austro-britânico que ficou conhecido por sua rejeição das visões indutivistas clássicas sobre o método científico em favor do falsificacionismo.

mundo é crítico-realista. A tarefa do pesquisador é fazer com que os sujeitos (oprimidos) atinjam o nível da "consciência verdadeira" na direção da transformação do mundo. Em suma, "o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes." (SAVIANI, 2008, p. 26).

A *epistemologia* da teoria crítica é considerada subjetivista, pois mediante a inserção de valores do pesquisador, a pesquisa perde parte de sua força. Já a metodologia é classificada como dialógica e transformadora da realidade (ALVES-MAZZOTI, 1996). Compreendemos, portanto, que a teoria crítica nasceu no bojo da Escola de Frankfurt a partir de estudos do marxismo, evocando Paulo Freire como teórico crítico que afirmou que a ciência pedagógica (FRANCO, 2003) tem um movimento dialético e utópico de denúncia dos condicionantes históricos que oprimem os sujeitos, ao mesmo tempo em que anuncia o processo de libertação dos homens a partir da formação permanente critico-humanizadora (FREIRE, 1981a, 1996).

Com base na abordagem qualitativa e no paradigma da teoria crítica assumimos a **bricolagem científica** como postura investigativa na Tese. Justificamos esta escolha reconhecendo as contribuições do pensamento newtoniano-cartesiano assentado do rigor da lógica e da objetividade da ciência, mas ao mesmo tempo, destacamos as suas limitações impostas pela linearidade e pela fragmentação do conhecimento, na medida em que nega a subjetividade, a politicidade e a historicidade próprias das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, nas quais a Educação está assentada. Neste sentido,

> Diferentemente da pesquisa positivista, na bricolagem a subjetividade e o posicionamento político não são descartados. Construir conhecimentos a partir de múltiplas vozes exige saber qual a origem das explicações fornecidas e quais experiências sociais influenciam os olhares sobre o fenômeno investigado (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 611).

Afastando-nos de uma visão ecletista da ciência, defendemos a multiplicidade de vozes, ou a multirreferencialidade na compreensão do fenômeno educativo que é complexo. Neste sentido, na observação do fenômeno investigado da Tese evocamos "[...] a ruptura epistemológica em direção a uma aproximação do fazer educativo de forma complexa e não de maneira compartimentada, isolada do social, dos processos políticos, econômicos, históricos e culturais [...]." (BARBOSA; BARBOSA, 2008, p. 247). Diante disso,

> [...] a bricolagem busca uma relação complexa transgressora com a disciplinaridade e com a mudança de paradigmas. Compreendendo que o conhecimento imaculado e virginal não existe e que as práticas disciplinares não são desenvolvidas de forma

> racional, linear e integralmente consciente, os bricoleurs estão em busca de um **modus operandi** nesse oceano de caos epistemológico (KINCLELOE, 2007, p. 75 – grifos do autor).

A postura investigativa assumida por nós nesta pesquisa de doutoramento compreende que a disciplinaridade e a objetividade são pontos de partida na construção da ciência, mas não podem estar fechadas em si mesmas à semelhança de uma ilha. Os fatos não são puros. Toda observação de um fenômeno é um recorte da totalidade do real e parte de compreensões anteriores do pesquisador sobre essa totalidade.

Dessa forma, "tanto o sujeito como objeto do conhecimento e da ação, só, são captáveis como momentos deste todo, que é sempre parcial, e por esta razão todo conhecimento e toda ação humana são, essencialmente, parciais, unilaterais, superáveis, perspectivísticos." (OLIVEIRA, 1997, p. 17). Em suma, na busca do *modus operandi* em meio ao caos epistemológico da academia, procuramos ao tratar o fenômeno estudado, aproximar o que a Ciência moderna dicotomizou: parte e todo, razão e emoção, ensino e pesquisa, universidade e escola, ciência e poesia. Sendo assim, discutimos a seguir as aproximações teórico-metodológicas que nos permitiram o tecido da Tese.

5.2 Aproximações teórico-metodológicas

No percurso do caminho investigativo (metodologia) o pesquisador constrói o conhecimento científico (epistemologia), a partir da observação curiosa da essência de seu contato com o objeto (ontologia). Nesta direção, concordamos com Pinto (1979, p. 366) quando afirmou que o caminho metodológico não precede seu objeto de análise, mas "os métodos são a própria pesquisa no seu exercício eficaz. São concomitantes com o trabalho objetivo de penetrar no íntimo da realidade."

Na busca de penetrar o que há de real na realidade, compreendemos que "o método é aquilo que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado. Parte-se aqui dessa ideia geral de método por entender que cada objeto investigado está carregado de sentidos, passíveis de estruturação e organização." (GUEDIN; FRANCO, 2011, p. 25). Como base nesse viés hermenêutico em que o pesquisador atribui sentidos ao processo de inserção no universo do objeto, "entende-se por *métodos* os procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto *técnicas* são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante o emprego dos instrumentos adequados." (SEVERINO, 2002, p. 162 – grifos do autor).

Dessa forma, o método é operacionalizado pela técnica no processo de sistematização do pensamento do pesquisador ao estabelecer o caminho estruturado e organizado para a coleta de dados, interpretação, e análise do fenômeno nas devidas etapas que possibilitam a compreensão do objeto pesquisado. Além disso, "[...] a perspectiva com que olhamos o objeto constitui os instrumentos que adotamos para compreender o objeto." (CAVALCANTE; SILVA, 2010, p. 71). Em suma, o método enquanto tear de tessitura dos fios que alinhavam o objeto pode ser operacionalizado pelas agulhas das técnicas de coleta de dados que se fazem costurantes através dos instrumentos da pesquisa.

Intentamos trabalhar neste projeto de doutoramento com a inserção no campo através de aproximações com o tear da **etnometodologia**. Segundo Cunha, Farias e Sales (2011), esse modo de apreender a realidade do objeto teve origem com o sociólogo americano Harold Garfinkel, que construiu seu pensamento com base em Talcott Parsons (Teoria da Ação/Teoria Psicanalítica de Freud), na fenomenologia de Alfred Schutz e Eduard Hurssel, e no internacionalismo simbólico da Escola de Chicago.

Neste contexto, a etnometodologia é *"[...] la inves-tigación de las propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones prácticas como logros continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana."*[89] (GARFINKEL, 2006, p. 20 – grifos do autor). É uma busca por encontrar as tramas e contradições do objeto de investigação na realidade "velada" mediante a prática cotidiana dos sujeitos em interação.

Segundo a influência parsoniana, Garfinkel defendeu que o indivíduo não é um "idiota cultural" movido apenas por regras externas. Neste sentido, "os símbolos utilizados para nossa comunicação não se encontram estabelecidos em conjuntos de regras e normas de comunicação preexistentes, mas são construídos e produzidos por processos de interpretação. Aqui se funda a passagem de um paradigma normativo (parsoniano) para um interpretativo (etnometodológico)." (GUESSER, 2003, p. 152). Neste contexto, "Parsons se valeu do conceito de 'super-ego' de Freud para explicar a regularidade da vida social." (GUESSER, 2003, p. 151).

Para a etnometodologia proposta por Garfinkel, atrelada a *concepção parsoniana* de teoria social da ação, "a orientação fenomenológica, sob influência de Alfred Schutz, faz menção à intersubjetividade como fato constitutivo do mundo social, situando-a entre o objetivismo e o subjetivismo." (CUNHA; FARIAS; SALES, 2011, p. 124). Em meio à

---

[89] "[...] A investigação das propriedades racionais das expressões contextuais e outras ações práticas, como realizações contínuas e contingentes das práticas engenhosamente organizadas da vida cotidiana." (tradução nossa)

objetividade, os seres humanos se constituem como sujeitos na intersubjetividade da vida no mundo. Sendo assim, "o objeto da fenomenologia social, fundada por Alfred Shultz, é o estudo da atitude natural do homem em seu mundo-vinda e da maneira pela qual este é constituído." (LAPASSADE, 2005, p. 37). É um deslocamento da *filosofia da consciência*, base das concepções durkheimianas sobre a coerção dos fatos sociais sobre os sujeitos para a *filosofia da linguagem*, que nos permite enxergá-los como reinventores das normas prescritivas no contexto cotidiano da prática (COULON, 1995a; 1995b; BOUFLEUER, 2001; MARTINAZZO, 2005). Portanto,

> Pode-se resumir a contribuição da fenomenologia social pela apresentação pontual de um saber social que está fundado sobre um interesse prático e concreto pelo mundo (as pessoas na sua vida cotidiana não são pressionadas pelas regras da 'racionalidade científica'), socialmente distribuído e tácito. Esse saber social toma o mundo como evidente por si ou, como diz Shultz, 'suspende a dúvida' sobre esse mundo (LAPASSADE, 2005, p. 42).

Associada a essa compreensão de que a realidade cotidiana é quem (re)constrói as regras sociais e científicas, a outra influência que contribuiu para a elaboração de Garfinkel no seu pensar a etnometodologia foi o interacionismo simbólico da Escola de Chicago, com base nas ideias de Georges Mead, que "privilegia a dinâmica dos atos sociais ou troca entre as pessoas na constituição da sociedade." (CUNHA; FARIAS; SALES, 2011, p. 123). Em suma, "os estudos etnometodológicos em educação focalizam a escola [em nosso caso, a PGSSE] e sua estruturação cotidiana, entendendo-a como um contexto social cuja vida não é fixa, mas constituída pelas ações dos sujeitos que a integram." (SILVEIRA; ARAÚJO; FARIAS, 2011, p. 113). Neste sentido,

> [...] a ruptura com a sociologia positivista ocorre alhures, não nas técnicas de campo: ela reside no fato de que, para cada domínio estudado, os etnometodológos põem ênfase nas atividades interacionais que constituem os fatos sociais. Os fatos sociais não são coisas, mas realizações práticas: eis, enunciado na linguagem de Garfinkel [....] (COULON, 1995a, p. 93).

Posto isso, a etnometodologia substitui o estudo do fenômeno social a partir das concepções durkheimianas de relações determinísticas de causa e efeito pelas relações de sentido produzido pelos atores em interação em situação formativa (COULON, 1995b). Diante disso, aproximações teórico-metodológicas com a etnometodologia foram estabelecidas como a finalidade de captar a partir da práxis pedagógica de alunos egressos do PPGE-UECE e a maneira em que foram se constituindo professores-pesquisadores em aproximações e/ou

distanciamentos dos saberes da docência universitária à luz do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire. Para dar conta do método, a seguir, tratamos do campo empírico e da amostra de pesquisa, na sequência apontando os procedimentos de coleta e análise de dados no processo de tessitura da Tese.

5.3 Campo empírico e amostra da pesquisa

O campo empírico desta pesquisa de doutoramento é o PPGE-UECE, tendo em vista a proposta da relação entre os saberes da docência universitária e o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire. Situando esse Programa no cenário nacional, verificamos que existem atualmente 4291 Programas de PGSS no Brasil, sendo que destes, 1281 são de mestrados acadêmicos, 741 de mestrado profissional, 1 de doutorado profissional, 82 de doutorado acadêmicos, 2186 completos com mestrado e doutorado (GEOCAPES, 2019)[90]. Notemos a predominância dos Programas completos (51%), pois geralmente a abertura de um curso de doutorado é a culminância da consolidação da mesma área de concentração em nível de mestrado.

Em relação às regiões brasileiras, verificamos que 237 desse total de Programas estão no Norte (6%), 863 no Nordeste (20%), 350 no Centro-Oeste (8%), 926 no sul (21%) e 1915 no Sudeste (45%) (GEOCAPES, 2019). Diante desses dados, as regiões sul e sudeste somam juntas 66% dos PPG, constatação chamada por Severino (2009) de "sudestização" da PGB. Neste sentido, o eixo sul-sudeste continua a predominar na oferta de processos formativos para mestres e doutores, porém, verificamos que o Nordeste, em relação às demais regiões brasileiras, está perto de se igualar ao Sul.

Dos 863 PPG nordestinos, o Ceará destaca-se em 3º lugar com 125 Programas (14%), perdendo apenas em segundo lugar para Pernambuco com 161 Programas (19%) e para a Bahia em primeiro lugar com 180 Programas (21%). Neste contexto geral da PGSS, no Brasil existem 176 Programas na área da educação (4%)[91], dos quais 52 são de mestrados acadêmicos, 46 de mestrados profissionais e 78 de mestrado/doutorado.

---

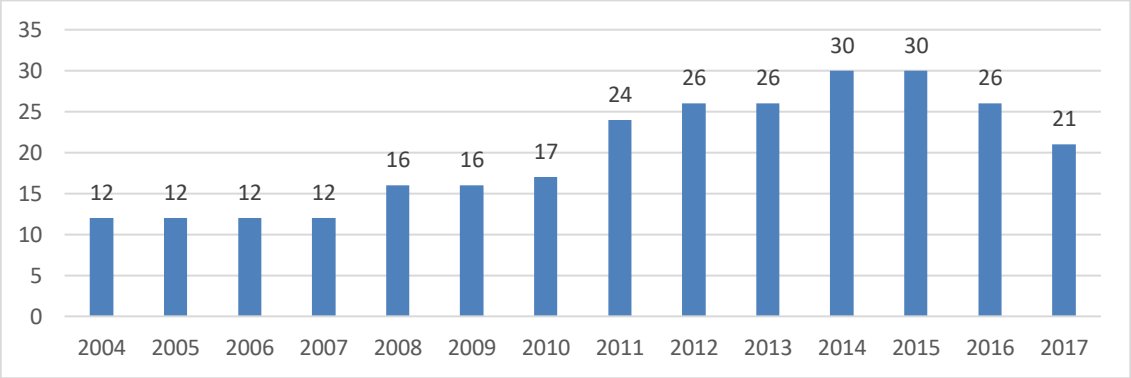
[90] Os dados estatísticos são resultado da Coleta Capes de 2013 atualizados no site o GEOCAPES em 27 de julho de 2019.

[91] Segundo dados da Geocapes (2019), dos 176 PPGE brasileiros 13 estão no Norte (7%), 16 no Centro-Oeste (9%), 33 no Nordeste (19%), 44 no Sul (25%) e 70 no Sudeste (40%). Na Região Norte, o Pará é destaque com 5 Programas (3%). No Centro-Oeste, o Mato Grosso do Sul aparece no topo com 6 Programas (3%). No Nordeste, a vantagem é da Bahia que abriga 10 Programas (6%). No Sul, o Rio Grande do Sul é destaque com 21 Programas (12%), metade do total geral do estado. Por fim, o Sudeste continua a sair na frente nos processos de desenvolvimento social através da pesquisa, sendo contemplado com quase a metade dos PPGE.

No Nordeste, temos 33 PPGE, dos quais, 4 estão no Ceará: 1 mestrado profissional na área de Educação na URCA, 2 Programas completos de educação (Mestrado e doutorado acadêmicos), sendo 1 na UFC (com área de concentração em Educação Brasileira) e 1 na UECE (com área de concentração em formação de professores). Essa instituição estadual ainda última abriga um mestrado em ensino no *campus* de Limoeiro do Norte/CE com área de concentração em educação e ensino (GEOCAPES, 2019). No contexto micro, a UECE tem 23 PPG, dos quais 5 de mestrado, 1 doutorado, 8 de mestrados profissionais e 9 mestrados e doutorados completos. Em relação aos cursos ofertados existem 37 ao total, sendo que 18 são de mestrado, 10 de doutorado e 9 de mestrado profissional (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017).

Os sujeitos da pesquisa são mestres e doutores (ou doutorandos)[92] egressos do PPGE-UECE de 2013 a 2017. Por meio de observação dos dados disponíveis na aba *corpo discente* no *site* do Programa (http://www.uece.br/ppge/) foi possível saber que neste recorte temporal tínhamos 380 alunos, sendo 262 alunas (73%) e 98 alunos (27%). Do CMAE existem 280 egressos, dos quais 72 são alunos (26%) e 208 são alunas (74%). Quando olhamos o número de matrículas do CMAE temos os seguintes quantitativos de estudantes:

Gráfico 1: Matrículas de alunos do CMAE de 2004 a 2017



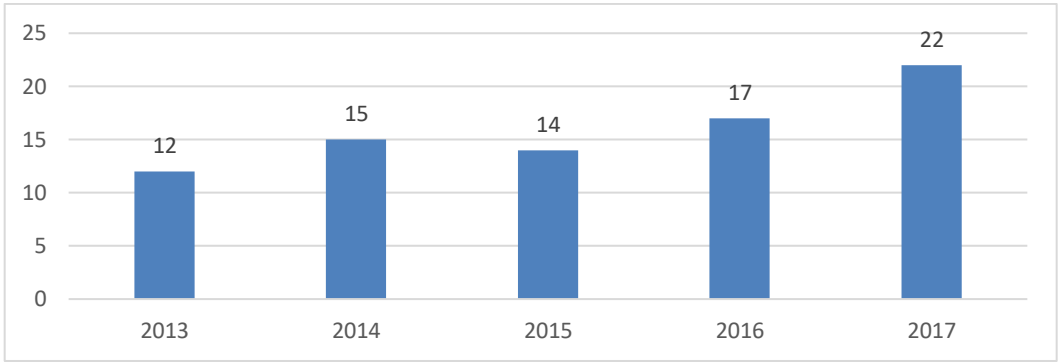
Fonte: Elaboração do autor

Com base no **Gráfico 1**, compreendemos que depois de estagnação de 2004 a 2007, houve evolução crescente da oferta de vagas do CMAE de 2008 a 2010, mas notemos que há um salto quantitativo significativo iniciado em 2011 quando dobrou o número de alunos que entram no Programa. Exatamente nesse período foi gestada a proposta do doutorado em 2011. No CDAE temos os seguintes dados conforme o **Gráfico 2**:

---

[92] Isso porque, na época da pesquisa de campo, apenas a Turma 2013 havia defendido a Tese, sendo que as Turmas 2014 e 2015 estavam em processo de defesa ao longo de 2017 e 2018.

Gráfico 2: Matrículas de alunos do CDAE de 2013 a 2017



Fonte: Elaboração do autor

Com base nos dados do **Gráfico 2**, notamos que foram selecionados pelo Programa 80 alunos do CDAE, dos quais 54 são alunas (68%) e 26 são alunos (32%). Essa predominância feminina no Programa se materializou na primeira turma de doutorado que entrou em 2013 e se formou em 2017 e foi carinhosamente batizada pelas alunas de *A turma das doze mulheres*.

Do universo desses 360 pós-graduandos que passaram pelo PPGE/UECE de 2004 a 2017 é que vamos retirar a amostra que compôs os sujeitos deste trabalho de Tese. A partir dessas colocações, entendemos que "a intencionalidade como elemento básico de estrutura da consciência e do ato de conhecer, nos ensina Freire, está relacionada ao ato de recortar o objeto a ser conhecido, dentro dos parâmetros estabelecidos para essa ação reflexiva num dado momento." (POLI, 2007, p.151). Posto isso, com base na intencionalidade que nos levou a recortar o objeto e amostra da pesquisa, os seguintes critérios de seleção nortearam as nossas escolhas dos sujeitos que contribuíram empiricamente para a constituição da Tese:

a) Os sujeitos da pesquisa tinham que ser egressos que haviam passado pela formação stricto sensu do mestrado e do doutorado no PPGE/UECE de 2004 (conclusão da primeira turma do CMAE) a 2017 (conclusão da primeira turma do CDAE). Nesse período, verificamos o alcance da nota CAPES 4 do Programa e o início do CDAE. Esta década se apresentou como terreno fértil para a pesquisa sobre a docência universitária e a possibilidade de aproximações com o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire;

b) Professores que tinham pelo menos quatro anos de carreira na docência em universidades públicas ou privadas. Justificamos esse tempo com base no ciclo da vida profissional de Hubermann (2013). Na concepção deste autor, a vida profissional se desenvolve através da entrada e tateamento (1-3 anos),

> estabilização, consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos), diversificação, "ativismo" e "questionamento" (7-25 anos), serenidade, distanciamento afetivo e conservantismo (25-35 anos) e desinvestimento (sereno ou amargo). O objetivo foi perceber de que forma os sujeitos da pesquisa se apropriaram enquanto mestres e doutores formados no PPGE/UECE dessa "consolidação do repertório pedagógico" (GHAUTHIER *et.al.*, 1998; TARDIF, 2002; THERRIEN, 2006, 2012; 2014) no bojo da constituição dos saberes da docência universitária.

A partir dessas premissas, enviamos o questionário *online* para **41 sujeitos,** doutores ou doutorandos das turmas 2013, 2014 e 2015, pois queríamos saber quantos tinham feito mestrado no PPGE/UECE e quantos na época não eram mais professores iniciantes na docência universitária. Da turma 2013, 9 responderam o questionário (75%). Da turma 2014, dos 15 alunos, 8 responderam o questionário (53%). E por fim, da Turma 2015, dos 14 alunos, 10 responderam (67%). Assim, tivemos **27 respostas**, sendo então 66% do total de alunos das três turmas de doutorado.

O primeiro período de envio do questionário foi de 20 a 31 de março de 2018. Entretanto, por conta de alguns *e-mails* não terem chegado, entramos em contato com sujeitos-chave das turmas de 2013, 2014 e 2015 pelo *WhatsApp* na busca de respostas ao questionário *online*, alargando o período de envio de 06 a 21 de abril do corrente ano. Por conta de todos os sujeitos não terem respondido na data solicitada, em 16 de abril de 2018 foi feita uma busca no *Currículo Lattes* dos 41 sujeitos para verificar a possibilidade de ainda encontrar doutorandos que foram mestrandos no PPGE/UECE.

Das respostas que obtivemos dos questionários *online*, faltou-nos informações sobre 14 alunos dos 41 alvos da coleta de dados: 3 alunos da Turma 2013; 7 alunos Turma 2014; e 4 alunos da Turma 2015. Com base nos dados do *Currículo Lattes* desses 14 sujeitos, articulados às informações do questionário *online*, conseguimos estabelecer com clareza a amostra da pesquisa.

Desses 41 sujeitos, 19 (43%) pós-graduandos passaram pelo mestrado e pelo doutorado no Programa. Da *Turma 2013*, tínhamos 12 alunas, das quais 4 fizeram mestrado e doutorado no PPGE/UECE e estavam atuantes na docência universitária no contexto do Ceará. Contudo, apenas 2 tinham mais de 4 anos de experiência na educação básica e na educação superior. São elas, *Pavão Misterioso* e *Chico Anysio*. Da *Turma 2014*, de um total de 15 alunos, dos quais 8 fizeram mestrado e doutorado no PPGE/UECE e estavam atuantes na docência

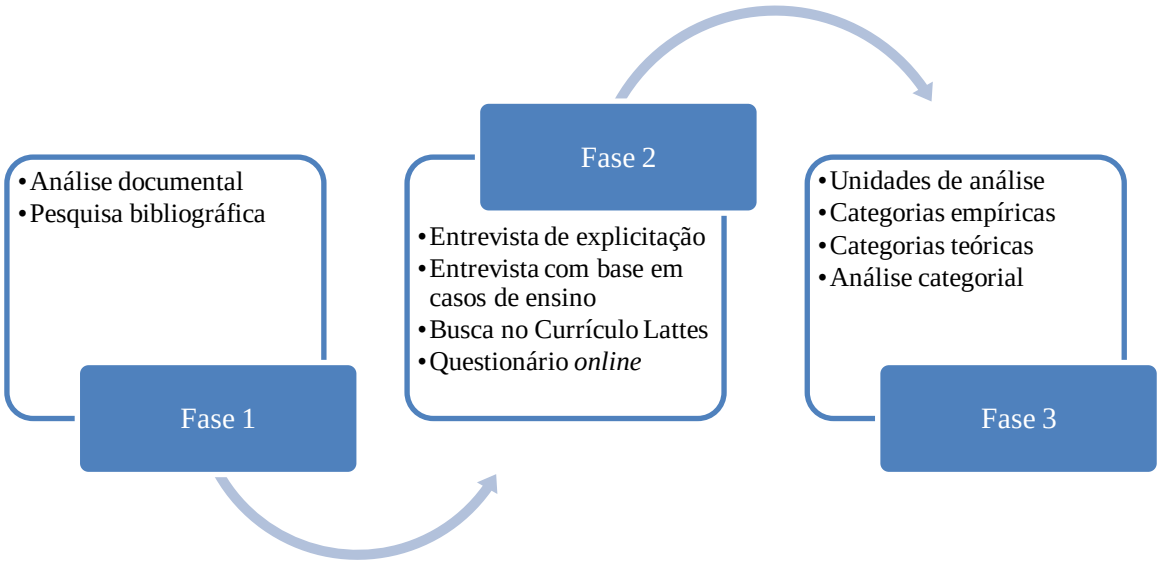
universitária no contexto do Ceará, selecionamos os 2 que tem mais tempo de experiência na educação básica e superior. Foram eles: *Jáder de Carvalho* e *Jovita Feitosa*.

Por fim, da *Turma 2015*, presenciamos a realidade de 14 alunos, dos quais 7 fizeram mestrado e doutorado no PPGE e estavam atuantes na docência universitária no contexto do Ceará, selecionando apenas 2 que tinham maior tempo na docência universitária: *Rachel de Queiroz* e *Iracema*. Em síntese, trabalhamos com 6 sujeitos para o trabalho intersubjetivo da coleta e da análise de dados. Apontamos, portanto, a seguir, os procedimentos de coleta e análise de dados da Tese.

5.4 Procedimentos de coleta e análise de dados no horizonte dos cuidados éticos da pesquisa

Com base na compreensão da técnica como operacionalização do método de pesquisa, faz sentido pontuar as etapas que nos permitirão adentrar ao universo do fenômeno estudado e os caminhos para a análise dos dados. Segundo Lakatos e Marconi (2003), podemos trabalhar a pesquisa de campo através de três fases: *Fase 1:* Pesquisa bibliográfica; *Fase 2:* Técnicas de coleta de dados e a definição da amostragem; e *Fase 3:* Técnicas de registro e análise de dados (p. 186). Vejamos na **Figura 3** como isso se deu no desenvolvimento da Tese:

Figura 3: Procedimentos de coleta de dados



Fonte: Elaboração do autor

No desenho da **Figura 3**, sinalizamos que na *primeira fase*, os procedimentos e as técnicas de coleta de dados foram o levantamento bibliográfico e a análise documental com base no EQ. A pesquisa bibliográfica como fonte secundária de literatura especializada (LAKATOS; MARCONI, 2003; GIL, 2002) nos ajudou a entender o contexto histórico do surgimento da PGSS e suas particularidades na área da educação e do PPGE-UECE, desde suas origens, atreladas ao estudo documental (SÁ-SILVA *et. al.*, 2009). Sendo assim, compreendemos que

> [...] É preciso tratar o manancial documental em suas relações com o todo social de sua época, descobrindo os movimentos complexos pelos quais tal contexto se faz presente no fenômeno, ou, dito de outra maneira, captando o trajeto que vai das relações de força à síntese provisória obtida na forma de documento oficial (FARIAS; BEZERRA, 2010, p. 46).

Com apoio nessas afirmações sobre o documento como síntese particular e provisória das relações de poder de uma época no contexto mais amplo do tecido social, fizemos a leitura crítica do *Projeto do Curso de Mestrado em Educação* (PCMAE, 2003) e da *Proposta Institucional do Curso de Doutorado em Educação* (PICDAE, 2011), articulados ao Estatuto e às normas da PGSS na UECE, aos editais de seleção de 2003 a 2017, às portarias e resoluções internas relativas à temática e às normas para credenciamento de professores do Programa no contexto deste recorte temporal.

Esses dois projetos pedagógicos foram analisados à luz do Parecer CFE 977/65 que criou a PGB, dos PNPG, das resoluções, diretrizes, portarias e demais documentos relevantes para compreender o objeto de pesquisa. Sendo assim, procedemos uma leitura crítica com base nas categorias de análise e suas relações com os saberes da docência universitária e a práxis pedagógica tendo como referência o EQ que nos permitiu tessituras a partir de retalhos para costurar a temática (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2004).

Na *segunda fase*, usamos como instrumentos de coleta de dados um questionário *online* e duas entrevistas abertas e semiestruturadas com egressos do PPGE-UECE. Antes de tudo, ressaltamos que em superação às limitações da pesquisa de base metodológica hipotético-dedutiva nas áreas das ciências exatas e sua natureza de excluir a dialética entre a objetividade e a subjetividade nos fios que entretecem a realidade. A pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dentre as quais, a Educação, sinaliza que a linguagem é a materialização do mundo e sua complexidade. Na perspectiva freireana, a palavra é a própria pronunciação do mundo com vistas a transformá-lo (FREIRE, 1981b). Sendo assim,

> A linguagem revela, veicula e cria representações nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso. A linguagem nasce socialmente com aquilo que ela exprime. Ela não nem falsa nem verdadeira, portanto. **É o seu uso social que lhe dará status de verdade ou mentira** (MACEDO, 2006, p. 104 – grifos do autor).

Quando o sujeito social usa a linguagem, ele traz elementos da vida individual que são manifestações do mundo social. De modo geral, a linguagem *revela*, *veicula* e *cria* as representações humanas. Em decorrência, a fala individual é representação da fala social. Em resumo, "o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas." (MACEDO, 2006, p. 104).

Dessa compreensão do lugar da linguagem como materialidade da concretude social, inicialmente, o contato com a empiria aconteceu através do envio de questionário eletrônico aberto e semiestruturado para os sujeitos (GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2003) na busca de traçar o perfil dos participantes, solicitando a adesão da pesquisa e a consequente escolha da amostra. O questionário *online* foi elaborado em três blocos: (1) Identificação; (2) Experiência profissional; e (3) Continuidade de sua participação nesta pesquisa. Neste instrumento, solicitamos aos sujeitos o nome de uma personalidade cearense que pudesse identificá-los na pesquisa[93].

Para dar conta dos cuidados éticos com os sujeitos envolvidos na pesquisa nós fizemos valer os princípios da Resolução CNS 510/2016 que trata da ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes das entre-vistas (MACEDO, 2006). Os sujeitos foram informados sobre a natureza, os objetivos, a possibilidade de desistência a qualquer momento da pesquisa, a ausência de riscos e os benefícios da investigação para a área de Educação, especificamente para a formação e a docência de professores universitários no contexto da PGSS (APÊNDICE A).

A relevância da utilização de formulários eletrônicos como técnica de coleta de dados pode ser observada em Farias, Silva e Cavalcante (2015, p. 3), ao tratarem "[...] sobre os achados resultantes da aplicação de formulários eletrônicos, que geram um banco de dados sobre o universo de sujeitos da pesquisa desenvolvida pelo Observatório, no que diz respeito ao perfil dos participantes do Programa no Estado do Ceará." Farias *et al.* (2015) também

---

[93] As alcunhas usadas pelos sujeitos para que suas identidades fossem preservadas na Tese na mesma direção em que nos permitissem identificá-los nas falas foi: Pavão Misterioso e Chico Anysio (Turma 2013); Jáder de Carvalho e Jovita Feitosa (Turma 2014); e Iracema e Rachel de Queiroz (Turma 2015).

utilizam esse recurso do *google drive* para traçarem o perfil dos professores egressos do PIBID no Ceará de 2007 a 2013.

No primeiro semestre de 2018, para dar conta deste primeiro momento da pesquisa, fizemos o pré-teste (02 a 09 de março) do questionário *online* com doutorandos da turma 2016 do PPGE/UECE para verificar a clareza das questões desse instrumento a ser usado para que chegássemos à amostra da pesquisa (GIL, 2002). O primeiro período de envio do questionário foi de 20 a 31 de março, entretanto, por conta de alguns *e-mails* não terem chegado, entramos em contato com sujeitos-chave das turmas de 2013, 2014 e 2015 pelo *WhatsApp* para mobilização dos pós-graduandos na busca das respostas, alargando o período de envio de 06 a 21 de abril do corrente ano.

Logo após recebermos os questionários *online*, procedemos às entrevistas abertas e semiestruturadas. Para tanto, entendemos que "a entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema." (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 196). Nossa intenção neste momento foi aprofundar questões acerca dos saberes da docência universitária que pudessem estar relacionados ao Ciclo Gnosiológico freireano. Por isso, "[...] a entrevista semi-estruturada respondeu por uma conversação formal, estruturada sobre perguntas pré-estabelecidas, enquanto perguntas norteadoras, sem, porém, anular as possibilidades de intervenções informais, que proporcionaram maior liberdade para o informante." (GIARETA, 2008, p. 16).

Assim, concebemos esse momento como situação dialógica e dialética para captar o objeto na perspectiva dos sujeitos por meio da fala horizontal. Para isso, consideramos que "nesse processo de olhar o outro na perspectiva dele, é necessária uma 'descrição densa' da experiência do outro e do 'eu'." (MACEDO, 2006, p. 29). O fenômeno investigado nesta Tese pode ser observado a partir da materialidade da fala "entre-vistas"[94], ou seja, no contexto da intersubjetividade do olhar, foi-nos oportunizado a condição de *olhar com os olhos dos outros.*

Nesse movimento, sem anular a informalidade e a coloquialidade do momento da *entre-vista* (MACEDO, 2006) que permitiram a liberdade dos sujeitos-informantes, esse momento no campo de pesquisa foi à oportunidade de junto aos sujeitos captar o verbal e o não verbal, o explícito e o tácito. Na interlocução intersubjetiva com os participantes não fizemos intervenções nas falas, mas quando a pergunta não era claramente compreendida em sua

---

[94] Utilizamos a grafia "entre-vistas" com base em Macedo (2006) para dar a ideia de que as entrevistas feitas com os sujeitos das Tese são momentos de apreensão empírica do objeto de Tese sob o prisma da intersubjetividade, visão através do olhar do outro.

essência, refazíamos a mesma para que os sujeitos pudessem se posicionar de maneira adequada diante daquela indagação em ambas as entre-vistas.

Dessas proposições, entendendo dar continuidade às tessituras no campo empírico, fizemos em 15 de março o pré-teste da E1 com uma aluna egressa do mestrado e aluna de doutorado no PPGE-UECE, Turma 2017. Logo, após a escuta sensível do áudio e o ajuste das questões na busca de refinar a clareza delas, sempre fazíamos o agendamento com bastante antecedência conforme a agenda dos sujeitos reais da Tese. Durante as *entre-vistas*, sempre começávamos com as boas-vindas para tornar aquele momento agradável a nós e aos sujeitos, apresentando a eles os objetivos e a estrutura daquela conversa do dia, seguindo questão após questão, previstas no roteiro de pesquisa. Denominamos essas duas situações de Entrevista 1 (E1) e Entrevista 2 (E2).

A E1 foi construída com base em *casos hipotéticos de ensino*. Compreendemos que no desenvolvimento desta Tese que "os casos de ensino são situações complexas de deliberações realizadas pelo professor na prática pedagógica. Exige-se maior elaboração com detalhes do contexto e atuação dos sujeitos no ensino superior." (LACERDA, 2011, p. 186). Nos três blocos, contendo cada um três questões em torno das categorias *Ontologia na perspectiva do Ser Mais*, *Epistemologia da Pós-Graduação Stricto Sensu* e *Metodologia da Práxis Pedagógica*, criamos situações hipotéticas e complexas de ensino que exigiam deliberações dos sujeitos em relação à prática (práxis) pedagógica que desenvolviam na docência universitária. Através das respostas dos sujeitos captamos elementos que nos ajudaram a tecer relações entre a teoria e empiria em torno dos saberes da docência universitária

No processo de coleta de dados na Tese, tratamos os dados empíricos oriundos das E1 e E2 em três momentos distintos e complementares entre si: *a transcrição, a textualização e a validação dos dados*. Na *transcrição*, a gravação em áudio foi transformada em texto como fala bruta. A coloquialidade do discurso oral dos *entre-vistados* foi respeitada tal e qual, considerando em todo o momento as pausas, as interrupções de pensamento, as incompreensões das frases por conta da espontaneidade da fala, as interjeições, as emoções e os vícios de linguagem (uso do "é", "né" e contrações de palavras) dos sujeitos no processo de elaboração do pensamento para responder nossas perguntas. Consideramos, então, que

> Deve-se analisar o material transcrito, as palavras e comportamentos não-verbais, como risos, choros, diferenças na entonação da voz, gestos que foram registrados, etc. As expressões e erros gramaticais devem ser eliminados na transcrição, para que não

> haja constrangimento do entrevistado, caso seja necessário lhe apresentar o texto para apreciação (LAGE, 2001)[95] (BELEI *et al.*, 2008, p. 190).

Diante disso, fizemos opção de que o material empírico a ser utilizado na Tese precisava estar de acordo, a nosso ver, com a norma culta da Língua Portuguesa, sem ao mesmo tempo, retirar do texto a espontaneidade e coloquialidade da oralidade, por isso a prática da *textualização*. Para tanto, foi feita a limpeza no texto dos "és", dos "nés", das palavras repetidas e, buscamos ainda, em momentos de interrupções do pensamento dos entrevistados, refazer a tessitura do material empírico bruto[96] em relação à coesão e à coerência das falas, mantendo sempre a lógica da intensão original, o regionalismo e as palavras, verbos e expressões contraídas usadas no cotidiano que não afetam a compreensão do pensamento, mas que contribuem para deixar as marcas da singularidade e da pessoalidade de cada participante da pesquisa.

Por fim, levando em consideração que a entrevista é um processo intersubjetivo de olhar a realidade na interface "*entre-vistas"* conforme Macedo (2006) devolvemos o material textualizado das entre-vistas por *e-mail* aos sujeitos para a validação dos dados. Por meio de uma legenda de cores[97], apontamos no texto da fala bruta as repetições, as sugestões de supressão[98] e acréscimos para deixar o texto mais fluido. Fizemos isso para garantir que a coesão e a coerência percebidas por nós nas falas das *entre-vistas* refletissem tal e qual o que cada *entre-vistado* pensou quando respondeu à E1 e E2.

Este foi um momento para cada participante da pesquisa rever o visto na busca de (re)elaborar o elaborado de forma mais rebuscada no que diz respeito à (re)construção da oralidade traduzida em texto. Durante a E2, a relevância desse movimento de validação dos dados foi comprovada por um dos sujeitos, o Pavão Misterioso, quando afirmou durante essa *entre-vista*: "eu pude dar conta, rever o que eu tinha dito, e na hora em que eu revi o que eu tinha dito, isso me faz pensar se é isso mesmo. Se é isso o que eu estou fazendo, se o que estou dizendo tem coerência ou não. E me fez pensar muita coisa." (E2). Esse material empírico

---

[95] LAGE, N. **A reportagem:** teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.

[96] Nossa intervenção no texto das *entre-vistas* está destacada em colchetes ([]) para que pudesse ser claramente identificada.

[97] Para ser didático em parceria com os sujeitos da pesquisa, na tessitura intersubjetiva do material empírico das entrevistas, usamos a seguinte legenda de cores: vermelho para o que sugeríamos ser retirado; verde para nossas dúvidas e incompreensões das falas e azul para inserções que julgávamos importantes na direção da coesão e da coerência textuais.

[98] As supressões no texto das entre-vistas foram marcadas no texto através de colchetes e reticências ([...]).

validado pelos sujeitos em ambas as *entre-vistas* foi o que serviu de base para a análise de dados na Tese.

Na E1 (APÊNDICE B), todas as perguntas foram feitas a todos os sujeitos. O objetivo maior foi captar as primeiras impressões sobre as categorias teóricas que se materializaram nos casos hipotéticos de ensino. O período de inserção no campo através da E1 foi de 25/04 a 04/07.[99] A transcrição e a textualização enviadas para os sujeitos (04/09) foram validadas por eles de 04/09 a 09/10.

Cada participante da pesquisa, portanto, recebeu o material textualizado para a validação e a autorização da publicização ética dos dados a fim que pudessem ser usados na Tese. A devolutiva dos sujeitos de validação dos dados foi de 11/09 a 09/10. Por fim, a tabulação de dados da E1 (16/10 a 31/10) permitiu que as categorias empíricas e as unidades de análise fossem percebidas à luz das categorias teóricas (OLIVEIRA, 2010; GUEDIN; FRANCO, 2011), tendo como foco a constituição de elementos nos ajudaram a pensar sistematicamente os saberes da docência universitária à luz do conceito de Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire.

A E2 (APÊNDICES D, E, F, G, H e I)[100] teve foco individualizado na explicitação[101] ou aprofundamento de questões e/ou categorias de análise que apareceram na E1 e que estavam relacionadas às tessituras do objeto de Tese. Diante disso, "l'explicitation consiste à formuler um argument pratique que, selon l'agent, reflete adequadamente les raisons pour lesquelles il a agi." (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1994, p. 163).[102] A partir dessas concepções, a entre-vista de explicitação singularizou cada sujeito no roteiro da

---

[99] Em 2018, no primeiro semestre, a E1 foi feita assim em sequência: Pavão Misterioso (24/05); Chico Anysio (26/05); Jáder de Carvalho (29/05); Jovita Feitosa (15/06); Rachel de Queiróz (20/06); e Iracema (04/07).

[100] Em 2018, no segundo semestre a E2 foi feita assim: Rachel de Queiroz (01/11/2018), Iracema (07/11/2018), Pavão Misterioso (08/11/2018), Chico Anysio (10/11/2018), Jáder de Carvalho (20/11/2018) e Jovita Feitosa (29/11/2018).

[101] A E2 com a professora Jovita Feitosa foi mediada através do *Google Hangout* (https://hangouts.google.com/) que é uma plataforma de mensagens instantâneas, chamadas telefônicas e chamadas de vídeo lançada em 15 de junho de 2013, possível de ser operada através dos sistemas operacionais Windows, Android, iOS e GNU/Linux. Isso porque, para nós, a tecnologia é tudo aquilo que serve como extensão do corpo humano para tocar, compreender, inserir-se e/ou mudar a realidade. Ela é meio e nunca um fim em si mesma. Precisa servir ao homem e não fazer dele seu escravo. Portanto, utilizamos esse recurso para realizar à entre-vista de explicitação com essa professora por conta da dificuldade de agenda e da distância em relação à marcação do encontro presencial. Entretanto, nada foi perdido em relação ao objetivo do encontro no que tange a intersubjetividade e a busca de, à luz de nossas categorias teóricas, explicitar para aprofundar elementos empíricos fundamentais apresentados anteriormente por ela na entre-vista com base em casos hipotéticos de ensino.

[102] "A explicitação consiste em formular um argumento prático que, segundo o agente, reflete adequadamente as razões pelas quais ele age." (Tradução nossa).

condução da conversa, pois cada um trouxe elementos distintos para a compreensão do objeto de pesquisa. Assim, elaboramos seis instrumentos para as seis entre-vistas de explicitação.

A transcrição da E2 foi feita de 04 a 14 de dezembro de 2018. As textualizações de cinco sujeitos foram feitas de 17 a 21 de dezembro. A textualização do último sujeito foi realizada de 28 a 30 de janeiro de 2019 e enviada por e-mail para ele ao ser concluída nesta data. A textualização e a validação dos dados da E2 aconteceram de 17 a 21/12/2018 e de 28 a 30/01/2019.

Os roteiros da E2 foram feitos com questões gerais comuns a todos os sujeitos, pois são relativas à categoria teórica central desta Tese que é o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire e suas relações com os saberes da docência universitária. De modo particular, nessa *entre-vista* sempre que numa pergunta um elemento empírico era mencionado pelos sujeitos participantes da pesquisa de modo genérico, fazíamos outra pergunta com base na resposta imediata do sujeito, tendo em vista o aprofundamento daquele elemento na direção de compreender as nossas categorias teóricas por meio das categorias empíricas. Nesse sentido, a partir da leitura na integra da E1, os roteiros de E2 foram criados um para cada sujeito a fim de possibilitar aos entre-vistados a formulação argumentos práticos que refletiram a racionalidade das respostas às questões da E1. Sendo assim,

> La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action. D'une part, parce que connaître en détail le déroulement d'une action apporte une information précieuse et, d'autre part, parce que la verbalisation de l'action pose des problèmes qui ont été sous-estimés et qui nécessitent, pour être surmontés, l'utilisation d'une technique de questionnement très précise qui doit être apprise (VERMERSCH, 1994, p. 17-18).[103]

Na E2 foi possível estar junto aos entre-vistados da pesquisa solicitando a eles que se posicionam quanto à razão de ser das suas falas na E1 no âmbito da problematização das questões trazidas por eles na E1. Neste sentido, "os 'olhos' com que 'revejo' já não são os 'olhos' com o que 'vi'. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que está se passando." (FREIRE, 1994). Rever o visto anteriormente na perspectiva do olhar do momento permitiu a nós e as sujeitos esclarecimentos, aprofundamentos, revisões e consolidações em torno das categorias empíricas da Tese. Em suma, na E2, nossa intenção foi aprofundar elementos da E1 que nos ajudaram empiricamente a cercar o fenômeno investigado,

---

[103] "A especificidade da entrevista de explicitação é direcionar a verbalização da ação. Por um lado, porque conhecer em detalhes o curso de uma ação traz informações valiosas e, por outro lado, porque a verbalização da ação levanta problemas subestimados e que requerem ser superado, o uso de uma técnica de questionamento muito precisa que deve ser aprendida." (Tradução nossa).

levando em consideração a singularidade das falas no contexto da totalidade da tessitura do objeto da Tese.

Em relação à E2, cinco entrevistas textualizadas foram mandadas para os sujeitos em 27 de dezembro de 2018. A última entrevista foi enviada em 30 de janeiro de 2019 para o último sujeito. Dessa forma, a devolutiva dos sujeitos para a validação dos dados foi dada entre 19 de janeiro de 2018 e 17 de fevereiro de 2019[104]. Por fim, a tabulação de dados da E2 aconteceu entre 01 de fevereiro e 14 de maio de 2019.

Posto isso, esta *última fase*, foi o momento de leitura, codificação e análise do material empírico. Sendo assim, "[...] análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa." (GOMES, 1994, p. 68). Sendo assim, esse momento da pesquisa, "[...] envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório." (GIL, 2002, p. 133 – grifos nossos). *Reduzir*, "[...] a descrição para chegar à consciência da experiência" (MACEDO, 2006, p. 137), *interpretar* para dar sentido e significado às ações dos sujeitos e redigir sistematicamente com vistas à socialização dos achados da investigação junto à comunidade científico apontam para sinalizam as ações que envolveram a análise de dados nesta Tese de doutorado.

Em decorrência desse movimento de leitura do questionário online e das E1 e E2, procedemos à análise de dados empíricos através da análise por categorias. Nesta perspectiva, concordamos que

> A análise é preferencialmente realizada com base em *categorias de análise*, que emergem da teoria que orienta a pesquisa, da opção metodológica e do próprio campo de investigação. As categorias de análise ensejam a construção de um esquema de trabalho que possibilitará o registro da pesquisa com base na elaboração conceitual, retornando à dimensão filosófica (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 29 – grifos dos autores).

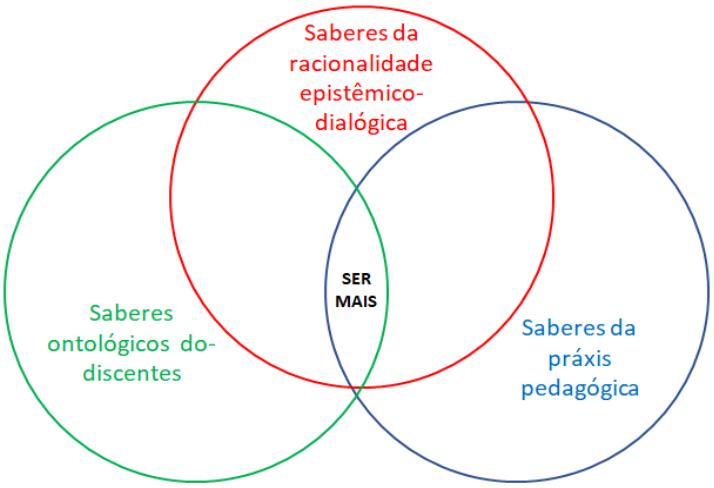
Tais proposições nos permitiram compreender que as categorias de análise emergem das teorias e orientam a opção metodológica. Além do mais, ajudam na organização do esquema de registro e da formulação conceitual que reconduz a base filosófica. Esse caminho de análise nos permitiu elaborar um esquema de registros que nos fez voltar de forma dialética à teoria na busca da (re)elaboração dos conceitos. Partimos, portanto, das categorias teóricas postuladas em nosso referencial teórico que emerge da Pedagogia Freireana focalizada no Ciclo Gnosiológico freireano e de suas relações com os saberes da docência universitária.

---

[104] A devolutiva dos sujeitos na validação dos dados da E2 foi dada individualmente na sequência: Jovita Feitosa (19/01 – sem alterações), Iracema (25/01 – com alterações), Jáder de Carvalho (29/01 – sem alterações), Pavão Misterioso (03/02 – sem alterações), Chico Anysio (11/02 – sem alterações) e Rachel de Queiroz (17/02 – sem alterações).

Afirmamos, portanto, que "as categorizações são maneiras pelas quais os atores descrevem e 'estruturam' o mundo e, para fazer isso, criam categorias ou 'tipos'." (LAPASSADE, 2005, p. 46). Posto isso, trabalhamos com a análise categorial na perspectiva de Oliveira (2010) no tratamento dos dados empíricos apresentados na **Figura 4:**

Figura 4: Categorias empíricas da Tese



Fonte: Elaboração do autor

Tendo em vista perceber as descrições e as estruturas de mundo conforme Lapassade (2005) concordamos com Oliveira (2010) quando faz distinções entre as *categorias teóricas*, as *categorias empíricas* e as *unidades de análise*. As categorias teóricas da Tese foram aquelas discutidas no Capítulo 4 e que nos orientaram nos trançados dos fios e das agulhas que permitiram costuras em torno do objeto de pesquisa. As categorias empíricas são construtos que emanaram do material empírico oriundo dos questionários e das duas entrevistas. Elas podem se aproximar e/ou e distanciar das categorias teóricas e é nesse emaranhado que os fios da teoria são ressignificados. São elas: *saberes ontológicos do-discentes*, *saberes da racionalidade epistêmico-dialógica* e *saberes da práxis pedagógica*. Por fim, as unidades de análise foram palavras-chave que ajudaram a pensar sobre essas categorias empíricas na busca de novos entretecimentos das categorias teóricas.

Ao finalizar este capítulo que apontou o tear em que os pontos, os contrapontos, os fios e as agulhas como mecanismos de constituição do tear que traz a moldura do tapete da Tese, faz-se necessário (re)conhecer os dispositivos legais internos ao PPGE/UECE que

permitiram tessituras acerca das relações entre os saberes da docência universitária e o Ciclo Gnosiológico freireano.

6 O PPGE-UECE, OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO

> "Meu Ceará que se contradiz. Por ser igualmente triste e feliz acolhe. Todos aqueles que passam aqui, Tendo o privilégio de assistir seu esplendor. Praias e serras banhadas de azul. Forró de Gonzaga e o maracatu envolvem. E eu canto alto no meu país Com meu violão e por ser feliz canto modesto."
>
> (Edinho Vilas Boas)

Este capítulo apresenta os dispositivos legais que foram constituindo o CMAE e o CDAE e estabelecem os fios iniciais para alinhavar o quarto objetivo específico da Tese que é *identificar nos documentos legais que instituíram o CMAE e o CDAE as aproximações e/ou distanciamentos com o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire.* Esta análise documental precede o adentramento à empiria dos sujeitos, porque consideramos necessária a tessitura dos fios que entreteceram a legislação interna nos cursos do PPGE/UECE.

O projeto de nossa discussão neste capítulo está subdividido em duas sessões: o amparo legal que se relacionada à criação, às normas e as diretrizes do Programa e o perfil dos sujeitos da pesquisa. Na primeira sessão, tratamos da finalidade da PGSS na UECE, da apresentação do CMAE e do CDAE, tecendo discussões em torno do currículo, das disciplinas e dos créditos. Por fim, tocamos nas linhas de pesquisa para percebermos aproximações e/ou distanciamentos dos enviezamentos na legislação interna do Programa e os saberes da docência universitária com base no Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire. Na segunda sessão, apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa tendo em vista a análise de dados empírica que se inicia no Capítulo 7.

Inicialmente, afirmamos que o PPGE/UECE, campo empírico desta Tese de doutoramento, situa-se no Estado do Ceará, cuja população estimada em 2019 é de 9.132.078, sendo que o último censo feito em 2010 contabilizou 8.452.381 de habitantes (IBGE, 2019). Recuperando a epígrafe supra, o Ceará é um lugar de contradição, não fugindo à realidade nordestina que cotidianamente vive tensionada entre a *tristeza* e a *felicidade* por conta da realidade do sofrimento histórico deste povo em razão da pobreza e da seca. O poeta supracitado celebra o acolhimento deste estado que abriga gente de todo o tipo a partir das belezas das praias, das serras e da cultura popular do Forró que é uma das marcas destes brasileiros.

Enraizada em terras alencarinas, historicamente após a fundação da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 1954, e da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), em 1971,

segundo Vieira (2002), a UECE esteve em processo de constituição mediante a congregação de instituições isoladas de ensino superior em torno da Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE)[105] em 1973 quando incorporou a

> Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Faculdade de Filosofia D. Aureliano de Matos de Limoeiro do Norte, Escola de Serviço Social, Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo, Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e Televisão Educativa do Ceará (VIEIRA; FARIAS, 2002, p. 296).

Assim, a UECE foi criada pelo art. 2º, da Lei Estadual n. 9.753, de 18 de outubro de 1973, e do art. 3º do Decreto Estadual nº 10.641, de 23 de dezembro de 1973, com suas alterações posteriores. Ela é uma instituição estadual de ensino, de pesquisa e de extensão[106], mantida pela Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE, de duração ilimitada e reconhecida pelo Decreto Federal n. 79.172, de 26 de janeiro de 1977 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2000, art. 27). Em suma, "a partir de 1979, é autorizada a transformação da Fundação Educacional do Estado do Ceará – Funeduce, em Fundação Universidade Estadual do Ceará – Funece (Decreto n. 13.252 de 23/05/79)." (VIEIRA; FARIAS, 2002, p. 296).

Esta universidade estadual tem como visão de futuro "ser uma Universidade de projeção nacional pela excelência do ensino, da produção científica e da contribuição efetiva ao desenvolvimento do Ceará" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2018, p. 3). Portanto, a finalidade desta instituição é "promover a sistematização, o desenvolvimento e a divulgação das diferentes formas do saber humano, valorizando os padrões culturais das comunidades local, regional e nacional." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2000, art. 29, I). Logo, sistematizar, desenvolver e divulgar a produção do conhecimento a partir das idiossincrasias regionais e locais faz da UECE um importante celeiro de profissionais a partir do estado do Ceará. Para tanto, tem como missão "produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável cearense, bem como para

---

[105] "As instituições educacionais de nível superior, criadas e mantidas pelo Poder Público estadual, adotarão a natureza jurídica de fundação de direito público." (CEARÁ, 1989, Art. 222).

[106] Da rede de ensino superior pública, em nível estadual, além da UECE, o Ceará abriga administrativamente mais duas universidades públicas, quais sejam, a Universidade do Vale do Acaraú (UVA) e a Universidade Regional do Cariri (URCA). Em nível federal, somam-se à UFC, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e a Universidade Federal de Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB). Em relação a rede particular, atualmente, a única universidade do estado do Ceará é a UNIFOR, as demais são Institutos de Ensino Superior, Faculdades ou Centros Universitários.

promover a qualidade de vida dos cidadãos no contexto social no qual estão inseridos." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2018, p. 3).

Com base nestas colocações feitas até aqui, faz sentido situar geograficamente os Centros e as Faculdades da UECE enquanto instituição *intercampi.* Vejamos a **Figura 5** que nos mostra esse mapeamento:

Figura 5: Mapa de localização dos Centros e Faculdades da UECE



Fonte: Universidade Estadual do Ceará (2018).

A partir da **Figura 5**, entendemos que a UECE se materializa em 9 dos 184 municípios cearenses (Itapipoca, Fortaleza, Guiaúba, Pacoti, Limoeiro, Quixadá, Iguatú, Tauá e Crateús) através de seis Centros (CCT[107], CCS[108], CH[109], CESA[110], CECITEC[111] e CED[112]) e de seis Faculdades (FAVET[113], FACEDI[114], FAEC[115], FAFIDAM[116], FECLI[117] e FECLESC[118]) espalhados pela capital e pelo interior do estado. Diante disso, concordamos que apesar da força e da presença em todas as áreas do conhecimento, "a vocação da UECE ao longo de sua

---

[107] Centro de Ciências e Tecnologia
[108] Centro de Ciências da Saúde
[109] Centro de Humanidades
[110] Centro de Estudos Sociais Aplicados
[111] Centro de Ciências e Tecnologia dos Iahmuns
[112] Centro de Educação
[113] Faculdade de Veterinária
[114] Faculdade de Educação de Itapipoca
[115] Faculdade de Educação de Crateús
[116] Faculdade de Filosofia Dom Aureliano de Matos
[117] Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatú
[118] Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central

existência tem sido a formação de profissionais para o magistério, buscando atender às demandas educacionais do Estado." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 9).

Segundo dados recentes da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UECE, em 2018.2 tivemos as seguintes matrículas: 16597 alunos na Graduação[119], 3127 alunos de especialização distribuídos em 42 cursos aprovados com 44 turmas em andamento, 669 nos mestrados profissionais, 521 alunos de doutorado e 712 nos mestrados acadêmicos. Desses 1233 alunos da PGSS, 54 mestrandos e 82 doutorandos (136 pós-graduandos = 11% do total) estavam vinculados ao Centro de Educação (CED), sendo que, na época, 15 doutores e 25 (40 pós-graduandos = 3% do total) mestres foram titulados no PPGE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2018).

Neste sentido, destacamos o CED no *campus* Itaperi/Fortaleza, homologado pela Resolução n. 189/98 – CONSU, como espaço que objetiva "[…] construir coletivamente conhecimentos, saberes, valores e práticas para a formação de profissionais responsáveis pelos processos educativos comprometidos com a equidade social." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 15). Sendo assim, a elaboração de conhecimentos, saberes, valores e práticas na formação de professores a partir do CED tem como finalidade a equidade social, que a nosso ver se materializa através da vocação ontológica do Ser Mais (FREIRE, 1996; VAN ACKER; SILVA, GOMES, 2011).

Com base nesta intencionalidade, administrativamente o CED está organizado em quatro coordenações, quais sejam: "Pedagogia, Pós-Graduação[120], Licenciaturas e Projetos Especiais e Educação à distância. Além da Diretoria e Vice, integram também a sua estrutura organizacional o Conselho de Centro e os núcleos de ensino, pesquisa e extensão." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 15). Nesta direção,

> O CED tem-se revelado lócus próprio da formação de educadores buscando fazer a integração entre a realidade e a reflexão, entre o pensar crítico e o fazer transformador, bem como um facilitador das interações funcionais entre os docentes e discentes, através de seus núcleos temáticos para ensino, estudo, pesquisa e extensão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 15).

---

[119] Esses alunos matriculados em 2018.2 estavam em processo de graduação.

[120] Na Proposta de abertura do CDAE, ficam esclarecidos o *modus operandi* do CED e a declinação dos níveis da Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu* que não faziam parte realidade antes da criação do CMAE. Assim, é dito "Este Centro desenvolve atividades com metas estabelecidas, coletivamente, no âmbito de seus organismos colegiados, as quais são concretizadas pelas Coordenações integrantes da sua estrutura: Pedagogia, Pós-graduação *Lato Sensu*, Pós-graduação *Stricto Sensu*, Projetos Especiais e Educação Continuada e a Distância." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011a, p. 34).

A partir dessas quatro coordenações, o CED visa integrar à realidade e a reflexão crítica e possibilitar interações entre docentes e discentes no processo de materialização do tripé constituinte da universidade. Dessa forma, este Centro focaliza suas ações na "troca de saberes e experiências" através de convênios e parcerias (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 20). Dentro desse contexto, portanto, "o PPGE é vinculado ao Conselho do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – CED/UECE, com suporte de uma Secretaria." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b, art. 82).

Com base nas tessituras, discutimos a seguir o amparo legal[121] em torno da criação, das normas e das diretrizes do Programa à luz do que concebemos no arranjo teórico posto no Capítulo 4.

6.1 O amparo legal: criação, normas e diretrizes do Programa

Para adentrar a compreensão da racionalidade da docência que sinaliza processos de constituição dos saberes da universitária, presentes e/ou ausentes nos documentos, faz sentido apontar nestes dispositivos legais que analisamos a finalidade da PGSS na UECE, fazendo uma breve apresentação do PPGE/UECE. Para isso, inicialmente tratamos do processo seletivo e de suas fases, do currículo, das disciplinas e dos créditos.

Depois disso, discutimos a área de concentração, as linhas de pesquisa, e como os fios que tecem os saberes da docência universitária podem ser (im)percebidos em relação às aproximações e/ou distanciamentos do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire. Fizemos a opção pela análise documental destes artefatos legais à luz do processo histórico que pontua dois

---

[121] Nesta análise documental todos os dispositivos legais acessados foram de fonte primária, exceto a Resolução n. 189/98 – CONSU – trata da homologação do CED. Nossa tessitura em busca da racionalidade da docência universitária presente nesta legislação interna foi com base no: Decreto n. 25.966/ 2000 que reza sobre regimento Geral (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2000); Decreto n. 26.690/2002 que altera o estatuto da UECE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2002); Resolução n. 2486 – CEPE, de 06 de dezembro de 2002; Projeto da abertura do CMAE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a); Editais de Seleção de 2003 a 2017; Resolução nº 821/2011 – CONSU estágio de docência na PGSS (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011a); Proposta Institucional do Curso de Doutorado em Educação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011b); Resolução n. 3382/2011 – CEPE que reza sobre a aprovação do Projeto Político Pedagógico do CDAE (UECE, 2011c); Resolução n. 797/2011 – CONSU que trata da criação do CDAE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011d); Ofício n. 057-20/2012/CTC/CAAII/CGAA/DAV/CAPES que versa sobre a recomendação do CDAE do PPGE/UECE (CAPES, 2012); Resolução nº 933/2013 – CONSU que estabelece as normas para a PGSS nesta universidade estadual (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013a); Resolução n. 1297/2016 – CONSU que trata do regimento interno do PPGE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b); Chamada Pública 66/2016 da primeira aluna de PD (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016c); e Chamada Pública 67/2016 – Credenciamento de novos professores para o PPGE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016d); e Resolução n. 01/2017 – PPGE que regulamenta o PD em Educação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2017).

períodos distintos do Programa: (1) De 2003 a 2011 quando havia só o CMAE; (2) De 2012 a 2017 quando iniciou o CDAE e foi integrado ao CMAE, fazendo do PPGE/UECE um Programa completo.

6.1.1 Finalidade da PGSS na UECE

Na UECE, a prática da pesquisa seja na graduação e/ou na pós-graduação tem como objetivo a "excelência da produção científica", a "difusão" e a "inovação do conhecimento" tendo como foco os problemas sociais, o setor produtivo e o Plano de Ciência e Tecnologia da Terra da Luz, que está na versão 2018 a 2050[122] (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 12). De maneira singular, a PGSS segue na frente na produção de conhecimento, a partir do que reza o Estatuto da UECE:

> Os Cursos de Pós-Graduação terão por fim desenvolver e aprofundar os estudos feitos na graduação, compreendendo programas que conduzirão à qualificação de Especialista, Mestre ou Doutor.
> § 1o - A Especialização destinar-se-á a graduados e seu objetivo será o de preparar especialistas em setores específicos de estudos e práticas profissionais.
> § 2o - O Mestrado objetivará enriquecer a competência científica e profissional dos graduados, desenvolvendo a capacidade de ensino e o desempenho técnico nos diferentes campos do saber.
> § 3o - O Doutorado proporcionará formação científica e cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e o poder criador nos diferentes campos do saber (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2000, art. 56).

Segundo o Estatuto da UECE (2000), a Pós-graduação tem como finalidade a "qualificação" profissional. Mas o que é qualificar? Dar qualidade? Qualidade para quem, a favor de quem e contra quem? Novamente aqui, percebemos as lacunas deixadas no texto legal (MARIN, 1995), oriundos do ideário neoliberal da formação continuada que discutimos no capítulo 3 (subseção 3.3), quando tratamos da legislação geral sobre a PGSS no Brasil. Em nosso entendimento, qualificar não é formar na perspectiva do conceito que adotamos nesta Tese em Freire (1996; 1981a; 1992a), apesar de que no processo formativo, há o produto e seus dividendos como saltos qualitativos representados burocraticamente pelo documento que legitima para a docência universitária: o título de mestre e/ou doutor.

---

[122] Este Plano de Ciência e Tecnologia cearense (2018-2050) está disponível para download em http://www2.ipece.ce.gov.br/pforr/comite/Plano_Estadual_Ciencia_Tecnologia_Inovacao_SECITECE.pdf. Acesso em: 04 out. 2019.

O Estatuto da UECE (2000) ainda deixa claro que no contexto da Pós-Graduação[123], a especialização visa a "preparação" de graduados em temáticas especificas e práticas profissionais. Em suma, o *Lato Sensu* intenciona realizar aprofundamentos teóricos e práticos num determinado campo do conhecimento com vistas ao desenvolvimento profissional. Já na PGSS, o curso de mestrado[124] focaliza a competência científica, profissional e técnica (pesquisa) atrelada à "capacidade de ensino" (docência). O doutorado de maneira mais aprofundada trabalha a formação científica e a cultura ampla, sobretudo, fomenta a "capacidade de pesquisa e poder criador" na pluralidade de campos do saber[125]. Inferirmos, portanto, que a *especialização* na UECE focaliza o aprofundamento temático da profissão, o *mestrado* fomenta a discussão em torno da docência universitária, e o *doutorado* forma para a pesquisa.

Com base nestas tessituras do Estatuto, as normas para a PGSS na UECE ampliam a compreensão de que este nível de ensino tem "[...] objetivo principal a formação de pessoal qualificado para as atividades relacionadas com o magistério e a pesquisa científica, conduzindo ao grau de Mestre ou ao título de Doutor." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013a, art. 2º). Logo, essa formação não deve estar polarizada unilateralmente na pesquisa, porém, articulada à docência universitária. Trançados os fios gerais do tecido da PGSS na UECE, podemos adentrar a realidade do PPGE/UECE e verificar como esse amparo legal genérico é validado e particularizado na formação de mestres e doutores no campo da Educação.

6.1.2 Apresentação do PPGE/UECE

Sendo parte do CED, lemos do Regimento Interno do Programa que "o PPGE será administrado por quatro organismos: Coordenação, Colegiado do Programa, Comissão de Programa e Comissão de Bolsas, atendendo legislação vigente na UECE." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016a, art. 83). Logo, estes quatro braços do PPGE trabalham para a organização e revisão constante da Proposta Pedagógica dos cursos de PGSS, lançando editais

---

[123] "Os estudos de Pós-Graduação destinam-se a proporcionar formação científica, técnica e cultural, desenvolvendo o ensino e a pesquisa nos diferentes ramos do saber e modalidades, sendo organizados em dois níveis distintos: *lato sensu*, compreendendo os Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Residência; e *stricto sensu*, compreendendo Programas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2002, art. 68).

[124] Além do Mestrado Acadêmico, na PGSS, "O Mestrado Profissional tem como prioridade a qualificação de profissionais para o desenvolvimento socioeconômico, científico-tecnológico e cultural do país, de natureza não diretamente acadêmica." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013a, art. 6º; § 2º).

[125] O conceito de saber como conjunto de conhecimentos sistematizados em um campo de conhecimento apresentado no Estatuto se aproxima da nossa posição nesta Tese com base em Gamboa (2009).

de seleção de mestrado, doutorado e pós-doutorado, de credenciamento de novos professores e de bolsas de pesquisa. Além disso, acompanham a elaboração e os prazos de defesa das teses e dissertações, tendo em vista a prestação de contas das produções do Programa junto a CAPES para a manutenção e elevação do conceito do Programa que era 4 em 2010 e desde 2017 é CAPES 5 (GEOCAPES, 2019).

Para situar o PPGE/UECE, faz sentido tratar a seguir do CMAE e do CDAE ao longo de sua história demarcada por nós pelos Editais de 2003 (início do mestrado) a 2017 (defesas da primeira turma de doutorado).

6.1.2.1 Criação, natureza e área de concentração do CMAE

O CMAE[126] teve origem pela Resolução n. 2486 – CEPE, de 06 de dezembro de 2002, cujo projeto pedagógico foi elaborado no ano posterior (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a), seguindo as diretrizes do Estatuto da UECE que afirma que a PGSS deve estar assentada no binômio docência e pesquisa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2002, art. 72). Neste sentido, "as licenciaturas e os Cursos de Pós-graduação *Lato senso* com a iniciação à pesquisa, criaram um vínculo para um programa de Mestrado, abrindo espaço para a formação de professores pesquisares (sic.)." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 20 – grifos dos autores).

Em superação a dicotomia docência e pesquisa instaurada pela história da ciência (MORIN, 2000; GONÇALVES, 2013; REIS, 2011), o CMAE propôs a formação do professor pesquisador. Essa lógica de formação assenta-se numa epistemologia de "[...] *caráter interdisciplinar e interdepartamental*, caracterizando-se como um programa voltado para as discussões e pesquisas sobre as questões teórico-práticas e políticas da formação docente." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 14 – grifamos). Interdisciplinaridade (diálogo entre as áreas do conhecimento) e interdepartamentalidade (diálogo entre os territórios do conhecimento) são duas caraterísticas fundamentais na tessitura horizontal que criou o PPGE/UECE, sinalizando uma lógica que aceita e fomenta a complexidade do fenômeno educativo para além do reducionismo disciplinar sedimentado a partir da ciência linear, mecanicista e positiva da Modernidade (CONCEIÇÃO, 2009).

---

[126] O CMAE teve sua aula inaugural em 08 de agosto de 2003 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 30).

Com base nesta epistemologia de base voltada para a reflexão sobre a formação de professores, o CMAE nasceu regionalmente com a proposta de diálogo entre as áreas e os territórios do conhecimento a partir da relação entre a teoria e prática no bojo da politicidade do ato educativo. Dessa forma, o Mestrado com área de concentração Formação de Professores, surgiu "[...] com o objetivo de abri (sic.) espaços que permitam pensar, questionar, investigar e avaliar a nossa responsabilidade perante a sociedade." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 19). Sendo assim, no nascedouro do CMAE está claro que

> A proposta é situar recente movimento de valorização dos professores no contexto das políticas de democratização do ensino (e da sociedade) no Brasil e em diferentes países, para nelas identificar as principais tendências da pesquisa na área. Destas, destacar-se-á a denominada *formação de professores reflexivos*, examinando suas origens, seus pressupostos metodológicos e seus métodos, analisando-os criticamente em suas possibilidadea (sic.) e em seus limites tendo em vista a teoria e a prática de professores/pesquisadores universitários. Pretende-se, neste caso referenciar a abordagem metodológica da pesquisa-ação e problematizar a noção de competência na área da docência (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 57 – grifos dos autores).

O PPGE/UECE, portanto, ao criar o CMAE assentou-se na proposta de área de concentração por meio de estudos sobre a formação de professores reflexivos (FREIRE, 1993; RÊGO, 2006). O foco das pesquisas estava nas origens, nos fundamentos e seus métodos, com base na dialética entre os limites e às possibilidades da práxis pedagógica na docência universitária (entre)tecida pela pesquisa. Inicialmente, a metodologia da pesquisa ação tomou forma pelo seu potencial de compreensão e transformação coletiva da realidade.

Com base nisso, e pelo fato da UECE ser "[...] reconhecida regionalmente por seu desempenho na formação dos educadores cearenses", com o CMAE, "abre-se, assim, a possibilidade de formação do professor pesquisador, reflexivo, intelectual e crítico e, por isso, mais consciente das interferências políticas e sociais sobre a escola e a prática docente." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 14 – grifamos). Esse conceito se aproximou da proposição freireana de formação de professores assentada na dialogicidade e na dialética como processo que mobiliza a relação entre a do-discência e a pesquisa no Ciclo Gnosiológico (FREIRE, 1983b; 1984; 1986; 1992b; 1993; 1994; 1996; 2001).

Essa circularidade na formação permite saltos qualitativos na aprendizagem do campo da docência universitária que (re)significam o produto enquanto certificação e titulação a partir da PGSS. Além disso, o professor pesquisador por meio da epistemologia praxiológica com base na reflexão crítica que lhe impulsiona a busca pela razão de ser das coisas se desenvolve profissionalmente, na mesma direção em que tomando consciência das

interferências políticas e sociais que afetam a universidade e a escola, vislumbra os caminhos da práxis pedagógica.

As Normas da PGSS na UECE sinalizam que "o Mestrado Acadêmico tem como prioridade formar docentes para o magistério superior e preparar, de modo intermediário, o pesquisador." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013a, art. 6º; § 1º). *Formação* para docência universitária e *preparação* intermediária para a pesquisa são os abalizamentos para a constituição dos cursos de PGSS nesta universidade estadual cearense. Parece-nos que a UECE inverte a prioridade da pesquisa posta desde o Parecer CFE 977/65 que normatiza a PGSS no Brasil, quando afirmou a preeminência do aprendizado da docência universitária, que encontra na pesquisa a função de mediadora, articuladora, partejadora e fomentadora do ser e estar sendo professor na Academia. Em suma, essa prioridade da docência, a nosso ver, é funcional, pois o mestre e o doutor formados irão ser contratados em IES públicas e privadas, primariamente através de concursos, grosso modo, para a carreira de professor e não de pesquisador.

O Regimento Interno do PPGE/UECE reza que

> O Curso de Mestrado tem por finalidade desenvolver a capacidade cientifica de análise crítica da realidade socioeducativa, com ênfase na pesquisa e produção científica, constituindo-se como etapa inicial da formação do pesquisador da área de Educação, e finalizando com a defesa de uma dissertação. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b, art.18).

O CMAE, por conseguinte, se constituiu legalmente como etapa inicial da formação do pesquisador da área de Educação. A partir da prioridade da formação para o magistério superior a partir das Normas da PGSS (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013a, art. 6º; § 1º), o Regimento Interno do Programa particularizou que ela dialeticamente se articula a ênfase na pesquisa e na produção cientifica. Esse movimento possibilita o desenvolvimento da capacidade científica e a análise da realidade social, ou seja, o aprofundamento epistemológico no campo da Educação permite a análise e à inserção política com vistas práxis que mobiliza à transformação dos *status quo.* Diante disso, quando o CMAE alcançou o conceito CAPES 4 em 2010 (GEOCAPES, 2019) teve condições de submeter o projeto do CDAE.

6.1.2.2 O CDAE e o início do Pós-doutorado

Segundo o Estatuto da UECE, "os Cursos de Doutorado têm por finalidade proporcionar formação científica e cultural ampla e aprofundada, além de desenvolver a

capacidade de pesquisa e a criatividade no domínio dos diferentes campos do conhecimento." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2002, art. 73). Neste sentido, em processo formativo na PGSS, de um lado, o doutor titulado pode se apropriar do campo teórico-metodológico de uma área do saber científico e da cultura. Isso define o doutorado como espaço de constituição da capacidade de criação do conhecimento novo no bojo da pesquisa, e não de mera reprodução do que já está posto. O doutor é um inventor e/ou recriador de teorias e metodologias com base na cultura ampla em determinada área do saber. Essas concepções se aproximam do que propomos nesta Tese em relação à criatividade enquanto processo de autoria e não de mera representação ou reprodução da Ciência estabelecida, como compreendemos a partir do Ciclo Gnosiológico em Freire (FREIRE, 1983b; 1984; 1986; 1992b; 1993; 1994; 1996; 2001; FIGUEIREDO, 2003).

A Proposta Institucional do Curso de Doutorado em Educação (PICDAE), aprovada em 2011, consta como a materialização legal de um processo histórico que começou no ano de 2002 no PPGE/UECE. O CDAE, portanto, foi criado pela Resolução n. 797/2011 – CONSU (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011d), cuja aprovação do Projeto Político Pedagógico está registrada pela Resolução n. 3382/2011 – CEPE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011c). Depois dessas questões internas e submissão do projeto a CAPES, recebeu a recomendação do Curso através do Ofício n. 057-20/2012 (CAPES, 2012). Neste sentido,

> O Doutorado em Educação da UECE, dando continuidade ao trabalho já desenvolvido no âmbito do Mestrado, vem ao encontro das necessidades e das demandas educacionais na área de formação docente, sendo a efetivação de uma proposta desse porte um desafio para esta IES, localizada numa região onde a carência de formação e pesquisa ainda são os grandes entraves para o desenvolvimento. Portanto, o significado da abertura de vagas de um doutorado com pesquisas voltadas para a formação de docente virá colaborar com socialização do conhecimento e a qualificação de profissionais para uma leitura da realidade educacional, especialmente na região, que permita entender a problemática da docência em estreita vinculação com a totalidade social (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011b, p. 69).

Com base nas demandas e carências educacionais na área da formação docente e da pesquisa, sobretudo, em contexto cearense, a criação do CDAE em contexto de "integração" ao CMAE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011b), possibilitou a socialização do conhecimento e a formação de profissionais para uma leitura da realidade educacional no que tange a docência no contexto da totalidade social. Sendo assim, esse curso em nível *Stricto Sensu* no campo da Educação, vislumbrou "[...] incrementar a capacidade de formação de quadros de pesquisadores e de recursos humanos qualificados na área de Educação, atuando

tanto no âmbito da gestão, da docência e da produção de conhecimento para melhorar a qualidade da Educação Básica e Superior." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011b, p. 67).

A partir dessa proposição da formação de quadros de pesquisadores e busca de melhorias na qualidade da Educação Básica e Superior, entretanto, ficou claro nas normas da PGSS desta universidade estadual que "o Doutorado tem como prioridade a formação de pesquisador." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013a, art. 7º; § 2º). Logo, apesar da área de concentração do Programa focalizar a formação de professores reflexivos, a prioridade do doutorado está na pesquisa e não na docência como já é a proposição do Parecer CFE 977/65. Em suma, o PICDAE "articula os estudos doutorais em torno de atividades voltadas para a formação do professor pesquisador no campo da educação e a realização do seu trabalho de tese." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011b, p. 116).

No âmbito dessa formação, a PICDAE afirma que "a pesquisa teórica e empírica estaria subsidiando uma proposta de superação da identidade de professores reflexivos para intelectuais críticos reflexivos, constituindo uma nova proposta de formação a ser adotada pelo Doutorado." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011b, p. 70). Verificamos, portanto, a proposição de um salto qualitativo na compreensão da formação de "professores reflexivos" sinalizada na abertura do CMAE para a visão de formar "intelectuais críticos reflexivos" a partir do CDAE. Tal percepção gramsciana que se aproxima das proposições freireanas, aponta para o professor como sujeito que pensa organicamente a razão de ser das coisas em sua prática docente na direção da práxis pedagógica (FIGUEIREDO, 2003). Em resumo, "abre-se, assim, a possibilidade de formação do professor pesquisador, reflexivo, intelectual e crítico e, por isso, mais consciente da interlocução política e social com sua prática docente e seus espaços de trabalho." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011b, p. 34).

Sendo assim, a proposta do PPGE/UECE documentalmente se aproxima da reflexividade que instaura o contexto para a criticidade como elemento do Ciclo Gnosiológico que articula a do-discência e a pesquisa a partir da dialógica horizontal (BRAGA, 2012; FIGUEIREDO, 2003; FREIRE; SHÕR, 1986; 1981b; 1996; MIRANDA; BARROSO, 2004). Isso porque, a PICDAE objetiva "desenvolver investigações que: [...] aborde as práticas de desenvolvimento docente, os múltiplos saberes, as estratégias de ensino e aprendizagem e os processos intersubjetivos presentes no cenário do trabalho docente e da formação profissional em tempos e espaços diferenciados." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011b, p. 91-92).

Diante disso, textualmente, o Programa sinaliza que as pesquisas doutorais precisam considerar os processos intersubjetivos no contexto do trabalho e da formação docentes. A intersubjetividade, ou seja, a constituição do "eu" através de outros "eus" no processo formativo para a docência universitária, encontra espaço na dialógica horizontal de Paulo Freire (LOSSO, 2010; FREIRE, 1983b). Esse caminho teórico-metodológico permite a tessitura dos fios que vão (re)constituindo o desenvolvimento profissional docente, a partir da multirreferencialidade para pensar os saberes da docência e as estratégias de ensino e aprendizagem à luz da práxis pedagógica (BARBOSA; BARBOSA, 2008; MORIN, 2000).

Para tanto, o Regimento Interno do Programa afirmou que o CDAE tem como objetivo "a formação científica e profissional do docente, desenvolvendo a capacidade crítica para realizar uma investigação original, que traga uma contribuição para a compreensão e transformação da realidade educacional em seus diferentes níveis de ensino." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b, art. 22). A formação científica e profissional do docente, a criticidade que busca a razão de ser das coisas na produção de Tese original, ganha vida em processos de transformação da realidade da educação básica e superior.

Por fim, o Pós-doutorado (PD), segundo Estatuto da UECE é destinado a "[...] estudos excepcionais para a geração de conhecimentos ou de um projeto de pesquisa de elevado alcance científico para o desenvolvimento da Instituição e/ou da Região e que possa se constituir em referência nacional e internacional." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2002, art. 75). A exigência aqui para a formação continuada em estágio pós-doutoral é de estudo "excepcional", ou seja, propostas de pesquisas que tenham alto grau de originalidade e que possam contribuir significativamente com a produção de novos conhecimentos e/ou com o desenvolvimento da instituição e Programa acolhedores. O foco é que o resultado da pesquisa possa ser referência em nível nacional e internacional.

No PPGE/UECE a Resolução n. 01/2016 – PPGE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016a) regulamentou o estágio pós-doutoral nesta universidade estadual. Quanto aos objetivos, o estágio visa "desenvolver atividades de docência, no âmbito da pós-graduação, qualificando-se e aprimorando-se para a atuação em atividades de ensino e pesquisa em instituições de ensino superior." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016c, IV, p. 1). No processo seletivo, entretanto, o *Currículum Vitae* (peso 2) tem preeminência sobre o Plano de atividades (peso 1) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016c). Depois de aprovado na seleção, para a admissão no estágio, o doutor titulado precisava comprovar o "mínimo de dois anos de docência no ensino superior." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016a, art. 2º). Neste sentido, verificamos a ênfase na docência universitária que,

segundo este documento, precisa ser “qualificada” e “aprimorada”, a nosso ver, no horizonte dialógico e dialético da do-discência e da pesquisa, mas sem ainda deixar de lado a prioridade histórica da investigação e produção científicas na PGSS, institucionalizada legalmente no Brasil a partir do Parecer CFE 977/65 e fomentada nos PNPG.

Com base nesta ênfase do PPGE/UECE na busca pela formação do professor pesquisador reflexivo, abrimos um parêntese para dizer que o credenciamento de novos professores para o Programa reverberou a ênfase na pesquisa em relação ao desempate de candidatos. No item 7.3 que trata do critério de desempate, a docência não é levada em consideração para candidatos eternos a UECE, mas em ordem de importância temos: vínculo ao CED, produção em periódicos qualificados, orientações concluídas, realização de estágio pós-doutoral e maior tempo de conclusão do doutorado (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016d, p. 7). Apesar, disso, a docência estaria no alvo indireto do desempate pelo fato da vinculação profissional do candidato ao curso de Pedagogia da UECE.

Retomando a questão do PD, para se inscrever como candidato a esse estágio no PPGE é necessário a apresentação de um “plano de atividades: ensino, pesquisa e extensão” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016c, IV, p. 2). O PD no PPGE/UECE tem duração de 6 meses a 1 ano (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016a, art. 3º). Solicita dos estagiários para a conclusão do curso o relatório final da pesquisa e a publicação de dois artigos, cujos extratos Qualis no mínimo B2 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016a, art. 10). Assim, verificamos que o tripé que institui a função da universidade é enaltecido a fim de que o conhecimento produzido no PD possa articular a docência, a pesquisa e a atividades que possam fazer o conhecimento chegar à sociedade, à comunidade, às pessoas, aos seres humanos, que precisam viver a experiência do Ser Mais (BRAGA, 2012; FREIRE, 2001b; SILVA, M, 2013; FERREIRA, 2013).

Posto isso, necessário é fazer reflexões particulares em torno do currículo, das disciplinas e dos créditos do Programa que sinalizam os fios que tecem as disciplinas no processo de formação para a docência universitária.

6.1.3 Currículo do PPGE/UECE: disciplinas e créditos[127]

A formação na PGSS com base na reflexividade que permite a aproximação entre a do-discência e a pesquisa na base da dialógica freireana, reivindica o pensar sobre o currículo. Isso porque, quem ensina, ensina algo a alguém. Logo, a formação para docência universitária traz a dimensão política do currículo (o que ensinar?) e dos sujeitos da aprendizagem (a quem ensinar?). A partir dessas concepções, as linhas de pesquisa que fortalecem a área de concentração em formação de professores, à luz do eixo da *formação inicial e contínua*, o desenho curricular do Programa "[...] envolve atividades acadêmicas de aprofundamento (disciplinas obrigatórias) e complementares (disciplinas optativas), as quais compõem o ciclo formativo do Curso." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011b, p. 116).

Sendo assim, focalizando a dimensão curricular, as normas para a PGSS na UECE sinalizam o ciclo formativo de forma que na constituição de cursos de mestrado e doutorado, "[...] o projeto deve caracterizar as disciplinas obrigatórias e optativas, além de atividades como seminários, proficiência leitora em língua estrangeira, exame de qualificação e estágio de docência." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013a, art. 4º, alínea c).

Neste sentido, quanto ao currículo, com base nas disciplinas obrigatórias que tecem os fios da área de concentração do curso, em cursos de mestrado e doutorado existe a flexibilidade de pensar a escolha das disciplinas optativas que possibilitam enviezamentos no bojo da multirreferencialidade. Esse movimento permite trançados *verticais* dentro da própria linha e seus núcleos de pesquisa e trançados *horizontais* interdisciplinares *de* "domínio conexo"[128] no que diz respeito ao diálogo com outras linhas, outras as áreas do conhecimento e outros PPG com vistas à elaboração da dissertação e/ou da Tese.

No CMAE, as disciplinas obrigatórias ou de aprofundamento (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2018) se dividem em geral e focalizadas na linha. De um lado, no que toca aos créditos (cr) das disciplinas em relação ao aprofundamento geral (13 cr), temos:

---

[127] "O currículo dos cursos de pós-graduação serão aprovados pelo CEPE, mediante proposta do Centro, Faculdade ou Instituto Superior interessado, em conformidade com as normas editadas pelo Conselho Nacional de Educação." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2002, art. 90).

[128] "As Disciplinas de Aprofundamento e as Complementares dividem-se em domínio de concentração e domínio conexo. § 1º – Por domínio de concentração, entende-se o campo de conhecimento em que o mestrando e o doutorando desenvolvem as atividades de pesquisa e demais atividades de formação específica. § 2º – Por domínio conexo, entende-se o campo de conhecimento não pertencente ao campo específico, mas considerado conveniente ou necessário para completar a formação do mestrando e doutorando." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b, art. 8º). Além disso, "[...] § 1º – As Disciplinas de Aprofundamento objetivam assegurar aos mestrandos e doutorandos um núcleo comum de conhecimentos básicos do curso. § 2º – As Disciplinas Complementares objetivam propiciar a interface de temáticas entre as linhas e dimensões da formação interdisciplinar." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b, art. 9º, § 1º e § 2º).

Seminário de Introdução ao Curso (1cr); História da Cultura e da Educação Brasileira (3 cr); Pesquisa Educacional (4 cr); Seminário de Dissertação (2 cr); e Teorias da Educação e Formação de Professores (3 cr). De outro lado, no tocante ao aprofundamento por linha (4 cr), é possível ver as seguintes disciplinas: Formação, Didática e Trabalho Docente (Linha A – 4 cr); Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação (Linha B – 4 cr); Formação e Políticas Educacionais (Linha C – 4 cr); e Marxismo e Formação do Educador (Linha D – 4 cr.).

Já no CDAE, as disciplinas obrigatórias (6 cr) de aprofundamento geral (UECE, 2019b) são: Seminário de Introdução ao Curso (1cr); Seminário de Tese (4 cr); Produção científica qualificada (1 cr). No que diz respeito às especificidades desses aprofundamentos (14cr), verificamos à disciplina de aprofundamento da Linha de Pesquisa (4 cr) e Seminários de Prática de Pesquisa (10 cr).

Com base nessas disciplinas, chamamos atenção para a proposta pedagógica de trabalhar as disciplinas por meio de Seminários já foi prevista no Parecer 977/65 que instituiu a PGSS no país (BRASIL, 1965, p. 6). No caso do CMAE, temos o Seminário de Dissertação que visa à discussão intersubjetiva, interdisciplinar e coletiva dos projetos dos mestrandos com vistas ao Exame de Qualificação (LOSSO, 2010; FREIRE, 1983b). Em suma, com base no Regimento Interno do PPGE, "o Seminário de Dissertação, desenvolvido em contexto interdisciplinar e coletivo das Linhas de Pesquisa do Curso, tem por objetivo a preparação para a qualificação da dissertação." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b, art.11).

Já no CDAE, os Seminários de Prática de Pesquisa (SPP) são ministrados ao longo do curso, visando contribuir para lançar os fundamentos da ciência (SPP1), trabalhar o EQ e o lugar da Tese diante da produção científica clássica e atual (SPP2); preparar para o texto para o Exame de Qualificação (Seminário de Tese)[129]; discutir as abordagens, métodos e técnicas e instrumentos de coleta de dados (SPP3), finalizando o ciclo da pesquisa com as demandas do campo e as questões em torno da elaboração dos instrumentos de pesquisa (SPP4). Faz sentido destacar que o SPP3 e o SPP4 são estruturados com base nas necessidades dos doutorandos na elaboração de suas teses. Tal proposição do ensinar e aprender por meio de Seminários de pesquisa aponta que a formação na PGSS não trabalha a partir de aulas magistrais com foco na passividade e na transferência de informação, mas na participação ativa dos mestrandos e/ou doutorandos na construção intersubjetiva e coletiva do conhecimento e dos saberes da docência

---

[129] Em síntese, afirma o Regimento Interno do Programa que "O Seminário de Tese, desenvolvido em contexto interdisciplinar e coletivo das Linhas de Pesquisa do Curso, tem por objetivo a preparação para a qualificação doutoral." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b, art. 12).

e da pesquisa (FREIRE, 1983b; 1996; 2001; LOSSO, 2010; THERRIEN, 2006, 2014; TARDIF, 2002; GAUTHIER *et al.*, 1998).

A proficiência leitora em língua estrangeira vem no bojo da abertura dos educandos quanto ao acesso da literatura internacional dentro de seu campo de estudo. O Exame de Qualificação se coloca, a nosso ver, como divisor de águas quanto aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa antes da entrada no campo de pesquisa. Por fim, o Estágio de docência é uma situação de possibilidade da aprendizagem da docência no contexto da práxis pedagógica (HEERDT, 2014; SIMÕES, 2013). Neste sentido, o Regimento Interno corrobora isso e acrescenta:

> Os currículos do Curso de Mestrado e de Doutorado do PPGE/UECE possuem a seguinte estrutura: a) Disciplinas de aprofundamento e complementares; b) Seminários (temáticos, de dissertação, de tese, de prática de pesquisa, entre outros); c) Estudos orientados; d) Estágio de Docência; e) Exame de qualificação; f) Atividades de Produção Científica Qualificada; g) Defesa pública de Dissertação e de Tese de Doutorado (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b, art.7º).

Diante disso, de um lado, a disciplina de *Estudos Orientados* (c) tem como objetivo a aproximação entre orientandos e orientadores de mestrado e doutorado a fim de discutirem a linha e o núcleo de pesquisa e que como essas compreensões podem atravessar a produção das dissertações e das teses. De outro lado, as atividades de produção científica qualificada (f) intencionam mobilizar os pós-graduandos para a elaboração de artigos para periódicos qualificados[130], tendo em vista a manutenção e elevação da nota do Programa junto a CAPES. Por fim, o ato de defesa pública (g) fecha a carga horária do currículo do CMAE e do CDAE quando o processo e o produto da pesquisa são socializados diante da banca examinadora e da comunidade acadêmica e convidados.

Do ponto de vista dos créditos (cr) curriculares, no CMAE, são necessários 17 cr obrigatórios de aprofundamento, 7 cr de complementares e 6 cr referentes à defesa da dissertação. Sendo assim, a carga horária total perfaz 30 cr do currículo (450 horas).[131] Do ponto de vista curricular, no CDAE são necessários 20 cr obrigatórios de aprofundamento, 10 cr de

---

[130] No CMAE é exigido dos alunos apenas a publicação de um artigo Qualis B2 ao longo do curso. No CDAE os alunos precisam produzir minimamente dois artigos dessa mesma qualificação durante o processo de doutoramento. Esse compromisso de produção é assumido pelos pós-graduandos logo na matrícula quando assinam termo de consentimento para que cumpram esta tarefa formativa.

[131] "A integralização das atividades e estudos necessários à conclusão do Curso de Mestrado se expressam em unidades de crédito, cada crédito equivalendo a 15 (quinze) horas, perfazendo um total de 30 (trinta) créditos, correspondendo a 450 (quatrocentas e cinquenta) horas." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b, art. 20).

complementares e 8 cr referentes à defesa da Tese (570 horas). Sendo assim, a carga horária total perfaz 38 cr do currículo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b, art. 20 e 38).

No que diz respeito à elaboração e a escrita do relatório final,

> A Tese de Doutorado consiste em um trabalho individual, elaborado sob direção do professor Orientador da Tese, no qual o doutorando deve evidenciar sua capacidade de investigação e sua aptidão em apresentar metodologicamente o assunto escolhido, conforme as contribuições resultantes do exame de qualificação" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b, art. 71).

Sendo assim, a produção da Tese requer do doutorando saberes do campo epistemológico, relacionados à capacidade de investigação e que são revelados na aptidão para desenvolver com clareza as escolhas do seu percurso metodológico. Parece-nos que o CDAE focaliza mais densamente a formação para pesquisa, que pode ser articulada ou não com a docência universitária. Apesar da área de concentração do PPGE/UECE ser em formação de professores, essa articulação da do-discência com a pesquisa não é direta e clara como no mestrado (PIMENTA, 2008; THERRIEN, 2014), a depender dos professores que ministram as disciplinas e do interesse do doutor em Educação ao longo de sua trajetória formativa no Programa e envolvimento com a(s) linha(s) de pesquisa.

6.1.4 Linhas de pesquisa e saberes da docência universitária: aproximações e/ou distanciamentos do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire

Na PGSS, a área de concentração se materializa a partir do currículo, como tratamos na seção anterior, que ao mesmo tempo é declinada em aprofundamento temático a partir das linhas de pesquisa. Neste sentido, o Regimento Interno do PPGE/UECE reza que "o Mestrado e o Doutorado em Educação organizar-se-ão por linhas de pesquisa, que se caracterizam pelo aprofundamento temático de questões relacionadas à área de concentração do programa." (UECE, 2016b, art. 5º).

Com base na leitura da documentação, identificamos dois períodos distintos de constituição das linhas, núcleos ou eixos de pesquisa: (1) De 2003 a 2011 – quando havia só o CMAE; (2) De 2012 a 2017 – quando PPGE se tornou um Programa completo com mestrado e doutorado.

No **primeiro período (2003 a 2011)**, verificamos a primeira vertente dos eixos de pesquisas voltados para a Didática e para a Política Educacional, atreladas à formação de professores como área de concentração. Assim, o mestrado visou "formar profissionais da educação capazes de compreender a prática docente em estreita vinculação com a totalidade social, por meio da articulação entre ensino e pesquisa, tornando-se como eixos principais a didática e a política educacional." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 26).[132] Segundo a Proposta do Programa não há como pensar a formação de professores sem o entendimento dos fios da prática docente e sem os enviezamentos da totalidade social que permitem as tessituras, cores e contrastes na relação entre o ensino e a pesquisa (articulação que busca a superação das dicotomias ensino-pesquisa e graduação-pós-graduação) no campo da Didática (ensinar e aprender) e da política educacional (contexto econômico, cultural e social).

No **segundo período (2012 a 2017)**, notamos na instituição do PPGE enquanto Programa completo, o segundo outro eixo que materializou a área de concentração por meio da ênfase em estudos que trabalhem a formação inicial e continuada. Neste sentido, o texto da PICDAE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011b, p. 71) é *ipis litteris* afirmado na Resolução que regulamentou o estágio pós-doutoral rezando que

> O Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, que tem como área de concentração a formação de professores, dedica-se ao desenvolvimento de estudos sobre a formação inicial e continuada como eixo para o qual converge o desenvolvimento profissional, a constituição da identidade docente e a valorização da docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva no contexto das políticas de Educação Básica e Superior (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016a, p. 2).

A *formação inicial e continuada* agora era o prolongamento e o aprofundamento das discussões e pesquisas que desde a origem do Programa estavam focalizadas na *Didática e na Política Educacional.* Esse novo eixo trouxe costuras com base em três grandes fios que se

---

[132] Este objetivo inicial do CMAE que vigorou de 2003 a 2006 é mais detalhado no que diz respeito à ampliação do escopo dos estudos das linhas de pesquisa de Didática e Política Educacional partir de 2007, permanecendo a mesma redação até 2010: "a) Formar profissionais da educação reflexivos e críticos capazes de compreender a prática docente em estreita vinculação com a totalidade social, por meio da articulação entre e ensino e pesquisa. b) Analisar as relações entre Didática e sociedade, na perspectiva da formação de docentes no seu campo de atuação e na especificidade do seu trabalho de promover sucessivamente, nas gerações, a formação cultural e a aprendizagem. c) Desenvolver estudos e pesquisas sobre as relações entre política educacional, formação e cultura docente, considerando os contextos nacional e internacional e as demandas decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico [...]." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2007, p. 1-2). Esse objetivo é idêntico nos Editais de 2008 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2008, p. 1-2), 2009 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2009, p. 1) e 2010 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2010, p. 1).

aproximam das categorias de análise desta Tese: o desenvolvimento profissional docente (saberes da racionalidade epistêmico-dialógica), a identidade docente (saberes ontológicos do-discentes) e a valorização da docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva (práxis pedagógica) (THERRIEN, 2014).

Com base nessas proposições legais, à docência universitária no PPGE/UECE é compreendida como atividade intelectual, crítica e reflexiva (HEERDT, 2014; PIMENTA, 2008; THERRIEN; LOIOLA, 2001; BERNARDINO JÚNIOR, 2011). Faz sentido ao professor universitário em formação legalmente abalizada para a docência na universidade experienciar situações que permitam o desenvolvimento de conceitos científicos e de realidades contraditórias no horizonte do exercício da reflexão com foco na materialidade da práxis pedagógica. Em síntese, "a reflexão deve ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011b, p. 69).

A partir dessas compreensões, o PPGE/UECE sinaliza epistemologicamente à luz da ontologia na perspectiva do Ser Mais a "[...] formação docente interdisciplinar, considerando o campo de atuação desse profissional e a especificidade do seu trabalho na promoção da formação cultural, da aprendizagem e da emancipação social." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016d, art. 2º). Sendo assim, verificamos a presença da racionalidade da docência universitária em aproximações com a ciência sob a ótica da interdisciplinaridade e da complexidade (BOUFLEUER, 2001; FELDEN, 2013; FREIRE, 1981a; LIMA, 2015; MARIN, 2000; THERRIEN, 2006; VIEIRA, 2015). Esse movimento, a nosso ver, permite ao mestrando ou doutorado o entendimento de seu campo de atuação, em articulações com a cultura geral, a aprendizagem e a emancipação social (ISAIA; BOLZAN, GIORDANI, 2011; VAN ACKER; SILVA, GOMES, 2011; GOMES, 2015).

A reflexão sobre a prática que estabelece a possibilidade da práxis pedagógica na docência universitária articula-se a partir da historicidade, da coletividade, da análise e da explicitação de interesses e de valores do pensar e fazer a educação superior. Esse movimento na PGSS abre caminhos para tessituras em torno da formação da identidade profissional. Isso se aproxima da concepção freireana dialógica e dialética em torno da formação inicial e continuada de professores presente na PICDAE, na ótica da proposição desse novo eixo de pesquisa. Logo, este documento se posiciona quanto ao conceito de formação de professores:

> Compreende-se que formação inicial e contínua estão vinculadas, constituindo-se num *continuum* formativo. Nesse sentido, o processo de aprender a ensinar, no

> entendimento proposto por esta abordagem *se prolonga por* toda a vida profissional do professor e a formação docente se coloca como espaço de construção e reconstrução da identidade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011b, p. 68).

A formação inicial e contínua articula-se por meio da vinculação e não da ruptura e/ou estanqueamento. Portanto, é fundamental aprender a docência universitária no PPGE/UECE a partir do devir ontológico do-discente na vida profissional fundamentado no "*continuum* formativo". Em nossa compreensão, esse devir que parte da vida encontra na PGSS os fios de "construção e reconstrução da identidade" por meio da racionalidade epistêmico-dialógica. Nesses fios que se alinhavam a partir de pontos, nós e desvios, aponta para enviezamentos do "aprender a ensinar" na universidade, viabilizando processos de superação e de saltos qualitativos da prática para a práxis pedagógica.

A partir desses dois períodos, cujo divisor de águas no tempo é 2012 quando houve a abertura do CDAE, percebemos na análise documental do Programa, três grandes fases na história das linhas de pesquisa que sinalizam elementos para a constituição dos saberes da docência universitária de seus mestrandos e doutorandos: Primeira fase: Criação do CMAE, mudanças iniciais da estrutura das linhas e permanências epistemológicas em aproximações com Freire (2003 a 2007); Segunda fase: Novas mudanças estruturais, aberturas teóricas e processos de consolidação na direção do Programa completo (2004-2011) e Terceira fase: Abertura do CDAE.

6.1.4.1 Primeira fase: Criação do CMAE, processos seletivos, mudanças iniciais na estrutura das linhas e permanências epistemológicas em aproximações com Freire (2003 a 2007)

O CMAE ao ser criado em 2003 começou suas atividades a partir de Edital 032/2003 que instituiu processo seletivo[133] para doze alunos. A seleção estava baseada em três fases: (1) Prova de redação com vistas à avaliação de "conhecimentos básicos em educação"[134];

---

[133] Desde o início do Programa, a exigência da proficiência em línguas estrangeiras: inglês, espanhol e francês (capacidade de interpretar textos), apresenta-se o nosso ver como fomento no pós-graduando quanto ao estudo das línguas estrangeiras para que possa acessar tanto a literatura nacional como internacional do campo da pesquisa em educação. Ao mestre e/ou doutor formado faz sentido dialogar sobre seu objeto de pesquisa em sua localidade, região, país, continente e mundo.

[134] A primeira fase segundo o Edital 032/2003 foi destinada a "[...] avaliar capacidade de sistematização e articulação de ideias, a correção, a linguagem e a clareza da expressão do candidato." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003b, p. 3).

(2) Prova escrita de natureza dissertativa a fim de perceber na produção textual dos candidatos o "conteúdo educacional"; e (3) Entrevista individual com foco na apreciação do projeto de pesquisa e do Currículo Lattes no que diz respeito à "formação, experiência profissional e produção acadêmica." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 29). Notemos que a primeira e a segunda fases da seleção buscaram captar elementos epistemológicos no campo da Educação e a terceira fase procurou conhecer aproximações com a *ontologia na perspectiva do Ser Mais em relação* à profissão e a produção científica dos candidatos com a proposição do projeto de pesquisa (FREIRE, 1996; 2000; VAN ACKER; SILVA; GOMES, 2011; ROMÃO, 2010).

No que tange a *ontologia na perspectiva do Ser Mais* verificamos desde o início do CMAE na Prova de títulos à preocupação do Programa ao solicitar do currículo dos candidatos dados da: "identificação pessoal, formação, experiência profissional, produção científica, publicações, atividade docente, conhecimento de idiomas." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 2). Essas mesmas informações da vida pessoal, profissional e acadêmica dos candidatos foram requeridas identicamente nos Editais de 2003 a 2012.[135] Os dados pessoais, a formação, a experiência profissional, a publicação, a experiência docente e o conhecimento de outros idiomas, apontam os fios da trajetória de vida que vão sendo entretecidos aos fundamentos epistemológicos e ao exercício da práxis na formação para a docência universitária.

De forma específica, a inserção da teoria marxista no PPGE em 2009, resultou na criação, em 2011 do núcleo de pesquisa intitulado *O marxismo como ontologia do ser social* que discute como ementa "Trabalho, educação e formação humana; pressupostos onto-históricos da educação emancipatória" com base em Ivo Tonet e Karl Marx (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011, p. 6). A preocupação com a ontologia aqui, em nosso entendimento, está relacionada à concepção marxiana do trabalho como complexo fundante do ser, sobretudo, à luz de George Lukács.[136]

---

[135] Edital 026/2004 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2004, p. 3); Edital 029/2005 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2005, p. 3); Edital 036/2006 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2006, p. 3); Edital 025/2007 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2007, p. 3); Edital 016/2008 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2008, p. 3); Edital 011/2009 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2009, p. 3); Edital 08/2010 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2010, p. 3); Edital 018/2011 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011e, p. 3) e Edital 02/2012 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 3).

[136] LUKÁCS, G. Ontologia do ser social. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

Com base nos dados do Edital 032/2003, verificamos a aproximação teórica direta do CMAE com os saberes da racionalidade epistêmico-dialógica por cobrar dos candidatos na segunda fase da seleção – prova de conhecimentos específicos – a compreensão do livro Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996) que era parte da bibliografia básica para pensar à formação de professores enquanto área de concentração. No Edital 026/2004 não houve sugestão bibliográfica e, por isso, não foi possível perceber as aproximações e/ou distanciamentos em relação ao Ciclo Gnosiológico do ponto de vista da teoria.

Neste início do CMAE, tivemos duas linhas de pesquisa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a).[137] A linha *Didática e Formação docente* focalizava estudos em torno da Pedagogia e da Didática como "processo de ensino-aprendizagem" na busca de reflexões em torno da "formação teórica dos campos que constituem os saberes da docência, a prática docente e o estágio curricular" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 25). A linha *Política Educacional, formação e cultura docente* trouxe discussões sobre o contexto e os condicionantes que tencionam o contexto macro e microssocial de atuação do professor. Verificamos, portanto, a discussão acerca dos saberes da docência desde o início do curso em articulação com a prática e com o estágio supervisionado enquanto campos de estudos da área de educação que precisa de fundamentação teórica consistente no bojo do contexto político do exercício profissional (FREIRE, 1983b; 1984; 1986; 1992b; 1993; 1994; 1996; 2001; THERRIEN; LOIOLA, 2001).

No Edital 026/2004 a primeira (prova de produção textual) e a segunda (prova de conhecimentos específicos) fases da seleção permaneceram as mesmas em relação ao ano de fundação do Programa, contudo, a terceira fase que em 2003 contemplava conjuntamente entrevista, apresentação do projeto e avaliação do Currículo Lattes, foi subdividida. Desse modo, a terceira fase foi a prova com foco nos "títulos, produção acadêmica e experiência profissional" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2004). Percebemos que à pontuação máxima de atividade de ensino (2,0) foi levemente superior à pontuação de

---

[137] Em 2003, por ocasião da criação do CMAE, havia quatro grupos de pesquisa e suas respectivas subáreas cadastrados no CNPq e vinculados ao CED: 1 – Planejamento, Política e gestão educacional: Planejamento e Política educacional; - Avaliação de Políticas públicas; Gestão educacional e Experiência e inovações educacionais; 2 – Formação de professores: Formação inicial e continuada; Socialização, desenvolvimento profissional e profissionalização; Políticas de Formação e Epistemologia do professor; 3 – Novos paradigmas em Educação: Educação à distância; Tecnologia educacional; Métodos e técnicas de ensino e Avaliação de planos e programas educacionais; 4 – Trabalho, Educação e Luta de Classes; Trabalho, subjetividade e emancipação; Trabalho e educação escolar e Trabalho, educação e prática social (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 18). No entanto, no Edital 032/2003 de abertura dos trabalhos do CMAE, apenas houve vagas apenas para a linha de Didática (8 vagas) e Política (4 vagas) sem menção das outras duas linhas.

atividades de pesquisa (1,5). Aqui inferimos o foco do Edital 026/2004 na docência e nos saberes ontológicos do-discentes (LODI; CASTANHO, 2006; VIEIRA, 2013).

Na leitura dos dezoito editais do Programa que se relacionam ao recorte temporal dos sujeitos desta Tese, entendemos que de 2004 a 2007 houve mudanças nas linhas e nos núcleos de pesquisa, demarcando um período de mudanças e permanências. De início, já notamos em 2004 a criação dos núcleos de pesquisa dentro das duas linhas que foram pioneiras no PPGE/UECE. A linha *Didática e Formação docente* foi assim dividida: Núcleo 1: Didática, trabalho docente e educação popular; e Núcleo 2: Ensino de ciências e matemática. A linha *Política Educacional, formação e cultura docente* coube o seguinte arranjo: Núcleo 1: Novas tecnologias e educação científica; Núcleo 2: Política educacional e cultura docente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2004, p. 2). Além do mais, a pontuação da experiência de ensino diminuiu para pontuação máxima de até 1,0 (UECE, 2004, p. 6).

No Edital 029/2005, houve a mudança dos núcleos de pesquisa de forma que as linhas assumiram a seguinte configuração: Linha *Didática e Formação docente.* Núcleo 1: Formação de professores, Didática e trabalho docente; Núcleo 2: Formação de professores em ciências e matemática. A linha *Política Educacional, formação e cultura docente* agora contava com a seguinte estrutura: Núcleo 1: Tecnologia da informação e comunicação na formação de professores; Núcleo 2: Política educacional, memória e formação docente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2005, p. 2). Em suma, notamos que na Didática, a educação popular e o ensino de ciências, e, na Política, a educação científica e a cultura docente, dão lugar a aprofundamentos da categoria da área de concentração: a formação de professores.

Em 2005 deixou de existir a prova de produção textual como primeira fase da seleção (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2005, p. 3). As fases da seleção agora apresentaram nova configuração: Para tanto, na Prova de conhecimentos (Fase 1), o livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) também fez parte da bibliografia básica da seleção no que diz respeito à área de concentração. Na sequência, a seleção seguiu: Análise de anteprojetos de dissertação (Fase 2), Prova de títulos (Fase 3), Entrevista (Fase 4) e a suficiência em língua estrangeira se torna a Fase 5 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2005, p. 3-7). Notemos que, apesar do PPGE/UECE não se considerar freireano, no seu nascedouro trouxe à baila a necessidade de discussão da obra de Freire, que neste aspecto, para nós se aproxima teoricamente dos saberes da racionalidade epistêmico-dialógica, cobrada na prova de conhecimentos (FREIRE; SHÕR, 1986, 1983; FARIA, 2011).

No Edital 036/2006 houve outra mudança e acréscimo de núcleo de pesquisa. Na linha de *Didática e Formação docente* os dois núcleos de pesquisa permaneceram como foram

estabelecidos em 2005. A mudança aconteceu nos núcleos 1 e 2 da linha *Política Educacional, formação e cultura docente*. O novo desenho era: Núcleo 1: Ciência, Tecnologia e sociedade; Núcleo 2: Docência, cultura escolar e aprendizagem; Núcleo 3: Política educacional, memória e formação docente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2006, p. 2). Nos núcleos 1 e 2 as discussões em torno da tecnologia permanecem, retomando aprofundamentos em relação ao núcleo cultura escolar e a aprendizagem. A política educacional deixou de ser núcleo 2 e se tornou núcleo 3.

Neste mesmo ano as fases da seleção foram: Prova de conhecimentos e análise de anteprojeto de dissertação (Fase 1). Neste Edital de 2006, o livro *Educação como prática da liberdade* (1992a) fez parte da bibliografia básica da seleção para a questão da área de concentração. Freire continuava a subsidiar as reflexões em torno dos saberes da racionalidade epistêmico-dialógica; Entrevistas e prova de títulos (Fase 2); Suficiência em Língua estrangeira (Fase 3). A proficiência em língua estrangeira que necessitava ser comprovada após a aprovação do candidato, tornou-se a terceira fase do processo e permaneceu em 2007, 2008 e 2009. Em 2010, a suficiência de leitura foi nominalmente alterada para "proficiência Leitura em Língua estrangeira." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2010, p. 4).

A partir dessa primeira fase de processos seletivos com mudanças iniciais na estrutura das linhas e permanências epistemológicas em aproximações com Freire, no Edital 025/2007 ocorreu nova mudança dos núcleos de pesquisa. A linha de *Didática e Formação docente* estava subdividida em dois núcleos: Núcleo 1: Formação de professores, Didática e trabalho docente; e Núcleo 2: Cultura, história e diversidade. O núcleo 1 permaneceu o mesmo como foi estabelecido em 2005 e vigente em 2006. Entretanto, a mudança no núcleo 2 desta linha de que agora contemplava discussões em torno da História como atravessamento à cultura e à diversidade no campo da Didática. Na linha *Política Educacional, formação e cultura docente* permanecem os mesmos três núcleos de pesquisa que discutiam a ciência, a tecnologia, a docência, a cultura escolar, a aprendizagem, a política educacional, a memória e formação docente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2007, p. 3).

Neste mesmo Edital 025/2007, as fases de seleção[138] permaneceram as mesmas de 2006, sendo que na Prova de conhecimentos e análise de anteprojeto de dissertação (Fase 1),

---

[138] No Edital 016/2008, as fases de seleção são 4: Prova de conhecimentos (Fase 1); Análise do projeto de dissertação (Fase 2); Entrevista e prova de títulos (Fase 3); e Suficiência em Língua estrangeira (Fase 4) – (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2008, p. 4). Aqui, há uma mudança em relação ao Edital 025/2007, pois a prova de conhecimentos e a análise do projeto de pesquisa que eram juntas na primeira fase, agora foram divididas em duas fases. Logo, ao invés de três, o processo seletivo agora tinha quatro fases.

livro *Educação e mudança* (FREIRE, 1983a) fez parte da bibliografia básica da seleção para a a pergunta dissertativa da área de concentração (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2007, p. 5). Junto com a *Pedagogia da autonomia* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003b; 2005), a *Educação como prática da liberdade* (2006) e a *Educação e mudança* (2007) compõem a tríade de obras freireanas que se aproximaram da base epistemológica exigida nos processos seletivos do CMAE entre 2003 e 2007.

6.1.4.2 Segunda fase: Novas mudanças estruturais, aberturas teóricas e processos de consolidação do CMAE no horizonte do Programa completo (2008-2011)

Em relação ao Edital 025/2007 que encerrou a segunda fase da história do PPGE/UECE, nada substancial mudou no Edital 016/2008, a não ser que os núcleos de pesquisa foram chamados de "eixos temáticos" dentro das linhas de pesquisa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2008, p. 2-3;5). A nosso ver, apenas uma mudança de nomenclatura que não sinalizou algo relevante do ponto de vista conceitual.

No Edital 01/2009 foi possível percebermos a presença do marxismo no PPGE/UECE. Dessa forma, na leitura do edital notamos que houve alterações nos eixos temáticos nas linhas de pesquisa. Na linha de *Didática e Formação docente* temos: Eixo 1: Didática, formação e desenvolvimento profissional docente; Eixo 2: Marxismo, Trabalho e formação do educador; e Eixo 3: Ensinos, Tecnologia e Diversidade. Logo, na discussão em torno da Didática e da formação de professores, a categoria desenvolvimento profissional docente apareceu no Eixo 1. Além disso, identificamos a "entrada" das reflexões do marxismo e suas relações com a formação de professores no Eixo 2. Por fim, no Eixo 3 começavam as interfaces entre o ensino, a tecnologia e a diversidade.

Na linha *Política Educacional, formação e cultura docente* tínhamos: Eixo 1: Política Educacional, gestão e Tecnologias digitais[139]; e Eixo 2: Docência, aprendizagem e formação profissional (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2009, p. 2). Apareceram mudanças nos eixos temáticos 1 e 2 da Linha de Política Educacional que agora centralizava seus estudos focalizando a gestão, as tecnologias digitais, a docência, a aprendizagem e a formação profissional.

---

[139] No Edital 01/2009 não houve oferta de vagas para o Eixo 1: Política educacional, gestão e tecnologias digitais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2009, p. 2).

No Edital 08/2010 lemos que foi feita a reformulação de um eixo temático na linha de pesquisa *Didática e Formação docente*. Assim, verificamos a seguinte estrutura: Eixo 1: Didática, Arte, formação e desenvolvimento profissional docente; Eixo 2: Marxismo, Trabalho e formação do educador; Eixo 3: Ensinos de História e Matemática e suas Tecnologias; Identificamos mudanças nos eixos temáticos 1 e 3. No Eixo 1 aparece a proposição de pesquisas sobre Didática que dialoguem com a formação e o desenvolvimento profissional docente em articulações com a Arte. No Eixo 3, vertentes da discussão do campo da educação atrelada à História, a Matemática e suas tecnologias.

Na *Política Educacional, formação e cultura docente* ocorreram mudanças em toda a estrutura da linha de pesquisa em relação aos eixos temáticos: Eixo 1: Aprendizagem docente, Tecnologias Digitais e formação de professores; Eixo 2: Política Educacional, docência e formação profissional (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2010, p. 2). No Eixo 1 agora a presença da aprendizagem docente e no Eixo 2 a formação profissional.

Com base nestas mudanças estruturais das linhas e dos eixos temáticos e na abertura teórica para discussões sobre a formação de professores centrada no marxismo, o ano de 2011 foi um divisor de águas no Programa. Isso porque o debate acerca dos saberes docentes mencionados no edital de abertura do CMAE 032/2003 agora se tornava mais elaborada a partir da linha de Didática (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 25). Além disso, no Edital 18/2011 apareceu pela primeira vez o núcleo de pesquisa que trabalhou com os saberes docentes[140] (HEERDT, 2014; PIMENTA, 2008). O Eixo 2: Marxismo, Trabalho e formação do educador que estava dentro da linha *Didática e Formação docente* assume a feição da linha de pesquisa D: Marxismo e formação do educador (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011, p. 3).

Nesta direção, identificamos a reformulação dos objetivos do Programa que seguiram a mesma lógica de 2007 a 2010. O objetivo que tratava do desenvolvimento de pesquisas recebeu declinações em torno dos saberes, da prática e do trabalho docente em articulações com a intersubjetividade, no contexto da política educacional, tendo como bojo as questões em torno da relação trabalho e educação de bojo marxista, aqui sendo fortalecida, mas iniciada no Programa desde 2009 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011, p. 1-2). Identificamos aqui, aproximações do Edital 18/2011 com a docência universitária e com o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire quando tocou nos saberes da docência e na relação com a prática pedagógica e com o trabalho docente a partir de processos intersubjetivos (LOSSO, 2010;

---

[140] Permanece no Edital n. 01/2013 (UECE, 2013b, p. 17).

FREIRE, 1983b), que por sua vez, tem ligação com os saberes da racionalidade epistêmico-dialógica e com os saberes da práxis pedagógica situada no contexto da política educacional (HEERDT, 2014; PIMENTA, 2008).

Dessa forma, assim se configurou a estrutura de eixos temáticos que agora voltava a ser chamada de núcleos novamente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011, p. 2-3):

> A) Linha *Formação, Didática e trabalho docente.*
> Núcleo: Ensino e suas tecnologias;
> Núcleo: Didática, saberes docentes e práticas pedagógicas;
> B – Linha *Formação e desenvolvimento profissional docente*
> Núcleo: Desenvolvimento docente, currículo e inovação;
> Núcleo: Formação, profissão e práticas pedagógicas em Saúde;
> Núcleo: Aprendizagem e subjetividade no percurso de formação e prática docente.
> C – Linha *Formação e políticas educacional* (sic.)
> Núcleo: Política e gestão educacional
> Núcleo: Tecnologias digitais em educação
> Núcleo: História e avaliação educacional
> D – *Marxismo e formação do educador*
> Núcleo: O marxismo como ontologia do ser social e a relação trabalho, educação e formação humana
> Núcleo: Educação e formação do professor no contexto do capitalismo contemporâneo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011, p. 3-4).

Esta configuração de quatro linhas e dez eixos de pesquisa foi assumida quando o PPGE/UECE se tornou um Programa completo, com mestrado e doutorado. Didática, desenvolvimento profissional docente, política educacional e teoria marxista assumiram as tônicas das pesquisas sobre a formação de professores a partir dessas linhas de investigação. Esta configuração de linhas e núcleos de pesquisa mantem-se até os dias de hoje no CMAE.

6.1.4.3 Saberes da docência universitária[141]a partir do Mestrado e o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire (2003-2011)

Tecendo reflexões em torno dos editais do CMAE de 2003 a 2011, notamos aproximações com os saberes da racionalidade epistêmico-dialógica à luz dos saberes da docência universitária e do Ciclo Gnosiológico freireano. Como fios gerais que delineiam as tessituras específicas do PPGE/UECE sobre a docência, a Constituição do Estado do Ceará sinalizou que

---

[141] Deixamos para fazer reflexões em torno da ontologia na perspectiva do Ser Mais em aproximações e/ou distanciamentos dos editais de 2003 a 2011 com base no CMAE na sessão 6.1.4.4 Saberes da docência universitária a partir do Mestrado e Doutorado: O Programa completo (2012-2017) na busca pela totalidade e interconexões com o CDAE.

> Professor é todo profissional com a devida titulação que exerça atividade de magistério, incluindo-se nesta, além da docência, as decorrentes das funções de direção, planejamento, supervisão, inspeção, coordenação, acompanhamento, controle, avaliação, orientação e pesquisa (CEARÁ, 1989, art. 226, § 2º).

Destarte, a Carta Magna do estado cearense evocou na definição do professor a titulação como produto da formação que se materializa na atividade docente. Essa "devida titulação", corresponde, de um lado, a Licenciatura que abaliza o professor para a docência na Educação Básica; de outro, o Mestrado e Doutorado autorizam do ponto de vista da legislação para a docência universitária. Em outras palavras, só é profissional professor aquele que sabe uma área de conhecimento porque nele se formou e exerce ou exerceu efetiva prática de ensino do seu campo científico. Logo, decorrentes das funções do professor na universidade, para além do que o artigo supracitado apresentou, destacamos a orientação e a pesquisa. Compreendemos, portanto, que a Constituição da Terra da Luz revela a epistemologia que não dicotomiza a do-discência da pesquisa, ao contrário, fala da integração e da finalidade social desse processo quando reza que "o Estado promoverá o desenvolvimento científico e tecnológico, incentivando a pesquisa básica e aplicada, [...], tendo em vista o bem-estar da população e o progresso das ciências." (CEARÁ, 1989, Art. 253).

Tendo por base o horizonte do "bem estar da população" e do "progresso das ciências" (SANTOS, 2008) como dupla finalidade da pesquisa e do seu respectivo retorno à prática pedagógica, a Constituição do Ceará afirmou que "as universidades e demais instituições públicas de pesquisa devem participar do processo de formulação da política científica e tecnológica e ser seus agentes primordiais." (CEARÁ, 1989, Art. 253, § 2º). Por consequência, a universidade no Ceará precisa contribuir para a constituição de uma "política científica e tecnológica" que, a nosso ver, precisa ser desenhada como proposta de Estado e não como proposta de governo, tendo em vista a continuidade e não o arrefecimento do fomento à pesquisa.

Um detalhe interessante ainda da Constituição do Estado do Ceará é a possibilidade da "carreira de pesquisador" na universidade. O texto da Lei reza que "será facultada às universidades e demais instituições públicas de pesquisa a criação da carreira de pesquisador, a ser disciplinada por lei." (CEARÁ, 1989, Art. 254, § 4º). No entanto, notamos que na UECE o concurso que abre as portas para atuação de mestres e doutores no Ensino Superior não se define como carreira de *pesquisador*, mas de *professor*.

O enviezamento desta tessitura epistêmica é que o professor formado como pesquisador na PGSS, grosso modo, é contratado para ser docente – formação esta que lhe é

deficitária na PGSS (BRASIL, 1965; QUADROS *et al*., 2012; CASATI, 2008; BERNARDINO JÚNIOR, 2011). Por sua vez, o Estatuto revisado da UECE sinalizou para as lacunas do artigo 66 da LDBEN vigente que fala da "preparação" e não da "formação" do docente universitário (MARIN, 1995). Assim sendo, o documento reza que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á no patamar de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e de doutorado." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2002, art. 76).

Notamos a preocupação epistemológica com a experiência docente quando os editais de 2003 a 2006 focalizavam como público-alvo do CMAE, "[...] portadores de título de licenciatura plena ou título de bacharelado, neste caso, com no mínimo, 2 (dois) anos de experiência comprovada de efetiva atividade docente em sala de aula, em qualquer nível de ensino." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 1). Essa proposição de abertura do curso é idêntica nos editais de 2003 a 2006. Concluímos, portanto, que no PPGE/UECE, licenciados e bacharéis para adentrarem à PGSS precisam ter tido experiência em sala de aula. Isso nos diz que faz sentido ao professor universitário em formação, a prática docente que traz para ser ressignificada por meio da epistemologia apreendida e aprofundada na PGSS.

Em aproximações às discussões em torno da epistemologia da PGSS, os editais de 2003 a 2012 afirmam que na prova de conhecimentos exige-se "[...] consistência teórica do candidato, sua capacidade de formulação de ideias, interpretação e síntese do pensamento dos autores revisados; bem como o nível de compreensão das problemáticas centrais atinentes à linha de investigação escolhida." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 4). Sendo assim, evoca-se o campo epistemológico no que tange a necessidade de consistência teórica com base nos autores especializados do campo da Pedagogia e da Didática para a discussão das questões em torno da área de concentração e das linhas de pesquisa do PPGE/UECE. Esta solicitação do processo seletivo quanto à dimensão epistemológica dos candidatos aparece *ipis litteris* nos editais de 2004 a 2012. Isso sinalizou que o aprendizado da docência universitária a partir da PPGS está relacionado à fundamentação teórica da prática docente que precisa ser "pedagogicamente fundamentada" a fim de se tornar prática pedagógica (SIMÕES, 2013).

Em síntese, mediante a leitura dos cinco editais desta fase de 2003 a 2007, os achados da análise documental apontam para a epistemologia freireana como base para reflexões sobre o do campo da educação, tendo em vista a formação de professores para a educação básica e superior (FREIRE; SHÕR, 1986; 1992b; 2000; TOZONI-REIS, 2006). Considerando que o ano de 2007 coincidiu com a comemoração de dez anos na morte de Paulo

Freire, o legado deixado pelo educador pernambucano pode ter inspirado a elaboração dos editais de seleção do CMAE neste período. Parece-nos que houve mudanças estruturais nas linhas e núcleos, porém, a permanência de Freire como uma das bases teóricas é um achado nestes editais.

No Edital 018/2011, lemos que o PPGE teve como objetivos:

> - Produzir conhecimentos na área de educação que contribuam para o incremento do campo da pesquisa e da intervenção sobre formação de professores, considerando as dimensões da teoria e da prática, do desenvolvimento profissional e da aprendizagem;
> - Formar profissionais para a Educação superior, a Educação Básica e a gestão educacional capazes de compreender a prática docente e a estreita vinculação com a totalidade social, por meio da articulação entre e ensino e pesquisa.
> [...]
> - Desenvolver investigações que:
> a) Abordem as práticas de desenvolvimento docente, os múltiplos saberes, estratégias de ensino e aprendizagem e os processos intersubjetivos presentes no cenário do trabalho docente e da formação profissional em tempos e espaços diferenciados;
> b) Articulem a política educacional com os contextos históricos contemporâneos de professores, considerando a gestão educacional e escolar, a avaliação de sistemas e as tecnologias da educação;
> c) Estabeleçam relações entre trabalho e educação, numa perspectiva histórica e cultural, abarcando a problemática da formação e da prática docente em sua conexão com o processo social (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011e, p. 1-2).[142]

Com base na intencionalidade desse edital, é possível perceber a síntese das categorias teóricas da Tese a partir de três ações claras do PPGE/UECE descritas nos verbos *produzir, formar e desenvolver*. De um lado, à ciência produzida faz sentido trabalhar no horizonte da "intervenção sobre formação de professores" mediando articulações entre a teoria e da prática (FREIRE, 1981b; 2001; VOLOSKI, 2013; VÁZQUEZ, 2011; GONÇALVES, 2013), ou seja, em nosso entendimento, a concepção de práxis pedagógica (HEERDT, 2014; PIMENTA, 2008; SIMÕES, 2013). De outro lado, o Programa focalizou *formar* para a docência universitária (BARBIERO, 2013; QUADROS *et al.*, 2012; BERNARDINO JÚNIOR, 2011) e para educação básica a partir das relações entre a do-discência e a pesquisa no contexto dos enviezamentos contraditórios no tecido social. Isso porque o PNPG (2011-2020) irá enfatizar a tríplice hélice universidade-escola-estado que precisa articular a formação de professores mestres e doutores não somente para a universidade, mas também para a escola básica, sobretudo, para a rede pública de ensino.

---

[142] Não aparecem na abertura do Edital 02/2012 no contexto da abertura do Programa completo (mestrado e doutorado), mas são retomados no Edital 01/2013 tais quais as proposições de 2011. Os objetivos permanecem os mesmos nos Editais 01/2013, 01/2014, 025/2015, 034/2016 e 054/2017b (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013b, p. 1-2; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2014, p. 1).

Todo esse movimento abriu espaço no Programa para o desenvolvimento de pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente à luz da multirreferencialidade (BARBOSA; BARBOSA, 2008; MORIN, 2000); dos saberes docentes (THERRIEN; LOIOLA, 2001; THERRIEN, 2006; 2012; 2014) que apontam para a formação de professores a partir de processos intersubjetivos (LOSSO, 2010; FREIRE, 1983b); sobre a política educacional como contexto de tensão social da produção científica e da prática pedagógica, vislumbrando as relações entre o trabalho e educação, clarificando a prática docente e sua conexão com a totalidade social.

Em relação à *metodologia da práxis pedagógica*, nesta primeira fase do CMAE com base na legislação do PPGE/UECE analisada nesta Tese, em 2007, de um lado, deixou-se de exigir, em 2007, a experiência mínima de dois anos para os bacharéis (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2007, p. 2). De outro lado, neste edital, o diploma de Licenciatura Plena começou a pontuar (1,0) na Entrevista e Prova de Títulos (Fase 3), permanecendo esta orientação de 2008 a 2011. Neste sentido, na mesma medida em que não se focalizava mais a experiência docente de bacharéis, observamos a valorização da experiência docente pela pontuação para os candidatos oriundos das Licenciaturas.

Com base no Estatuto da UECE, lemos que na organização da PGSS, "[...] o ensino das disciplinas será ministrado, de preferência, sob a forma de atividades monográficas em que os temas recebem tratamento em profundidade, com a participação ativa dos alunos." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2002, art. 77, IV). Essa proposição do Estatuto que está claramente posta na PICDAE (2011b) sobre a prática pedagógica na PGSS está em consonância com o Parecer 977/65 que propõe que as aulas não sejam um momento de transferência, mas de elaboração do conhecimento através de Seminários temáticos, chamados no CDAE de SPP (BRASIL, 1965). Além disso, aproxima-se da concepção freireana de que ensinar não é transferência de conhecimentos, mas criação de situações significativas de aprendizagem (FREIRE, 1996).

6.1.4.4 Terceira fase: Abertura do CDAE (2012-2017)

A partir de 2012, o PPGE/UECE se tornou um Programa completo com mestrado e doutorado. O edital de chamada de seleção pública n. 02/2012[143] não trouxe os objetivos que

---

[143] As fases da seleção permanecem as mesmas quatro de 2012 a 2014. As fases de seleção foram: Prova de conhecimentos (Fase 1); Análise do projeto de dissertação (Fase 2); Entrevista e prova de títulos (Fase 3); e Proficiência em Língua estrangeira (Fase 4) Proficiência em línguas estrangeiras: inglês, espanhol ou francês – capacidade de interpretar textos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 5-14; 2014, p. 6,9).

vem passando por alterações desde 2003, apenas apresentou as linhas de pesquisa do mestrado e do doutorado, que ora estava começando. Nesse ano que inaugurou o segundo período da história do PPGE/UECE, as linhas do CMAE permaneceram as mesmas de 2011. Para dar início ao CDAE, tivemos três linhas de pesquisa e seus respectivos núcleos:

> A – Linha *Formação, Didática e trabalho docente.*
> Núcleo 1: Ensino e suas tecnologias;
> Núcleo 2: Didática, saberes docentes e práticas pedagógicas;
> Núcleo 3: Marxismo e formação do educador
> B – Linha *Formação e desenvolvimento profissional docente*
> Núcleo: Desenvolvimento docente, currículo e inovação;
> Núcleo: Formação, profissão e práticas pedagógicas em Saúde;
> Núcleo: Aprendizagem e subjetividade no percurso de formação e prática docente.
> C – Linha *Formação e políticas educacionais*
> Núcleo: Política e gestão educacional
> Núcleo: Tecnologias digitais em educação
> Núcleo: História e avaliação educacional (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p.-3).

Com base nesta estrutura, o CMAE continuou seguindo a lógica das linhas de pesquisa A, B, C e D ampliadas em 2011 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011, p. 3-4). Entretanto, o CDAE começou com essas três linhas de pesquisa, sendo que as linhas A e B seguiram as mesmas temáticas do CMAE. Contudo, a linha D do mestrado que tratava dos estudos marxistas como base da formação do educador foi incorporada como terceiro núcleo de pesquisa da Linha A do doutorado.

Um detalhe interessante no Edital 02/2012 é que nas disposições finais,

> Os candidatos aprovados para o Curso de Doutorado que não possuírem diploma de mestrado na área de educação deverão integralizar, nos créditos complementares, as disciplinas História da Cultura e da Educação brasileira (HCEB) e Teoria da Educação e Formação de Professores (TEPP) do Curso de Mestrado do PPGE/UECE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 14).

Curiosa esta preocupação do Programa em que mestres em outras áreas do conhecimento, ao serem aprovados na seleção do PPGE/UECE para o CDAE possam ter contato no CMAE com a epistemologia da área de Educação, tecendo diálogos sobre à formação do educador, aproximando o saber do saber ensinar. A nosso ver, a primeira disciplina HCEB permite tessituras em torno da trajetória e do contexto em que a educação e a cultura constituíram o estado brasileiro da Colônia à República atual. Nesse bojo, a segunda disciplina TEFP permite reflexões sobre os fundamentos teórico-metodológico do campo e das abordagens da formação de professores no Brasil. Essa diretriz permaneceu de 2013 a 2017 nos

editais de seleção.[144] Em síntese, se o CDAE tem como foco central a formação do pesquisador, o PPGE/UECE buscou aproximar o fosso entre o ensino e a pesquisa por meio da vinculação das áreas específicas com o campo da Educação.

No Edital 01/2013, os objetivos dos cursos e as fases do processo seletivo no PPGE permaneceram tal e qual em 2012[145] (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013b, p. 1,6). Um detalhe a destacar neste edital: foi o último a exigir a prova de proficiência em línguas estrangeiras (Fase 4)[146], compreendida pelo PPGE como capacidade de interpretar textos em inglês, espanhol ou francês se encerrou (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013b, p. 9). A partir do Edital 01/2014, os candidatos aprovados precisam comprovar a proficiência ao longo do curso: para os mestrandos, até doze meses e para os doutorandos, até dezoito meses. Caso isso não fosse feito em tempo hábil, foi dito no documento que o aluno poderia ser desligado do Programa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2014, p. 9).

No Edital 01/2014, chama atenção por voltar-se para a inclusão e busca de equidade social de alunos de egressos da universidade pública que quisessem participar do processo seletivo. Esse documento reza que: "os alunos que concluírem curso de graduação na UECE nos anos de 2012 a 2014 têm direiro (sic.) à redução de 25% (vinte e cinco por cento) do valor da taxa de inscrição, pagando, portanto, R$ 90,00 (noventa reais)." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2014, p. 5). Essa medida social permaneceu de 2014 a 2017. Averiguamos, neste ponto, a preocupação do PPGE/UECE com o fortalecimento da universidade pública e a valorização da ontologia de alunos egressos da rede pública de ensino com todas as contradições que nela existem, mas que sinalizou possibilidades de graduados que se colocam como candidatos da PGSS o exercício da vocação ontológica do Ser Mais (FREIRE, 1996; 2000; VAN ACKER; SILVA; GOMES, 2011; ROMÃO, 2010).

---

[144] Edital 01/2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013b, p. 13); Edital 01/2014 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2014, p. 13), Edital 025/2015 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2015, p. 15), Edital 034/2016 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016a, p.15-16) e Edital 054/2017 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2017, p. 16).

[145] Em 2013, as fases de seleção são 4: Prova de conhecimentos (Fase 1); Análise do projeto de dissertação (Fase 2); Entrevista e prova de títulos (Fase 3); e Proficiência em Língua estrangeira (Fase 4) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013b, p. 6).

[146] A prova de proficiência em língua estrangeira instituída desde o Edital 032/2003 vigorou com essa nomenclatura até 2004. Em 2005 foi chamada de "prova de suficiência em língua estrangeira" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2005, p. 7) até o Edital 01/2009. Do Edital 08/2010, a suficiência leitura foi nominalmente alterada para "Proficiência [de] Leitura em Língua estrangeira" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2010, p. 4). A partir do Edital 01/2014, a proficiência leitora não foi mais uma fase da seleção, mas fez-se necessária sua comprovação em tempo hábil determinado para os mestrandos e doutorandos aprovados.

Seguindo na discussão desta terceira fase, o Edital 025/2015 trouxe a novidade de vagas destinadas para o CDAE exclusivas para professores da UECE. Essa medida permaneceu nos Editais 034/2016 e 054/2017b e até os dias atuais. Para concorrer a essas vagas, "[...] o candidato deverá atender os seguintes requisitos: a) ser professor efetivo da Instituição; b) não encontrar-se em estágio probatório; c) constar no plano de afastamento para Doutorado, aprovado pela instituição." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2015, p. 3). Verificamos, portanto, que a UECE tem uma política de desenvolvimento profissional para os seus professores efetivos, oportunizando a eles vagas de concorrência exclusiva no processo seletivo do CDAE. Um detalhe a destacar, entretanto, é que não há abertura de vagas para os professores substitutos, cujo direito a formação continuada em nível de doutoramento deveria ser o mesmo, apesar da precarização do trabalho docente desta forma de contratação do professor na universidade pública.

Outro detalhe do Edital 025/2015 que permaneceu até os dias atuais é que as fases da seleção sofreram uma mudança na ordem da primeira e da segunda fase. Sendo assim temos: Análise do projeto de pesquisa (Fase 1); Prova de conhecimentos (Fase 2); Entrevista e prova de títulos (Fase 3); e Proficiência em Língua estrangeira (Fase 4) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2015, p. 8). Com base na inversão desta ordem, parece-nos que o PPGE/UECE procurou otimizar o trabalho da análise dos projetos. Isso porque só está habilitado a fazer prova de conhecimentos, os candidatos, cujos projetos interessam aos orientadores, as linhas, aos núcleos temáticos, e, sobretudo, a área de concentração.

Mais outra novidade no Edital 025/2015 é que houve uma alteração nos critérios de desempate da classificação. A maior nota na prova dos títulos se tornou mais importante que a nota prova de conhecimentos, sendo seguida pelo resultado da entrevista e da análise do projeto (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2015, p. 15). Contudo, no Edital 34/2016 a Prova de Conhecimentos retornou como critério primeiro de desempate da classificação, seguindo depois a prova de títulos, a entrevista e à análise do projeto (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016a, p. 15). Diante disso, percebemos que ora a titulação, ora o conhecimento teórico, apontaram para o pêndulo da valorização seja para o ingresso, permanência ou conclusão de cursos na PGSS.

Depois destas tessituras com os fios da legislação interna do PPGE/UECE na constituição do Programa completo de 2012 a 2017, faz sentido refletir como esse movimento se relacionou com os saberes da docência universitária e o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire.

6.1.4.5 Saberes da docência universitária e o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire no período do Programa completo (2012-2017)

Em relação à *ontologia na perspectiva do Ser Mais*, no processo seletivo e no desdobramento histórico das linhas de pesquisa agora do Programa completo (Mestrado e Doutorado), foi possível perceber algumas aproximações entre os documentos, os saberes da docência universitária e o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire. No período de 2003 a 2012, o PPGE solicitou dos candidatos o *currículo vitae* a partir da "identificação pessoal, formação, experiência profissional, produção científica, artística e cultural, atividade docente, conhecimento de idiomas." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 3). Nos editais de 2013 até 2017, contudo, verificamos a especificação de que era necessário o "Curriculum Vitae Lat[t]es/CNPq, devidamente comprovado." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013b, p. 5; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2014, p. 5; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2015, p. 6-7; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016, p. 6-7).

Tratamos desta preocupação do Programa na seção 6.1.4.1 neste capítulo e agora neste segundo período, terceira fase, a ideia de o currículo dos candidatos ter que assumir a partir de 2013 o modelo da Plataforma Lattes (http://lattes.cnpq.br/) foi curiosa. Consideramos, portanto, que a reverberação do princípio da indução estratégica posto pelo PNPG (2005-2010) que fomentou a produção científica na PGSS naquele momento ganhou vida na medida em que o candidato precisava ser avaliado pelo seu currículo Lattes normatizado pelo CNPq. Isso faz sentido, pois a primeira turma do CDAE acabava de iniciar em 2013 e a nota 4 do Programa carecia ser mantida e aumentada.

Entretanto, defendemos que no processo de fomento da produção de *papers*, dissertações e teses na PGSS, não é salutar no contexto do "publique, apareça ou pereça" (ZUIN; BIANCHETTI, 2015). A nosso ver, esse *slogan* instaurou o que poderíamos chamar de ontologia vertical da mercadoria (o ser professor enquanto ser ideal medido pelo que produz em série), mas não dá indicativos da ontologia horizontal (PIRES, 1991) na perspectiva do Ser Mais que se traduz na pesquisa como extensão da vida densamente humana (FREIRE, 1996; 2000; VAN ACKER; SILVA; GOMES, 2011; ROMÃO, 2010). Em suma, apesar das contradições da mercadologização da produção científica na PGSS, acreditamos que os mestrandos e doutorandos precisam produzir ciência, mas que seja resultado de reflexão teórico-metodológica profunda como continuidade de suas experiências na vida, no trabalho

pedagógico e na profissão docente a partir da ontologia na perspectiva do Ser Mais (BRAGA, 2012; FREIRE, 2001b; SILVA, M, 2013; FERREIRA, 2013).

Do ponto de vista da *epistemologia da pós-graduação stricto sensu*, a PICDAE trouxe na ementa do núcleo de pesquisa *Didática, saberes e práticas pedagógicas* possibilidades de discussões dessas três categorias teóricas "[...] na formação dos professores e a Didática como possibilidade de práxis a partir dos desafios e contradições que se evidenciam." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011, p. 5). Nesse sentido, essa proposição exprime aproximações com a discussão desta Tese na direção de pensar o *saber ensinar* (A Didática e a prática pedagógica) como mediação (HEERDT, 2014; PIMENTA, 2008) articulado ao *saber* (conteúdo específicos das áreas de conhecimento) no horizonte da práxis (VOLOSKI, 2013; FREIRE, 1981b; 1983b; 1996; 2001; SIMÕES, 2013).

No Edital 02/2012, com a criação do CDAE, a ementa do núcleo 1 *Didática, saberes e práticas pedagógicas* foi ampliada para "as práticas, saberes docentes na formação dos professores e a Didática como possibilidade de práxis a partir dos desafios e contradições que se evidenciam na sala de aula e na sociedade." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 5). Essa proposição de 2012 permaneceu no Edital 01/2013, cujo foco foi clarificar as dimensões do fazer docente dentro e fora da sala de aula, trazendo a tona, a politicidade do ato educativo e a possibilidade da práxis pedagógica na relação educação e sociedade – uma das tônicas da Pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 1981b; 1983b; 1993; 1996; 2001; RÊGO, 2006).

Identificamos outras aproximações do Edital 01/2013[147] em relação à epistemologia da PGSS na prova de conhecimentos quando exigiu: "[...] consistência teórica do candidato, sua capacidade de formulação de ideias, interpretação e síntese do pensamento dos autores revisados; bem como o nível de compreensão das problemáticas centrais atinentes a área de concentração e ao núcleo temático escolhidos." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013b, p. 10). Na PGSS, faz sentido, portanto, pensar na "consistência teórica", pois a docência universitária não é um fazer pautado nem no verbalismo inoperante, nem no ativismo cego. Especificamente, o enfoque desta Tese argumenta que a prática docente na universidade seja "pedagogicamente fundamentada" (SIMÕES, 2013), a fim de que possibilite tanto a compreensão da área de concentração de estudos do mestrado ou do doutorado, como o exercício do magistério superior.

---

[147] Essa solicitação permaneceu nos Editais 01/2014, 025/2015, 034/2016 e 054/2017b.

No que diz respeito à *metodologia da práxis pedagógica*, em relação ao período de 2012 a 2017, enxergamos o Estágio de docência como momento formativo de constituição didática dos saberes da docência universitária. Sendo assim, a PICDAE (2011b) afirmou que:

> O estágio de docência constitui atividade exclusiva de alunos regularmente matriculados em cursos/programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmico desta Universidade, pela qual são oferecidas condições para formação didático-pedagógica em disciplinas ligadas a cursos de graduação, com áreas afins às do programa cursado (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011a, art. 2º).

O Estágio de docência, portanto, criou condições com vistas à formação didático-pedagógica para a docência universitária do mestrando e/ou doutorando. Foi estabelecido pelo Parecer 76/2010 como dissemos no Capítulo 3, inicialmente obrigatório apenas para mestrandos e doutorandos bolsistas de demanda social (CAPES, 2010, art. 18). Neste sentido, apesar de não o considerarmos como "a hora da prática",[148] em nosso entendimento, o Estágio de Docência é uma possível situação institucional de síntese da tensão aberta entre a teoria e a prática docentes no horizonte da experienciação da práxis pedagógica.

A nosso ver, o estágio de docência na PGSS[149] não garante o estabelecimento de relações intercambiáveis e indissociáveis entre o saber e o saber ensinar, porém, é mais uma oportunidade para que isso ocorra ao longo do mestrado e/ou do doutorado no Programa (LIMA, 2015; QUADROS *et al.*, 2012). De fato, segundo a PICDAE (2011b) "o estágio de docência será realizado pelo pós-graduando, em disciplinas ministradas na graduação por seu orientador de dissertação/tese, ou em outras disciplinas por este recomendadas, sempre levando

---

[148] LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. – 2. ed. rev. aum. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

[149] Segundo o Regimento Interno do PPGE/UECE "O Estágio de Docência é obrigatório para todos os alunos regularmente matriculados no PPGE/UECE. § 1º – O Estágio de Docência I, para os alunos de Mestrado e Doutorado, deverá realizar-se ao longo de um semestre, tendo carga horária de 4 horas semanais e 68 horas semestrais, integralizando 2 créditos complementares. § 2º – O Estágio de Docência II, para os alunos de Doutorado, deverá realizar-se ao longo de um semestre, após ter cursado o Estágio de Docência I, tendo carga horária de 4 horas semanais e 68 horas semestrais, integralizando 2 créditos complementares. § 3º – A solicitação do Estágio de Docência deve observar o calendário letivo semestral do PPGE, devendo o pós-graduando preencher requerimento na Secretaria do Programa, assinado pelo orientador e acompanhado do Plano de Estágio e do Programa da Disciplina em que o estágio será realizado. § 4º – Ao final do estágio, o pós-graduando deverá entregar na Secretaria do Programa o Relatório Final do Estágio, devidamente assinado pelo professor responsável pela disciplina em que o estágio foi realizado e seu professor orientador no PPGE/UECE. § 5º – O pós-graduando com experiência profissional sistemática e comprovada de, no mínimo, um ano em curso de graduação poderá requerer o aproveitamento dessa atividade na Secretaria do PPGE/UECE, desde que conte com a anuência de seu orientador." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b, art. 45).

em consideração a área de pesquisa que seja foco da dissertação/tese." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011a, art. 3º).

Sendo assim, por meio da observação, do planejamento e da regência de aulas na graduação é possível ao mestrado e/ou ao doutorando, a constituição de saberes da docência universitária. Esse processo formativo precisa acontecer sob a supervisão do professor responsável pela disciplina e/ou seu orientador de dissertação/tese, contanto, que tal disciplina tenha a ver com sua área de pesquisa. Corroborando com isso, as normas da PGSS na UECE rezam sobre a obrigatoriedade deste Estágio dizendo que ele tem como objetivo a "[...] preparação e ministração de aulas em disciplinas de cursos de graduação, em área afim, com a supervisão do orientador e do professor da respectiva disciplina [...]." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2013a, art. 31º, § 4º).

Em síntese, ao preparar e ministrar aulas na graduação sob a supervisão do orientador e/ou do professor da disciplina, é "propiciado" ao mestrando ou doutorando uma situação real de docência universitária em contexto situado a fim de promover reflexões em torno dos saberes da práxis pedagógica. Por fim, o Regimento Interno do Programa encerra dizendo que "o Estágio de Docência visa propiciar formação didático-pedagógica em disciplinas ligadas a cursos de graduação, em áreas afins ao Programa, sendo obrigatório e integralizado como crédito complementar." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016b, art. 15).

Enfim, depois desta análise documental sobre o os dispositivos legais que fundamentaram a criação e o funcionamento do Programa à luz da legislação geral sobre a PGSS no Brasil, posta no Capítulo 3, torna-se necessário de apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa, com vistas à análise dos dados empíricos a partir Capítulo 7.

6.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Os questionários *online* (Q) respondidos pelos seis sujeitos que compuseram a amostra da Tese nos ajudaram a demarcar os elementos de contexto para a análise de dados empírica. Identificados nesta pesquisa de doutoramento pelas alcunhas de personalidades cearenses que eles mesmos escolheram, quais sejam: Pavão Misterioso e Chico Anysio (Turma 2013); Jáder de Carvalho e Jovita Feitosa (Turma 2014); Rachel de Queiroz e Iracema (Turma 2015), discutimos com base no **Quadro 2**, elementos de perfil em relação à idade, formação inicial e continuada, vínculo profissional e tempo de magistério da educação básica e na docência universitária.

Quadro 2: Perfil dos sujeitos da Tese

Sujeito/ Idade	**Formação**		**Vínculo profissional**	**Magistério na Educação Básica**	**Magistério no Ensino Superior**
	Inicial	Continuada			
Pavão misterioso (56 anos)	Serviço Social (1981-1984) Pedagogia (2010-2013)	*Lato Sensu:* Dinâmicas Grupais na escola e na empresa (1999-2000); Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (2007-2008); *Stricto Sensu:* Mestrado em Educação (2005-2007)	Professora efetiva com DE na rede pública de ensino superior	25 anos	13 anos
Chico Anysio (44 anos)	Pedagogia (1995-2001)	*Lato Sensu:* Mídias na Educação (2010-2012); *Stricto Sensu:* Mestrado em Educação (2009-2011)	Docente universitária celetista em IES privada	24 anos	9 anos
Jader de Carvalho (63 anos)	Sociologia (1974-1979) Pedagogia (2003-2008)	*Lato Sensu:* Especialização em Psicopedagogia (2009-2011); *Stricto Sensu:* Mestrado em Educação (2011-2013)	Docente universitária celetista em IES privada	25 anos	8 anos
Jovita Feitosa (45 anos)	Pedagogia (1996-1999)	*Lato Sensu:* Psicomotricidade (2001-2002); Gestão Escolar (2003-2004; e Gestão Educacional Pública (2009-2010); *Stricto Sensu:* Mestrado em Educação (2003-2005)	Professora efetiva com DE na rede pública de ensino superior	18 anos	10 anos
Rachel de Queiroz (38 anos)	Artes Cênicas (2004-2009) Pedagogia (2002-2011)	*Stricto Sensu:* Mestrado em Educação (2012-2014)	Professora efetiva com DE na rede pública de ensino superior	18 anos	10 anos
Iracema (49 anos)	História (1992-1995)	*Lato Sensu:* Análise Regional do Nordeste Brasileiro (1996-1997); Gestão Escolar (2003-2004); Metodologia do Ensino Superior (2006-2009); e Mídias na Educação (2009-2010). *Stricto Sensu:* Mestrado em Educação (2012-2014)	Professor formador via chamada pública	33 anos	17 anos

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base no **Quadro 2**, o perfil geral dos sujeitos da pesquisa aponta para a **idade** de 38 a 63 anos. Na análise dos dados do Q, foi possível perceber duas tendências faixas etárias com um sujeito de cada turma: De 38 a 45 anos – Rachel de Queiroz (38 anos), Chico Anysio (44 anos) e Jovita Feitosa (45 anos); de 49 a 63 anos – Iracema (49 anos), Pavão Misterioso (56 anos) e Jáder de Carvalho (63 anos). Além disso, dos seis sujeitos, cinco são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino.

Essa curva de idade de 38 a 63 anos da amostra da pesquisa corrobora os dados do recente estudo *Doutores do Brasil* (CGEE, 2016, p. 94-95), ao afirmar que a idade média da titulação de doutores no Brasil, caiu de 39,4 para 37,5 anos[150] entre 1996 e 2014. Nas áreas de Ciências Biológicas (32,8 anos) e nas Ciências Exatas e da Terra (32,9 anos) encontramos titulados com a idade mais baixa. Entretanto, nas áreas de Ciências Sociais e Aplicadas – dentre as quais está situada a Educação (40,1 anos) -, Línguas, letras e artes (40,5 anos) e Humanas (40, 9 anos) a idade mais alta. Em suma, conclui o estudo que "os doutores da grande área ciências humanas são os que titularam, no ano de 2014, com idade média mais elevada (40,9 anos) e os das ciências biológicas com a mais baixa (32,8 anos) [...]." (p. 94).

Em relação à formação, o retrato dos seis sujeitos que constituem a amostra desta Tese é predominantemente de pedagogos, no tocante à formação inicial. Tivemos dois professores exclusivamente pedagogos (Chico Anysio e Jovita Feitosa); três com dupla formação inicial, das quais, uma delas foi a Pedagogia (Pavão Misterioso, Jáder de Carvalho e Rachel de Queiroz). Um detalhe a destacar é que dois sujeitos cursaram Pedagogia como segunda graduação. Ambas as pedagogas dialogam interdisciplinarmente com o campo da Arte: uma em nível de graduação (Rachel de Queiroz) e a outra em nível de especialização (Pavão Misterioso). O terceiro sujeito é um sociólogo que fez Pedagogia como segunda formação inicial (Jáder de Carvalho). Por fim, o sujeito que destoa dos demais é uma historiadora que não fez Pedagogia na formação inicial, mas foi se fazendo educadora do ponto de vista profissional, através da formação continuada em nível *lato* e *stricto sensu* (Iracema).

No que diz respeito ao vinculo profissional, dos 6 sujeitos, 3 são professores efetivos da rede pública de ensino superior (Rachel de Queiroz, Jovita Feitosa e Pavão Misterioso), 2 são professores universitários celetistas da rede privada (Chico Anysio e Jáder de Carvalho) e 1 professora trabalha com a docência universitária a partir de editais de chamada

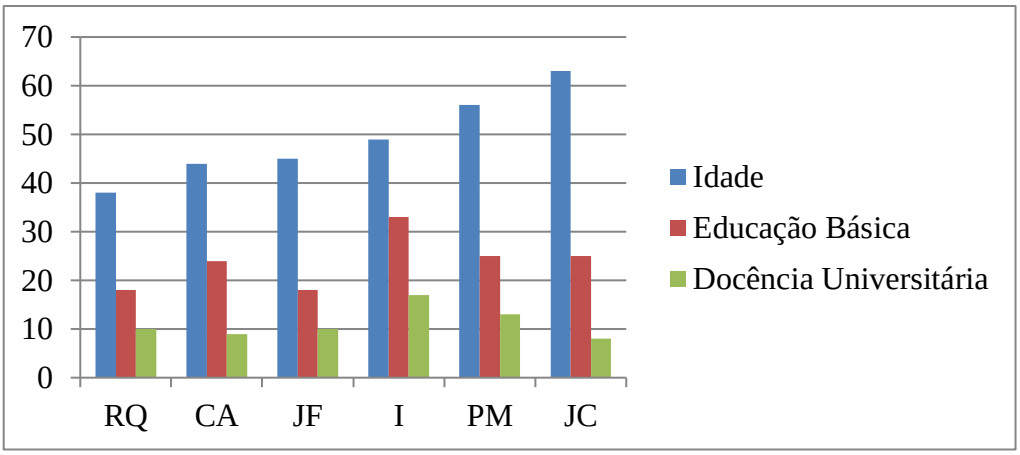
---

[150] A título de referência para nossa análise da curva de idade de doutores titulados no país, o estudo intitulado *Doutores do Brasil* (CGEE, 2016, p. 94) afirma que "a idade mediana dos titulados em programas de doutorado nos Estados Unidos da América, no ano de 2013, foi de 31,8 anos. A mediana da idade de doutores na titulação no Brasil, naquele mesmo ano, era de 35 anos. Essa seria uma indicação clara de que os doutores titulados nos EUA devem ter um tempo de vida útil como doutores significativamente maior que os titulados no Brasil."

pública. Diante disso, podemos dizer que 50% da amostra é docente universitário da rede pública com DE e 50% é docente universitário celetista da rede privada de ensino superior.

A fim de traçar relações entre a idade, o tempo de magistério na Educação Básica e o tempo de docência universitária dos sujeitos da pesquisa, segue a **Figura 6:**

Figura 6: Idade, experiência na Educação Básica e na Docência Universitária



Fonte: Elaboração do autor

Com base na **Figura 6**[151], inferimos que em relação à experiência dos sujeitos no magistério da educação básica, temos a curva temporal de 18 a 33 anos. Dois professores, Rachel de Queiroz e Jovita Feitosa, possuem 18 anos de experiência; Três professores, Chico Anysio, Pavão Misterioso e Jáder de Carvalho, estão respectivamente na casa dos 24 e 25 anos; e 1 única professora, Iracema, destacou-se dos demais com 33 anos de experiência como docente na Educação Básica.

Por fim, relativas às vivências e às práticas na docência universitária, tivemos recorte de tempo de 8 a 17 anos. Dentro desse intervalo, foi possível perceber duas tendências: De 8 a 10 anos: Jáder de Carvalho (8), Chico Anysio (9), Jovita Feitosa (10) e Rachel de Queiroz (10); e de 13 a 17 anos: Pavão Misterioso (13) e Iracema (17). Diante desses dados do **Quadro 2**, notamos que o intervalo de tempo da experiência dos sujeitos em relação à docência universidade (8 a 17 anos) é quase metade do tempo do intervalo de tempo na docência da educação básica (18 a 33 anos). Isso nos anunciou que os dados empíricos coletados para análise de dados da Tese emanaram de professores universitários que têm larga experiência na educação básica, tendo elementos teóricos e práticos necessários para o exercício da docência

---

[151] Para identificar os sujeitos da pesquisa na **Figura 6** usamos as seguintes siglas: Rachel de Queiroz (RQ), Chico Anysio (CA), Jovita Feitosa (JF), Iracema (I), Pavão Misterioso (PM) e Jáder de Carvalho (JC).

universitária, sobretudo, quando se trabalha nas Licenciaturas, isso é fundamental, a nosso ver (VIEIRA, 2015; VIEIRA; THERRIEN, CASTRO, 2017).

Após essas reflexões do ponto de vista geral, faz sentido, tratar individualmente da trajetória dos sujeitos com base na identificação destes dois grupos a partir da faixa etária (38 a 45 e 49 a 63 anos) até o ingresso no CMAE e no CDAE do PPGE/UECE. Em relação à **Rachel de Queiroz**, indicamos que cursou duas graduações concomitantes. Essa professora, após concluir a sua dupla formação inicial em Artes (2009) e Pedagogia (2011), um ano depois ingressou no mestrado (2012). Depois de concluído o CMAE, depois de um ano concluído, ingressou no CDAE (2015-2018).

Na experiência de **Chico Anysio**, verificamos a sequência de uma graduação e uma especialização para chegar ao CMAE. Contudo, observamos o detalhe de que Chico Anysio após a conclusão da formação inicial em Pedagogia (2001), só buscou a formação continuada depois de oito/nove anos no mestrado (2009) em paralelo com a especialização (2010). Dois anos depois da conclusão do mestrado chegou ao CDAE (2013-2017). Em síntese, existe um hiato de quase uma década entre a formação inicial e a continuada na trajetória acadêmica de Chico Anysio, porém, quando retomou seus estudos, o processo formativo se desencadeou sequencialmente na pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (2009, 2010 e 2013).

Na experiência de **Jovita Feitosa**, o processo formativo se deu num *continuum* de tempo. Após a graduação plena em Pedagogia (1999), dois anos depois cursou especialização em Psicomotricidade (2001-2002). Na sequência, ingressou no mestrado (2003-2005) que cursou em sincronia com a especialização em Gestão Escolar (2003-2004). Dessa especialização, cinco anos depois continuou na mesma temática de aprofundamento, buscando conhecer a dimensão pública da gestão escolar (2009-2010). Por fim, depois de dez anos de conclusão do mestrado, chegou ao CDAE (2015-2018).

Após a graduação em História (1992-1995), **Iracema** cursou quatro especializações na busca de compreender o contexto nordestino, a gestão escolar, a docência universitária e as mídias na educação (1996-2010). Na sequência, chegou ao CMAE (2012-2014) e, logo após o término, deu continuidade ao CDAE (2015-2018). Notamos que a formação inicial e continuada de Iracema segue um crescente e quase que ininterrupto espaço temporal de 1992 a 2018, período esse que ele sente a necessidade de aproximações formais com a docência universitária através da especialização em Metodologia do Ensino Superior após dois cursos *lato sensu* concluídos.

Em seguida à formação no Serviço Social (1981-1984), quinze anos depois, **Pavão Misterioso** buscou a formação continuada em Dinâmicas Grupais na escola e na Empresa

(1999-2000), chegando ao CMAE cinco anos depois da conclusão desse curso (2005-2007). Essa década e meia entre sua primeira formação inicial até a primeira especialização é o grande hiato temporal na trajetória profissional do Pavão Misterioso.

Com base nessa trajetória do Pavão Misterioso, a nosso ver, a formação de professores precisa articular teoria e prática, conhecimento e vida, pensar e fazer. Enfim, a teoria discutida faz sentido ser maturada no campo de contradição da existência pessoal e da prática profissional. Nesse aspecto, quanto à docência, consideramos que é salutar que o tempo de formação tenha relações com tempo de experiência profissional, para que a práxis pedagógica valide ou reconfigure a teoria que fundamenta o agir do professor (FREIRE, 1981b; 2001; VOLOSKI, 2013; VÁZQUEZ, 2011; GONÇALVES, 2013).

Fechando o ciclo do mestrado, Pavão Misterioso se enveredou numa segunda especialização voltada para Arte, a Educação e as Tecnologias (2007-2008). A nosso ver, a educação sob o prisma da Arte, impulsionou o Pavão Misterioso, que se colocou numa segunda formação inicial para aprofundamentos no campo da Pedagogia (2010-2013). Aqui ela estabeleceu formalmente as discussões entre a Pedagogia e a Arte na contemporaneidade, para finalmente chegar ao CDAE (2013-2017) seis anos depois da conclusão do CMAE.

Por fim, vinte e quatro anos depois da formação inicial em Sociologia (1974-1979) no contexto da Ditadura Militar, **Jáder de Carvalho** retomou seus estudos no curso de Pedagogia como segunda graduação (2003-2008). Esse movimento de retomada da Academia permitiu a esse sujeito um *continuum* formativo que o levou sequencialmente à formação continuada na Especialização em Psicopedagogia (2009-2011), ao CMAE (2011-2013), chegando um ano depois ao CDAE (2014-2017). Em nossa opinião, o curso de Pedagogia foi um despertar para a formação continuada em nível *lato* e *stricto sensu*, na direção de aprofundamentos que se relacionaram ou não à sua maneira de ver a docência universitária (FREIRE, 1996; THERRIEN, 2006, 2014).

As falas dos sujeitos foram codificadas em relação às alcunhas (Rachel de Queiroz, Chico Anysio, Jovita Feitosa, Iracema, Pavão Misterioso, e Jáder de Carvalho) que eles mesmos escolheram ao responder ao convite para participação na pesquisa, a partir de três instrumentos de coleta de dados: questionário *online* (Q), entrevista com base em casos de ensino (E1) e entrevista de explicitação (E2).

Enfim, recuperando a epígrafe citada no início do capítulo, na tensão dialética entre as *contradições* e o *acolhimento* dos sujeitos no processo formativo do PPGE/UECE no CMAE e no CDAE, faz sentido adentrar a análise de dados empíricos para compreender os *saberes ontológicos do-discentes* relativos ao ensinar na universidade.

7 SABERES ONTOLÓGICOS DO-DISCENTES

> "Eu tenho a mão que aperreia. Eu tenho o sol e a areia
> Sou da América, sul da América. Eu sou a nata do lixo
> Eu sou do luxo da Aldeia. Eu sou do Ceará".
>
> (Ednardo)

A bela poesia de Ednardo evoca a discussão sobre a ontologia e a constituição do *ser* que não necessariamente está ligada ao *ter*. Isso porque aquilo que temos no bojo da sociedade capitalista não define e não determina quem nós somos individual e coletivamente, apesar de estabelecer os contornos e as periferias dessa reflexão. Sendo assim, este capítulo intenciona atender ao quinto objetivo específico da Tese que é *conhecer as concepções de egressos do PPGE-UECE no horizonte da docência superior, tendo em vista a constituição de saberes ontológicos do-discentes na perspectiva do Ser Mais.* Com base nos dados empíricos das E1 e E2, à luz da categoria teórica *ontologia na perspectiva do Ser Mais*, chegamos à categoria empírica *saberes ontológicos do-discentes* (Cf. Figura 4: Categorias empíricas da Tese, p. 186).

Neste sentido, as unidades de análise que permitiram a constituição empírica desse conceito fundamentam-se na discussão sobre a educação, a humanização e o diálogo na perspectiva do Ser Mais, as situações da trajetória de vida, trabalho e formação e suas relações com a docência universitária.

7.1 Educação, humanização e diálogo na perspectiva do Ser Mais

Antes de tudo, a docência universitária é tecida pelos fios ontológicos do sujeito professor sendo constituída ao longo do processo educativo. Com base na análise dos dados empíricos e à luz dos autores do referencial teórico desta Tese, nosso entendimento assenta-se no conceito de que educação se revela como possibilidade do estabelecimento de relações de aprendizagem no bojo do processo amplo da cultura. Sendo a educação elemento dialeticamente influenciador e influenciado pela sociedade, no processo da constituição ontológica dos sujeitos no mundo, ela estabelece os fios de fundamentação política para a vida, baseada em processo de incorporação do contexto sociocultural.

Dos seis sujeitos da pesquisa, um disse que a educação se assenta na *possibilidade do estabelecimento de relações de aprendizagem.* Asseverando isso, declarou: "Educação, para mim, é todo lugar onde se possa estabelecer relações de aprendizagem, relações de ensino e aprendizagem, qualquer lugar: família, sala de aula, pátio da escola, praça." (PAVÃO

MISTERIOSO – E1). Na visão do Pavão Misterioso, a educação acontece em todo lugar que se estabelece relações de aprendizagem, sejam elas sistemáticas (educação escolarizada) ou assistemáticas (educação não–escolar). A raiz da educação, portanto, fundamenta-se na incompletude que o conduz ao Outro, na inconclusão que o movimenta a evolução e no inacabamento que demarca a imperfeição. Na perspectiva da antropologia freireana, essas ausências instauram no homem um permanente movimento de busca de completude nas relações de aprendizagem (FREIRE, 1996; 2000; VAN ACKER; SILVA; GOMES, 2011; ROMÃO, 2010).

Outrossim, dois docentes universitários afirmaram que a educação faz *parte do processo amplo da cultura que influencia e é influenciado pela sociedade*. Em complementaridade a ideia do Pavão Misterioso, posicionam-se esses sujeitos:

> Acho que educação é algo que acontece em todos os espaços, não é restrito obviamente ao ambiente acadêmico nem escolar [...]. Eu acho que ela faz parte da [...] do próprio processo de hominização. Quer dizer, o homem se torna homem através do processo educativo, que tá inserido no processo mais amplo da cultura, que é o grande diferencial [...] do ser humano (JÁDER DE CARVALHO – E2).
>
> [...] eu acho que a cultura é exatamente elemento que protege o homem, protege o homem da sua especificidade. Dentro dessa amplitude, está o elemento chamado educação (JÁDER DE CARVALHO – E2).
>
> Educação é um processo humano que faz parte das relações humanas e que está relacionado com o desenvolvimento da cultura, da relação entre os sujeitos e que, ela tanto a educação influencia o desenvolvimento da sociedade como é influenciada por ela, pela sociedade (CHICO ANYSIO – E2).

No entendimento de Jáder de Carvalho, a educação é algo particularizado e próprio do processo mais amplo da cultura que acontece em todos os espaços. Esse desenvolvimento da cultura protege o homem de sua especificidade. Em outras palavras, o processo educativo ao mesmo tempo perpetua e redefine a cultura enquanto transformação humana da natureza mediada pelo trabalho. Para Chico Anysio, educar é um processo humano de estabelecimento de relações que influenciam são influenciadas no desenvolvimento da cultura (FERREIRA, 2013; REIS, 2011). Como fenômeno humano que se dá mediado pelas relações, à educação é instituinte e instituída no contexto da cultura de uma sociedade historicamente datada e situada.

Não apenas esses depoimentos, como também quatro dos sujeitos da pesquisa evidenciaram que a educação é *a fundamentação política para a vida incorporada pelos sujeitos aprendentes a partir do contexto sociocultural.* Assim ponderam eles:

> [...] acho que educação é o movimento de construção e de reconstrução constante e que tem que ser um processo de relação com a vida (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

> A educação [...] é a fundamentação para a vida. Aquilo que vai permear toda a vida do estudante. Ela se inicia na família e é mediada pela escola. Então a educação escolar é só um tipo de educação, porque a educação no sentido mais amplo é aquilo que você vai incorporando os aspectos da cultura, os aspectos sociais, os aspectos políticos e ideológicos, de acordo com o contexto em que você vive (JOVITA FEITOSA – E2).

Rachel de Queiroz, portanto, compreendeu o conceito de educação como um processo e/ou movimento de (re)construção constante baseado na relação com a vida. Neste sentido, entendemos que por meio do processo educativo, os sujeitos se (re)constroem a partir das demandas da existência social e individual enquanto devires humanos. Alargando essa ideia de (re)construção da vida, Jovita Feitosa definiu a educação como a fundamentação para a vida, sendo ela a incorporação dos aspectos culturais, sociais, políticos e ideológicos em contexto. Logo, os fundamentos sócio-históricos que vão constituindo os sujeitos no mundo passam pela corporificação de elementos da cultura na direção do Ser Mais. Sendo assim,

> A educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano. No sentido mais amplo ela transforma e liberta. Provocando uma mudança no sujeito, por isso, é maior do que o ensino, do que dá uma mera instrução para alguém. Com a educação, o homem pode se instrumentalizar culturalmente, se habilitando para transformações tanto materiais, quanto espirituais. Então, a educação no sentido lato provoca a transformação do sujeito. Ela vai colocar esse sujeito num patamar maior do que o que ele ingressou. A educação é o cerne do desenvolvimento social, ela provoca de certo modo, algum tipo de inquietação, porque tira o sujeito da sua zona de conforto e possibilita um novo olhar sobre o mundo, sobre a vida e sobre as pessoas (IRACEMA – E2).

Para Iracema, o construto educação fundamenta-se em uma das dimensões essenciais da evolução do ser humano inconcluso na direção da mudança, da transformação e da libertação. É o que Paulo Freire chamou de "vocação ontológica do homem para Ser Mais" (FREIRE, 1996) no contexto da coletividade. Isso porque o homem só pode Ser Mais na relação com o outro e não no ensimesmamento egoísta (BRAGA, 2012; FREIRE, 2001b; SILVA, M, 2013; FERREIRA, 2013). Por isso, a educação é maior que o ensino e a instrução, pois se coloca na direção da transformação da realidade. Com base nessa compreensão de Iracema e à luz do referencial teórico freireano desta Tese, a educação do ponto de vista libertador é, por isso, o cerne do desenvolvimento humano por meio da instrumentação cultural, provocando os sujeitos no contexto da individuação e da socialização através da inquietação que possibilita um novo olhar sobre a realidade.

Esse movimento apontou para a politicidade do processo educativo. Sendo assim, "você não pode fugir da politicidade do processo educativo, ele é intrínseco ao processo: não

existe educação neutra, eu não acredito nela. Quer dizer, a educação pressupõe valores e valores pressupõem escolhas." (JÁDER DE CARVALHO – E2). Jáder de Carvalho pontuou que a politicidade é intrínseca ao processo educativo, pois se sustenta em valores e escolhas. Logo, não há neutralidade, mas sim não-partidarismo ao pensar o conceito de educação (FREIRE; SHÕR, 1986; 1992a; 1996). Logo, toda proposta educativa trabalha a favor ou contra algo, alguém e/ou a um projeto de sociedade. Em suma, "não dá pra você fazer educação neutra, dá pra você fazer uma educação não-partidária, [...] especificamente; mas isenta do aspecto político não." (JÁDER DE CARVALHO – E2).

Neste sentido, no processo de constituição ontológica dos sujeitos no mundo, a perspectiva da educação crítico-problematizadora em Freire se coloca no horizonte da humanização e do diálogo no horizonte do Ser Mais como *espaço de construção com o Outro no bojo da corporeidade.* Nesse primeiro momento, o diálogo não aparece como racionalidade epistêmica, mas como atitude humana de abertura intersubjetiva do *eu* para o *Outro*. Constatamos isso a partir da fala de um sujeito que afirmou:

> Pra mim o diálogo – tenho muito a perspectiva do Freire, quando defende o diálogo enquanto um espaço que você constrói com o outro. Eu acho muito bonito quando ele coloca que o diálogo não se faz sozinho, se faz com o outro. Então, acho que isso é importantíssimo, porque na medida em que você faz isso com o outro, o outro também se sente gente – parte do processo em que ele está vivendo. E isso leva a humanização (PAVÃO MISTERIOSO – E2).

O diálogo se coloca como espaço intersubjetivo que possibilita a humanização dos sujeitos na busca pelo Ser Mais coletivo (BRAGA, 2012; FREIRE, 2001b; SILVA, M, 2013; FERREIRA, 2013). É um exercício de aprender a dizer *eu* na relação de partilha com o *Outro*. Esse movimento de sair de si e se encontrar *com* e *no* Outro permite o sentir-se "gente". Tal processo intersubjetivo de (re)conhecimento permite a voz e a vez de todos os sujeitos em comunhão.

Neste sentido, esse sujeito da pesquisa constatou: "então, acho que isso traz esse processo de humanização. De sentir-me em um espaço onde todo mundo tem vez e voz, e todo mundo tem algo a contribuir com o que tá sendo discutido" (PAVÃO MISTERIOSO – E2). Segundo Pavão Misterioso, o diálogo é o espaço de construção do Eu com o Outro. Nesta construção, é fundamental que haja abertura para a v*oz e a vez que permitem a humanização através da escuta, da atenção e do valor do Outro.*

O diálogo intersubjetivo permite a humanização porque dá voz e vez coletivas, pois se fundamenta na ideia de que todos tem algo a contribuir nas relações entre os sujeitos aprendentes (LOSSO, 2010; FREIRE, 1983b). Diante disso, faz sentido pensar na corporeidade do diálogo, pois "[...] para essa escuta sensível preciso estar de corpo inteiro atento, disponível e não apenas a audição." (PAVÃO MISTERIOSO – E2). O diálogo que se fundamenta na escuta sensível precisa ser corpóreo e não apenas abrir-se para o ouvir auricular.

Ao longo da trajetória de vida do sujeito, ainda de forma despretensiosa da inserção profissional na docência, esses fios intersubjetivos que estabelecem as costuras do processo de humanização, manifestam-se através da *abertura dos sujeitos para o conhecimento que é movimento e não cristalização.* O entendimento de um dos sujeitos da pesquisa nos permite dizer isso:

> Eu não entendo o processo educativo como uma gama de conhecimentos fechado e acabado, entendeu? Como tendo algum proprietário específico. Eu acho que é no diálogo que a gente se constrói. Eu acho que ele é fundamental (JÁDER DE CARVALHO – E2).

Segundo Jáder de Carvalho, para além de uma concepção de acabamento do processo educativo e da ciência, é no diálogo que existe a possibilidade da construção dos sujeitos. No processo de constituição ontológica não pode haver espaço para o engessamento, pois um sujeito não pode ser proprietário do conhecimento que foi construído e sistematizado enquanto saber da humanidade inteira ao longo do tempo (GAMBOA, 2009). Portanto, o diálogo permite a abertura dos saberes enquanto respostas à luz do ato de conhecer como pergunta que mobiliza a ciência enquanto devir sistêmico de apreensão da realidade.

Apesar dessa relação de devir e abertura diante da multirreferencialidade do conhecimento (BARBOSA; BARBOSA, 2008; MORIN, 2000), o diálogo no bojo do processo de humanização possibilita a *busca de consenso para alternativas melhores para a sociedade.* De tal sorte que um dos sujeitos assim se posicionou: "[...] E eu entendo que é através do diálogo, da busca do consenso que você chega a alternativas melhores pra sociedade. É um processo cansativo, desgastante. É muito mais fácil você [...] ser autoritário." (E2). Apesar da necessidade da divergência no processo de constituição do ser, consideramos necessárias as convergências que permitem os acordos sociais na busca do Ser Mais coletivo. Notemos na fala do sujeito, por conseguinte, que o autoritarismo é o caminho mais curto, porém não humano, na busca de solução de questões humanas, frente aos tensionamentos que se instauram no processo dialógico.

Neste contexto, *o diálogo, como parte da linguagem, permite a humanização.* Assim, um sujeito se posicionou: "eu acho que o diálogo – a linguagem em si – ela tem estrita relação com a humanização. Na verdade, eu acho que é a partir da linguagem, portanto, por consequência, do diálogo, que nós, seres humanos nos constituímos como seres humanos" (CHICO ANYSIO – E2). Para Chico Anysio, o diálogo como materialização da linguagem estabelece as bases de consolidação da humanização dos sujeitos. Ter o direito de dizer a palavra faz o homem ser Homem, pois é na relação intersubjetiva que reside à articulação entre a individuação e a socialização por meio do processo educativo no horizonte do Ser Mais. Sendo assim, no bojo do processo educativo em direção ao Ser Mais, os sujeitos experienciam situações da trajetória pessoal e profissional que vão estabelecendo os fios para a tessitura da docência universitária.

7.2 As situações da trajetória de vida, trabalho e formação

No decorrer deste processo ontológico em que a educação é o bojo das tessituras da constituição dos sujeitos no mundo, as aproximações com a docência universitária, no entendimento de um dos sujeitos, se dão através de três elementos que estão interligados: "Eu vejo como um tripé vida, trabalho e formação." (IRACEMA – E2). Segundo Iracema, as situações que conduzem a docência articulam-se a partir do tripé: vida, trabalho e formação. Com base neste escopo apresentado por Iracema, discutiremos, na sequência, as situações ontológicas da vida, do trabalho e da formação que delineiam os fios de aproximação com a docência universitária.

Do ponto de vista da relação da *ontologia com a vida,* percebemos que os valores humanos constituídos ao longo do processo educativo, sinalizam os fios da trajetória existência do sujeito para as costuras epistemológicas da docência universitária. Logo, dois dos colaboradores da pesquisa trazem elementos que nos permitem dizer isso. De um lado, um declarou: "o que incorporo nas minhas aulas desse saber da experiência tem a ver com a participação, a coletividade, o diálogo, uma atitude de não ter a última palavra – vamos dizer assim, dentro da sala de aula. Sempre abro esse espaço para o outro falar." (PAVÃO MISTERIOSO – E2). Na experiência do Pavão Misterioso, os saberes da experiência (TARDIF, 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; FREIRE, 1994; LODI; CASTANHO, 2006; LARCERDA, 2007; CASATI, 2008) que em nosso entendimento, nesta Tese, são saberes ontológicos do-discentes intersubjetivos que se relacionam com a docência universitária são: participação, coletividade, diálogo e humildade pedagógica.

Diante dessas colocações, fomentar a ideia de tornar-se parte de, compreender a relação individuação/socialização, propor a horizontalidade das relações humanas e colocar-se como inacabado, incompleto e inconcluso, diante do conhecimento (FREIRE, 1996; 2000; VAN ACKER; SILVA; GOMES, 2011; ROMÃO, 2010), fomentando aberturas horizontais – constatamos elementos da racionalidade epistêmico-dialógica que fazem interface e interconexões com a vida. Esse movimento estabelece os fios ontológicos da vida que se entrecruzam, delineiam, tecem e entretecem epistemologicamente os saberes da docência universitária.

De outro lado, outro sujeito ponderou sobre isso dizendo que "[...] os saberes da vida nos aspectos pessoal e profissional, como organização, planejamento, compromisso, gestão da sala de aula, diálogo com os pares, partilha de saberes foram incorporados à docência universitária." (IRACEMA – E2). Portanto, organização, planejamento, compromisso, gestão da sala de aula, diálogo e partilha foram elementos *a priori* da vida de Iracema que antecederam à formação profissional na PGSSE que abaliza legalmente tal inserção (BRASIL, 1996, art. 66).

No contexto da ontologia e da vida, a sensibilidade para o social apareceu como outra situação que conduziu à docência universitária. Indagado sobre que situações da vida (LODI; CASTANHO, 2006) o conduziram a docência universitária, um sujeito respondeu: "eu acho que é muito a sensibilidade para o social. [...] Uma sensibilidade muito aguçada com as injustiças sociais, a consciência que o Capitalismo é um sistema basicamente injusto, mas funciona." (JÁDER DE CARVALHO – E2).

Diante disso, percebemos que a dimensão social da docência foi o atrativo que aproximou Jader de Carvalho do ensino na universidade. Ensinar é um ato político não no sentido partidário e segregativo, mas de valores, de escolhas e de opção pela docência como profissional de desenvolvimento e transformação social no bojo do Ser Mais coletivo (BRAGA, 2012; FREIRE, 2001b; SILVA, M, 2013; FERREIRA, 2013). Em suma, esse sujeito asseverou: "e eu acho que na minha trajetória de vida foi exatamente isso que [...] contribuiu muito pra minha visão de docência, inclusive. Uma visão de docência [...] mais engajada, mais sem ser doutrinária, digamos assim, mas muito mais voltada pro social." (JÁDER DE CARVALHO – E2).

Ainda em relação à constituição dos saberes ontológicos do-discentes enquanto período pré-profissional a pesquisa apontou o lugar das *imagens escolares* e *familiares* constituidoras da docência. Tais imagens (VIEIRA, 2013) anunciam a dimensão vertical da ontologia (PIRES, 1991) no tocante às relações intersubjetivas que vão tecendo os primeiros

fios da docência (FORMOSINHO, 2009). Isso pode ser percebido no relato de dois sujeitos da pesquisa:

No tocante às *imagens familiares* lemos:

> A minha condução à docência iniciou muito cedo. Eu acredito que tem muito a ver também com a minha história de vida (IRACEMA – E1).
>
> Minha mãe, mulher guerreira, trabalhadora, ética, além da sobrevivência nos deu ensinamentos, valores e nos ajudou a permanecer sempre unidos. Ela dizia que quando a gente fosse para a escola já era para saber ler e escrever. Então, os mais velhos alfabetizavam os mais novos. Eu aprendi a ler em casa com a minha irmã mais velha que se tornou professora. E eu ensinei ainda um dos meus irmãos mais novos e comecei a docência muito cedo. Acredito que fui influenciada pela minha irmã (IRACEMA – E1).

Com base neste relato de Iracema, observamos que a inserção de Iracema na docência universitária se deu pela sua história de vida no contexto das relações intersubjetivas com sua mãe – *pedagoga da vida* que cobrava dos irmãos mais velhos a alfabetização dos mais novos – e com sua irmã mais velha que lhe ensinou a ler e depois se tornou professora. Neste sentido, as aproximações com a docência desde a família vão apontando os primeiros possíveis fios ontológicos do-discentes que podem trazer à tona tessituras profissionais da docência universitária.

Em relação às *imagens escolares*, percebemos articulações entre o processo de escolarização, a ludicidade e a escolha da profissão docente. Neste sentido, outro participante da pesquisa declarou:

> Acho que deve ser minha experiência mesmo e vida escolar porque desde criança sempre quis ser professora. Deve ser em função desse modelo e admiração que a gente tem pelos professores. O fato é que nas brincadeiras de infância, eu sempre brincava de ser professora. Então, eu penso que deve ter sido isso que me conduziu a docência (CHICO ANYSIO – E1).
>
> [...] Eu não acredito que existam essas condições pré-estabelecidas no ser humano. O que eu vou dizer, eu não quero dizer que eu nasci pra ser professora, eu com essa tendência de ser professora. Mas eu penso que, quando eu vivenciei a experiência escolar na infância, essas experiências de algum modo foram significativas para mim. E por elas terem sido significativas nas minhas brincadeiras de infância, eu gostava de brincar de ser professora. Porque talvez para mim, fosse algo que fizesse parte dos meus talentos – vamos assim dizer (CHICO ANYSIO – E2).
>
> Mas, eu penso que professora é um dos meus talentos. É algo que faz eu me encaixar no universo, ser professora. E aí, isso foi despertado quando? Quando eu já era criança. Quando eu tive experiências de educação formal, de educação escolar. E aí, esse brincar de ser professora foi me conduzindo a isso. (CHICO ANYSIO – E2).

Como Freire (2001) que aponta crítica da concepção inatista da docência, que defende que existem apriorismos de tendências na lógica do "nascer para professor", Chico Anysio apontou para as experiências escolares significativas que vivenciou descobrindo certos talentos para a docência. A admiração e a observação dos *modelos* dos professores que passaram por sua vida e o *brincar* de ser professora na infância (VIEIRA, 2013), permitiram o despertar desse talento fazendo com o que ela entendesse a docência como algo que a conectava ao universo. A parte se percebe na dimensão do todo. Em suma, para Chico Anysio, a vida escolar foi o tear do tecido da docência, em geral, e depois da docência universitária, de modo a encontrar nesta profissão o seu lugar no mundo.

Questionada em entrevista de explicitação sobre os saberes constituídos em sua história de vida que foram incorporados à docência universitária declarou:

> [...] Os saberes da minha história de vida que são incorporados pra minha docência, estão relacionados inicialmente com a minha formação de educação escolar, porque eu acho que a nossa vivência como estudante, ela tem sim um impacto no nosso jeito de ser professor. Então, assim, essas influências de como era, como eu fui formada na Educação Básica, como eu fui formada no Ensino Superior, essas experiências que eu vivi, essas experiências escolares, elas são impactantes na minha forma de ser professor, na minha experiência de docência no Ensino Superior (CHICO ANYSIO – E2).

Com suporte nestas afirmações, inferimos que para Chico Anysio os saberes da sua história de vida que foram incorporados à docência universitária residem basicamente na sua escolarização. Essas vivências intersubjetivas entre o "eu aluno" e o "eu professor" mediados pelo conhecimento antecedem o que a literatura chamou de *saberes da experiência* (TARDIF, 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; FREIRE, 1994; LODI; CASTANHO, 2006). Esses saberes da experiência são "macetes" para ministrar aula (LARCERDA, 2007; CASATI, 2008) e vão elaborando ao longo da vida e da profissão o repertório de saberes do futuro professor da universidade (GAUTHIER *et al.*, 1998). Em suma, são os saberes ontológicos do-discentes da intersubjetividade que possibilitam a tessitura dos saberes da experiência, tendo impactos e influências no jeito de cada um se constituir como docente universitário.

As experiências ontológicas do-discentes que podem influenciar e ser base do tecido da docência universitária se articulam em torno da repetição, do repensar, do refletir e pensar as práticas observadas. Dessa forma, "[...] essas experiências influenciam na nossa forma de ser professor não só como repetição do que a gente vivenciou, mas também como uma forma de repensar, de refletir, de pensar - essa talvez não seja uma boa forma." (CHICO ANYSIO – E2). Ao longo do processo de escolarização do aluno ao observar várias maneiras de ser

professor, ele pode repetir experiências significativas, ou seja, incorporar a docência, ou ainda, (re)pensar e refletir sobre determinada situação não adequada e não querer fazer igual.

Em relação à *ontologia e a formação*, Pavão Misterioso na E1 elencou quatro situações da trajetória de vida que o conduziram à docência universitária, das quais vamos agrupá-las em três: o ser, o não-ser e o tornar-se professor a partir da formação inicial e continuada, a tomada de consciência e os fatores institucionais. Abaixo transcrevemos a fala desse sujeito para fundamentar o que estamos dizendo:

> Nesse momento me vem quatro situações que considero que me conduziram a docência universitária. A primeira suscitou o meu desejo de um dia ser professora universitária. Quando eu entrei na Graduação, aconteceram duas coisas muito significativas que foram marcos nesse meu processo da docência universitária. Eu tinha duas professores no Serviço Social. Uma, chegava na sala de aula e escrevia na lousa todo o conteúdo – no início da década de 1980 não tinha equipamentos como data show, era difícil retroprojetor. Então, ela enchia a lousa de escritas. Depois discursava sobre o que havia escrito. Eu achava aquela ação perda de tempo. E me questionava: Como é que a gente passava uma boa parte do tempo copiando o conteúdo na lousa, e a outra parte é que ela ia explicando o que estava escrito. E aí, eu dizia: 'não, eu não quero esse modelo de docência universitária para mim. Eu quero um dia ir para a universidade, mas eu quero fazer diferente'. Ao mesmo tempo, eu tinha outra professora que ministrava aula de Antropologia e para mim ela se tornou uma referência. Primeiro, porque ela era assídua demais. E, apesar da aula dela ser discursiva ela passava um mês sem falar, porque tinha problema nas cordas vocais, mas aquilo me encantava, porque ela não deixava de dar aula, coordenava o debate entre as alunas e alunos na sala. Quando precisava fazer alguma intervenção, fazia na lousa, rapidamente, por conta do giz, mas no outro dia, na aula seguinte ela levava as impressões, argumentos, observações escritas em uma folha de papel e distribuía e um de nós realizava a leitura. Então, assim, foram referências para mim de como ser e não ser professora universitária (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

No que tocou a primeira situação, Pavão misterioso apontou para a formação inicial onde o *desejo* foi estimulado por imagens da docência que se tencionavam entre referências *do ser e do não ser* professor universitário. De um lado, a professora que focalizava a prática docente na "lousa cheia" (cópia) e no "discurso" sobre o que escreveu, (explicação) fazia algo, no entendimento do Pavão misterioso, como "ação perda de tempo". Tal prática ainda reverbera o modelo jesuíta de docência universitária assentada na *lectio* e na *questio* do *modus parisiense*s (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Isso nos faz pensar que o tempo pedagógico que, em nossa compreensão, é tempo cronológico pensado intencionalmente pelo professor com vistas à práxis pedagógica – esse é que pode fazer sentido para o aluno. Essa prática pedagógica no contexto da formação na graduação estabelece um não modelo do ser professor na universidade. Apesar disso, o *não modelo* também estabelece *um modelo* pelo distanciamento, pois ativa a autorreflexão e, por

conseguinte, a vontade do Pavão Misterioso para "fazer diferente" quando se inserisse na docência universitária.

No que tange ao modelo a partir do *ser* pela aproximação, a assiduidade, a discursividade em tom de debate, as intervenções a partir dos registros de impressões e a leitura coletiva sinalizaram aspectos a serem incorporados na docência universitária com base na vivência do Pavão Misterioso na Graduação. Nesta mesma direção, outro sujeito apontou para as imagens da docência na formação inicial acrescentando a formação continuada como segunda situação que desenhou as imagens do *ser* e do *não ser* docente universitário:

> A segunda situação considero que me abriu as portas para iniciar a docência universitária. Foi um curso de especialização em Dinâmicas Grupais na escola e na empresa, pela UNIFOR. Ao concluir o curso fui convidada a ministrar a disciplina de Dinâmicas grupais em um curso de Pedagogia, em uma faculdade privada que estava começando a atuar nesse setor (PAVÃO MISTERIOSO – E1).
>
> A partir daí e sempre lembrando das duas professoras, comecei o meu caminho como professora universitária, trazendo, também, a minha experiência como professora da educação infantil e formadora de professores ao atuar pela O (empresa que atuou até 2015 na formação de professores) (PAVÃO MISTERIOSO – E1).
>
> Bom, os saberes de todas as minhas experiências, porque a identidade da gente como docente ela começa com as nossas lembranças de infância, influenciada pelos bons professores que a gente teve. Com toda a história de vida e as experiências profissionais [...], nós vamos nos espelhando nos bons mestres, nas atitudes que eles tinham, que nós enquanto alunos, achávamos interessantes. E que essas atitudes, vão sendo incorporadas na nossa prática como modelos de um bom professor. Ao mesmo tempo, que a gente vai refletindo sobre modelos de pessoas, de profissionais e de atitudes que as pessoas fazem ou fizeram na minha trajetória estudantil que eu não gostaria de ser. É lógico que a gente tem todo paralelo a isso, a essas experiências, a essas identidades que a gente vai se constituindo nessa tessitura de ser professor, nós vamos modificando nossas práticas a partir do que? Da formação que a gente tem daquilo que você vai aprendendo, que você vai achando que é interessante pra você incorporar na sua vida. Então, a formação inicial como a formação continuada ao longo da vida da gente, ela vai influenciando essas práticas e a gente vai tentando incorporar questões que sejam importantes e que nos deixe claro o profissional que a gente quer ser. É assim que eu entendo (JOVITA FEITOSA – E2).

Compreendemos, a partir do Pavão Misterioso, que a experiência desse sujeito com a formação continuada em nível de especialização e a posterior inserção na prática neste mesmo nível de ensino, na educação infantil e como formadora de professores lhe abriu as portas para docência universitária. Isso porque a formação *stricto sensu* não é única possibilidade de inserção na docência universitária devido a abertura do artigo 66 da LDBEN que aponta para a "prioridade" e não a "exclusividade" da formação mínima para a docência universitária (BRASIL, 1996).

No relato acima, Jovita Feitosa demarcou que os saberes ontológicos que fizeram interconexões com a docência universitária foram as lembranças da infância e a influência dos bons professores. Esse processo de identificação do *ser professor*, de um lado, foi uma ação de

espelhamento das atitudes interessantes observadas nos mestres. Tais atitudes foram sendo incorporadas à prática profissional como "modelos" do "bom professor". De outro lado, foi a autorreflexão sobre o *não ser* professor, sobre modelos e atitudes que foram incorporadas ao aprendizado da docência pela negatividade e não pela positividade. Esse espelhamento a partir do ideal constituído por Jovita Feitosa na direção do *ser* e do *não ser* docente, aproxima-se da dimensão horizontal da ontologia discutida por nós com base em Pires (1991).

Segundo Jovita Feitosa, paralela às experiências dialéticas de espelhamento e de reflexão sobre o *não ser* docente, a constituição do professor é atravessada pela modificação da sua prática com base na formação que influência a partir do interesse. Tal interesse possibilita a incorporação do que se julga ser importante, trazendo a clareza do profissional docente que se quer ser.

Em suma, a partir do relato de Chico Anysio, Pavão Misterioso e de Jovita Feitosa, compreendemos que a ontologia vertical do *ser* e do não ser lança os fios da tessitura horizontal do tornar-se professor universitário. Em relação ao *ser*, as lembranças da infância familiar, a influência dos bons mestres da Educação Básica no bojo da ludicidade do brincar de ser professor e as imagens docentes constituídas a partir da formação inicial (graduação) e continuada (pós-graduação) passam pelo filtro do interesse que mobiliza a incorporação de atitudes docentes pela positividade. Tal ontologia vertical dialeticamente assentada no *não ser* e do consequente afastamento pela negatividade também instaura um *não modelo* de docente universitário que não se quer ser (LODI; CASTANHO, 2006).

Portanto, é no vértice entre o ser e o não ser que é possível *tornar-se professor* mediante a inserção profissional, baseada na reflexão sobre a prática que possibilita mudanças na profissionalidade docente no Ensino Superior (HEERDT, 2014). Essas mudanças são fomentadas através da formação inicial, continua e continuada – dentre elas, a PGSS como espaço de legalidade e licenciamento para a docência universitária (BRASIL, 1996, art. 66) – que possibilitam a incorporação de imagens familiares e escolares da docência.

Em síntese, seja pela aproximação e/ou pelo distanciamento da observação dos modelos, pelas influências familiares e pelo processo de escolarização, são criadas imagens hologramáticas nos sujeitos de *como ser* e de como *não ser* docente na universidade. Ambos modelos estabelecem "referências" para *tornar-se* docente universitário no bojo da ressignificação das imagens da docência no processo de formação continuada, sobretudo, na PGSS.

Do ponto de vista da ontologia e formação, *a inserção na prática através da monitoria* foi outra situação da trajetória de vida que contribui para a inserção na docência universitária. A experiência da monitoria como caminho de acesso ao ensino na universidade reverberou nos dados empíricos a proposição da Reforma Universitária (BRASIL, 1968, art. 41, parágrafo único). Dos seis sujeitos da pesquisa, três apontaram para a monitoria como caminho de entrada na docência universitária:

> Então, quando eu entrei no curso de Pedagogia e eu fui ser monitora, eu decidi que eu não queria mais ser docente da Educação Básica e que eu queria ser docente da universidade. Foi uma coisa assim que abriu meu caminho e foquei nisso pra poder alcançar esse objetivo. (JOVITA FEITOSA – E1).
>
> Que situações? Eu acho que a primeira experiência que eu tive como monitora. Acho que foi uma experiência muito importante. Aqui, inclusive, eu tenho duas formações. Eu tenho formação aqui no curso de Pedagogia e tenho formação em Artes Cênicas. Eu acho que na verdade, dois movimentos. Um: aqui, quando eu fui monitora da disciplina de Psicomotricidade. Eu já era professora da Educação Básica – eu já era docente há bastante tempo. E também, a experiência com pesquisa em Artes Cênicas, que eu fui bolsista PIBIC[152] (RACHEL DE QUEIROZ – E1).
>
> E na monitoria, eu tive a experiência [...] da disciplina de Psicomotricidade aqui com a professora R, em que eu tive alguns momentos não como docente na graduação, mas alguns momentos em que a gente planejava junto as aulas. Então, tinha um pouco esse movimento de entender [...] como era (RACHEL DE QUEIROZ – E1).
>
> No ensino médio, cursei o Normal e durante o segundo ano, participei de um projeto de monitoria remunerado para atuar em turmas de crianças de primeiro e segundo ano com baixo desempenho escolar. Terminada essa experiência assumi uma sala de segundo ano, assim, ainda no ensino médio, com dezesseis anos eu iniciei a docência. Eu sempre estudei trabalhando (IRACEMA – E1).

Para Jovita Feitosa, no contexto da formação inicial, a identificação com a monitoria conduziu a decisão pela docência no Ensino Médio e posterior foco para entrar na docência universitária. No relato de Rachel de Queiroz, a experiência da monitoria nas duas graduações que cursou, particularmente, a disciplina de Psicomoticidade no curso de Artes foi um dispositivo de inserção "muito importante" para que se tornar docente universitária, pois lhe permitiu o planejamento junto com a professora da disciplina da graduação. Além da

---

[152] "O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. A cota de bolsas de (IC) é concedida diretamente às instituições, estas são responsáveis pela seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar do Programa. Os estudantes tornam-se bolsistas a partir da indicação dos orientadores." (CAPES, 2019). O PIBIC foi regulamentado pela RN-017/2006 que Estabelecer as normas gerais e específicas para as seguintes modalidades de bolsas por quota no País: - Apoio Técnico (AT), Iniciação Científica (IC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Pós-Graduação - Mestrado (GM) e Doutorado (GD), Iniciação Científica Júnior (ICJ) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI).

monitoria, a vivência de Rachel de Queiroz com *pesquisa* enquanto foi bolsista PIBIC no curso de Artes Cênicas contribuiu para a aproximação com a docência universitária. Para Iracema, a monitoria remunerada no curso Normal e sua inserção na docência no Ensino Médio, trouxeram aproximações à docência universitária.

Além disso, faz sentido mencionar a vivência na Licenciatura e em outras experiências que se agregam à docência universitária. O relato abaixo fundamentou empiricamente o que estamos dizendo:

> E em 2008 – tô lembrando agora também: uma professora do curso de Artes Cênicas teve que se ausentar e ela me convidou para ministrar algumas aulas na disciplina de Linguagem do Movimento. E aí, a partir dessa experiência eu comecei... Ministrei, acho que umas oito aulas. E no semestre seguinte ela saiu e eu acabei ficando como substituta [...] (RACHEL DE QUEIROZ – E1).

Por fim, a inserção na *docência* nas aulas na disciplina de Linguagem do Movimento na ausência da professora da graduação em Artes Cênicas e a experiência como substituta nessa mesma disciplina foram solidificando essas aproximações de Rachel de Queiroz com a docência na universidade. Neste sentido, ninguém nasce docente, o sujeito se faz docente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2001b). Alicerçados no relato de Rachel de Queiroz é possível constatar empiricamente a primazia da prática como laboratório de constituição epistemológica dos saberes do-discentes. É o contato com a realidade da profissão docente que faz o aprendiz mobilizar saberes que estabelecem os fios para as tessituras da inserção profissional (TARDIF. 2002; ISAIA; BOLZAN, 2004). Em suma, é na experiência do fazer docente que se aprende a docência.

Esse movimento de inserção na prática, segundo os dados empíricos possibilitou a tomada de consciência da docência universitária (FIGUEIREDO, 2003; ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010, p. 10-11). Dois sujeitos apontaram a clareza e a decisão pela docência universitária, enquanto um sujeito se reservou a não clareza de ser professor no início de sua trajetória na graduação. Do ponto de vista de não querer e não ter consciência da docência universitária, lemos o seguinte relato:

> Para falar da terceira situação, que se referente à minha experiência de docente mesmo sem ter consciência que estava atuando como professora é necessário tirar o termo universitária e pensar somente na docência. Situações que me conduziram a docência, que por sua vez me conduziram a docência universitária. Considero que foi um caminho trilhado (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

> No início da minha trajetória mesmo profissional não queria a docência. É tanto que eu não tenho a formação inicial em Pedagogia. Eu tenho a formação inicial em Serviço Social. Eu queria trabalhar com gente, mas não como professora. Na minha família tem duas pedagogas, mas não era suficiente para me influenciar naquele momento (hoje vejo que não posso negar essa influência). Já no mestrado comecei a pensar sobre isso. E aí, descobri que lá atrás atuar como professora fazia parte da minha vida (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

> No final da década de 1970, trabalhei em um projeto na minha cidade natal, ligado a saneamento. As 'aulas' aconteciam aos sábados à tarde. Eu organizava um grupo de famílias e as orientações com cartazes aconteciam em um 'terreiro' de uma das casas, como se costuma falar no interior. Lembro demais que eu levava a minha radiola portátil para acolher as pessoas com música e depois iniciava o trabalho. Então, esse episódio voltou muito no mestrado quando estava pensando sobre como entrei na docência. Quando venho morar em Fortaleza passo a fazer parte de um grupo de jovens, participar dos encontros e essa participação exigia que fizéssemos planejamento, preparássemos as palestras, organizássemos os encontros de jovens. Reconheço, hoje, que não se tratava da docência em si, mas essas ações estavam ligadas ao fazer docente (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

Apoiados no relato acima, entendemos que Pavão Misterioso falou de experiência docente sem ter consciência de estar atuando como professora. Esse sujeito não queria a docência, mas começou sua atuação como professora na pré-escola sem formação adequada, mas com vontade de conhecer e aprender. Notemos que mesmo estando Serviço Social queria trabalhar com "gente" apesar de não querer ser professora mesmo diante das imagens familiares da docência que tinha desde a infância. Contudo, é no mestrado que Pavão Misterioso começou a "pensar" sobre isso, chegando à conclusão que atuar como professora "fazia parte da sua vida" (E1) – nas palavras de Chico Anysio, era algo que a "encaixava no universo" (E2).

Faz sentido refletir que a PGSS é um lugar de excelência para a tomada de consciência e sistematização de conhecimentos sobre a docência universitária. Em síntese, porém, em relação aos saberes ontológicos do-discentes, é possível verificar que a *organização, a orientação, o acolhimento e o planejamento* foram saberes apreendidos no contexto da vida, e, portanto, precederam a elaboração epistemológica do que é ser docente universitário do ponto de vista da formação *stricto sensu* e da inserção profissional.

Em relação a querer e ter consciência da docência universitária seguem relatos:

> Tenho absoluta convicção de essa foi uma escolha consciente. Eu entrei no curso de Direito. Fui militante político metade da minha vida, na época da Ditadura Militar. E eu acho que a docência universitária para mim foi uma continuidade dessa minha trajetória política. Foi uma forma [...] diferenciada de continuar contribuindo para a gente tentar mudar alguma coisa (JÁDER DE CARVALHO – E1).

> [...] eu decidi que eu não queria mais ser docente da Educação Básica e que eu queria ser docente da universidade (JOVITA FEITOSA – E1).

Na visão de Jáder de Carvalho, a inserção na docência universitária foi uma escolha consciente, expressão da continuidade da trajetória política e, em nosso entendimento, uma possibilidade de transformação social na busca pelo Ser Mais coletivo. Como dissemos anteriormente, e ressaltamos aqui, Jovita Feitosa em meio à experiência da monitoria tomou consciência de que não queria mais ser docente da educação básica e queria contribuir dali em diante na docência universitária. Em síntese, seja na experiência militante como escola de aprendizagem da politicidade inerente ao ser humano numa perspectiva aristotélica e/ou no mergulho real frente aos desafios e as possibilidades da docência, é possível viver um momento de tomada de consciência do ser docente universitário (FIGUEIREDO, 2003; FREIRE, 1980; 1981b).

Assentados nessas inferências a partir da fala de Jáder de Carvalho e Jovita Feitosa, faz sentido caminhar na discussão sobre a *ontologia e o trabalho docente*. Como viemos falando, tanto a monitoria quanto a inserção na prática profissional possibilitam o despertar da vontade pela docência universitária. Vejamos o relato de três dentre os seis sujeitos da pesquisa que nos permitem fazer esta constatação empírica:

> Eu comecei a docência muito cedo e eu sempre trabalhei como professora. Sempre trabalhei e estudei ao mesmo tempo. Então, é uma coisa que está muito próxima (IRACEMA – E2).
>
> E aí, muito cedo eu ingressei na carreira de docente mesmo. Eu acho que com dezesseis anos eu comecei a trabalhar em escola. [...] E aí neste percurso do trabalho na escola, o trabalho da docência na educação básica, eu solidifiquei a ideia de que a docência – a educação – era o meu campo de atuação, mas eu pensei em, de repente, trabalhar com formação de professores. Era o que eu pensava quando eu estava fazendo o Ensino Médio pedagógico. Em ser professora do pedagógico, porque na verdade eu queria era ser formadora de professores. Então, eu sempre disse assim: 'Eu vou, eu quero fazer uma faculdade para ser professora do Curso Normal'. Mas, com essa mudança da LDB – porque o Curso Normal acabou sendo extinto -, por não haver mais a opção praticamente, então, é isso que conduziu ao Ensino Superior, para trabalhar, na verdade com formação de professores (CHICO ANYSIO – E1).
>
> Outro ponto relevante desse saber da experiência que está relacionado com o exercício da docência universitária foi a docência na educação infantil e os momentos de mediação nas formações para professores, quando o meu processo de criação era aguçado para encontrar estratégias para mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma brincante, lúdica e significativa para mim e para os alunos/alunas. Reconheço, hoje, que esses momentos estavam sempre imbricados com a ação de refletir sobre. (PAVÃO MISTERIOSO – E2).

Segundo a fala de Iracema notamos que estudo e trabalho são realidades "próximas", e geralmente, concomitantes. À aprendizagem da profissão do ponto de vista formação institucional faz sentido uma interface com a realidade do futuro formado, em algumas profissões, desde cedo. Um detalhe a destacar é que a docência é a única profissão em

que se entra em exercício mesmo antes da formatura que concede a licença para tal (FORMOSINHO, 2009). Neste sentido, Chico Anysio começou a trabalhar em escola e, mais tarde, na educação básica pôde "pensar" sobre seu campo de atuação profissional. Por isso se tornou professora do pedagógico, afirmando 'Eu vou, eu quero' e expressando sua vontade e consciência de inserção no campo da docência universitária e da formação de professores. Esse "percurso" e o trabalho docente na educação básica fomentaram um processo de solidificação da docência no contexto do ensino na universidade.

Na vivência de Pavão Misterioso, a inserção na prática profissional se deu por meio da docência na Educação Infantil e da mediação na formação de professores. Foi essa situação de trabalho docente que aguçava a *criatividade* desse sujeito na busca de estratégias de aprendizagem com base na *brincadeira*, na *ludicidade* e na *significação* junto aos alunos. A reflexão foi à mola propulsora de todo esse processo. Notemos aqui que esses quatro elementos da vivência do Pavão Misterioso se aproximam do Ciclo Gnosiológico freireano assentado na do-discência e na pesquisa, com base na pedagogicidade do diálogo (FREIRE; SHÕR, 1986; 1994; 1996; BRAGA; FAGUNDES, 2015).

Em suma, os saberes ontológicos do-discentes emanam da trajetória de vida do sujeito que se tornará docente, e esses saberes de base intersubjetiva, podem ser ressignificados, solidificados e, talvez, apreendidos pela primeira vez na PGSS. Entretanto, quando eles fazem parte da ontologia do professor constituída ao longo da vida, o mestrado e/ou doutorado contribuem para a sistematização e aprofundamento dos mesmos.

Os dados empíricos também nos permitem dizer em relação aos saberes ontológicos do-discentes de matiz horizontal (PIRES, 1991) da necessidade de aprender com o perfil dos discentes e com os pares.

> Com relação ao domínio de conteúdo, o planejamento, isso não era dificuldade para mim. Mas como eu era muito jovem e eu tinha alunos bem mais velhos, eu aprendi muito com os meus pares em relação à gestão da sala de aula e a como lidar com os pais (IRACEMA – E2).

> E constitui saberes que eu aprendi com os meus pares. Também teve os saberes que eu aprendi com os estudantes, principalmente com os anos iniciais, onde eu lecionei por doze anos. E as crianças, são muito sinceras. Então, quando um aluno dizia assim: 'Ah, isso aí é a maior besteira!' Eu começava a refletir porque ele estava dizendo que aquilo era a maior besteira. Será porque não faz sentido para ele ou é porque eu estou abordando desse jeito? Assim, tive os saberes aprendidos com os estudantes (IRACEMA – E2).

Para Iracema, a dificuldade que tinha não era no campo do domínio de conteúdo nem do planejamento do ponto de vista do *saber*, mas a gestão da sala de aula e o trato com os pais do ponto de vista do *saber ensinar* (LOIOLA; THERRIEN, 2001). De um lado, observando os professores mais velhos e mais experientes Iracema aprendeu como fazer a mediação da aprendizagem. De outro lado, o docente universitário pode constituir saberes, a partir da fala dos alunos, seja pelo conteúdo que não fez sentido, seja pela abordagem didática do professor que não foi adequada.

Em síntese, a docência universitária ancora-se em saberes ontológicos de cunho intersubjetivo que possibilitam o aprender a ensinar com o modelo dos pares que instauram imagens do ser professor e da gestão da sala de aula, bem como a partir da impressão dos alunos quanto à significação dos conteúdos curriculares e da pertinência de determinada abordagem Didática orientada por princípios pedagógicos. Os saberes ontológicos do-discentes contribuem para a materialidade da Didática enquanto ação pedagógica situada (THERRIEN, 2006, 2012), seja do ponto de vista macro em relação às demandas da sociedade e da legislação educacional, seja do ponto de vista micro no que toca ao contexto e ao projeto pedagógico da instituição de ensino, à luz das necessidades da faixa etária e da turma a que se vai ensinar na universidade.

Neste sentido, segundo Iracema, na docência universitária, é salutar que o professor saiba quem são seus alunos e o papel da Licenciatura em suas vidas. Esses conhecimentos sobre o aluno contribuem para a prática pedagógica, com vistas a que se encontre um espaço de mediação entre a ciência ensinada pelo professor e a realidade dos alunos. Nesta direção, um dos sujeitos ponderou:

> Eu comecei a perceber quando fui ministrar aula no turno noturno e os alunos chegavam em cima da hora, outros chegavam atrasados e com o uniforme do trabalho. Pude perceber que precisava saber quem eram aqueles alunos e o papel da licenciatura na vida deles [...].
>
> Conhecer o perfil deles foi importante para conseguir a adesão deles para leitura dos textos propostos na disciplina, a adesão na sala de aula, a atenção e até um esforço maior para chegar à aula na hora, foi a partir disso, que eu comecei a conhecer quem eram eles, de onde vinham como se deslocavam até a universidade e o que almejavam com a licenciatura [...].
>
> [...] a partir do momento em que eu comecei a conhecer o perfil do aluno, isso ajudou no meu trabalho [...].
>
> Eu entendo que a universidade precisa conhecer quem ela está formando e ter clareza para que ela está formando. Assim, conhecer o perfil daquele aluno que está ali sentado na sala de aula é importante porque se isso não acontece, é possível ter um discurso que não chega até ele por algum motivo. Eu acredito que conhecer o perfil do aluno facilita esse percurso (IRACEMA – E2).

A relação com os alunos a partir de quem são e de seus saberes trazem elementos fundamentais para a docência universitária. Segundo Iracema, é preciso conhecer o perfil dos alunos que estão e o perfil que a universidade deseja que apreendam na ocasião em que se tornam egressos. No que tange ao perfil dos alunos aos quais são alvos da docência universitária, é fundamental conhecer elementos da vida, fatores socioeconômicos e culturais na direção de constituir a prática pedagógica. Isso permite ao professor compreender e ser compreendido por seus alunos, fazendo com que o discurso chegue, a fim de que haja aprendizagem. Ao professor da universidade é interessante que conheça também o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES em que trabalha, atentando para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de sua alçada docente, tendo em vista o conhecimento dos princípios éticos e profissionais que tecem os fios do egresso na graduação e na pós-graduação.

Essa constituição dos saberes do-discentes, em nosso entendimento à luz de Freire, não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida. Sendo assim, a fala e as experiências dos alunos são a matéria prima para a reflexão sobre o currículo e sobre a prática pedagógica. Vejamos como se colocam cinco dos sujeitos da Tese indagados sobre como mediariam uma situação hipotética de aprendizagem que fizesse interface entre os saberes populares e o conhecimento científico (APÊNDICE B):

> Esse exemplo mostra que o aluno está trazendo os saberes dele, a linguagem do jeito que ele usa na família, do modo que ele aprendeu no contexto em que está inserido. Na escola se aprende a norma culta, mas cada aluno traz seus saberes da língua. Acho que o mais importante nesse caso é conteúdo, a informação que está sendo transmitida (IRACEMA – E1).
>
> Então, aproveitaria a história dele para ilustrar o que é que estava sendo discutido na aula – a experiência dele (CHICO ANYSIO – E1).
>
> De forma muito respeitosa porque uma das coisas que acho fundamentais e que eu faço muito é traduzir nas nossas aulas a linguagem acadêmica pra linguagem mais próxima dos alunos [...] Então, nesse caso específico da tua pergunta eu tentaria contextualizar, conversar e até instigar mais ao aluno para que pudesse situar o contexto em que viveu e estaria trazendo isso e jamais iria desconsiderar ou me referir de forma pejorativa ao fato dele usar alguma expressão da nossa cultura sertaneja, nordestina (JOVITA FEITOSA – E1).
>
> Bom, [em] primeiro lugar, a fala do aluno ela tem, evidentemente, uma origem social e uma origem política, portanto; e ela deve ser primeiro, respeitada. A aula seria conduzida na perspectiva de que os alunos, os seus colegas, procurassem [...] de alguma forma respeitar essa fala (JÁDER DE CARVALHO – E1)
>
> [...] eu sou muito de valorizar o que vem do aluno. Eu nunca vivi uma experiência assim, mas, como docente valorizo muito a história de vida de cada aluno, por que eu acho que a história de vida faz parte de um contexto histórico que se liga a História da educação no Brasil. A forma como ele está, como está se tornando. Tudo faz parte da história. Não tem como eu não acolher essa história e contextualizar dentro do assunto que está sendo trabalhado (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

Com base nos relatos citados supra, verificamos que Iracema pontuou que os saberes do-discentes ancoram-se nos saberes de inserção em contexto e da língua como códigos, signos e significados intersubjetivos. Chico Anysio contribuiu trazendo que os saberes discentes podem ser usados como ilustração dos saberes sistematizados da ciência. Considerando que duas ações são fundamentais em relação aos saberes dos alunos: *respeito e valorização*, como sinalizaram Jovita Feitosa e Jáder de Carvalho.

Particularmente, Jovita Feitosa, partiu do respeito no bojo da contextualização, da conversa e do ato de instigar um processo de "tradução" da linguagem acadêmica em linguagem acessível aos alunos. Jáder de Carvalho, numa perspectiva de complementaridade, afirmou que a fala tem origem social e política. Apontou o lugar de onde cada sujeito se coloca no e com o mundo pela linguagem. Por fim, Pavão Misterioso trouxe a necessidade de valorização e acolhimento, tendo como prática a contextualização do conhecimento dos alunos à luz da ciência, como bem apontou Jovita Feitosa. Em resumo, os saberes ontológicos do-discentes anunciam elementos aprioristicamente pré-profissionais que orbitam freireanamente em torno do *respeito*, da *valorização*, do *acolhimento* e da *contextualização* dos saberes dos alunos como fundamentos para pensar a epistemologia e a práxis pedagógica na docência universitária.

Destacamos a contribuição de um dos seis sujeitos que em meio a E1 nas questões voltadas para a *Ontologia na perspectiva do Ser Mais*, evocou Paulo Freire e sua "metodologia dialógica" para tratar desse tensionamento entre o senso comum e a ciência. Vejamos o relato abaixo que nos permitiu fazer algumas constatações empíricas sobre os saberes ontológicos do-discentes:

> Primeiro, eu acho extremamente importante quando você vai ministrar uma aula, você trazer os conhecimentos que o aluno tem. Então, se ele traz uma história dessa, uma história de vida marcada na vida dele, que tem essa experiência, isso seria com certeza o motivo da aula. E, assim, seria uma construção [...].
>
> Eu pediria para ele contar, mas também pediria que outros alunos contassem, se tinham alguma experiência parecida, por que eu acho que na metodologia de trabalho, principalmente, eu utilizo muito Paulo Freire – metodologia dialógica e assim, centrada muito no que o estudante tem e o que eu posso contribuir na formação dele; [...] (RACHEL DE QUEIROZ – E1).

Para Rachel de Queiroz, os saberes da docência universitária fundamentam-se no processo de trazer os saberes dos alunos e de sua história de vida, tendo como possibilidade a Metodologia dialógica de Paulo Freire (RAMACCIOTTI; SAUL, 2015; MIRANDA *et al.*, 2008; BESERRA, 2011; MARTINS; ALVIM, 2012; SOUZA, 2011). O aluno traz para a sala

de aula marcas de sua historicidade que precisam ser o ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica e, quando são trazidas à baila no contexto situado de aprendizagem, podem se tornar o motivo da aula. Logo, o professor universitário não se coloca como detentor de um poder doutoral, mas como mediador dialógico que estabelece conexões entre ele e os alunos e esses entre si em torno da ciência, a fim de conhecer o que os alunos têm e com o que ele professor pode contribuir.

Esse movimento onto-epistêmico-didático permite a contextualização histórica do assunto da aula de forma a estabelecer interconexões entre três elementos fundamentais da prática pedagógica a partir do relato de Rachel de Queiroz: o ensino, a relação com a vida e a importância do cotidiano. Tal contextualização nos faz pensar sobre o lugar da universidade em relação às concepções de formação, seja com base na racionalidade técnica, objetivista e limitada para compreender os fenômenos humanos, e portanto, o campo da docência, seja fundamentada na racionalidade prática, intersubjetiva e ampla, perpassando, assim, o real sentido da formação inicial e continuada: o Ser Mais. Em suma, a universidade, a formação e escola precisam dialogar com as demandas da vida. O ato docente é fundamental que nasça dessas inquietações como perguntas e a elas retorne como respostas historicamente provisórias. Sendo assim,

> A escola não fala de coisas básicas. Morre uma pessoa na escola, alguém é assassinado numa determinada escola por uma violência e a escola faz um luto e não debate a violência, não debate drogas, enfim. Não relaciona nunca o conteúdo com a vida. Acho que isso é uma grande problemática e eu tento fazer isso nas minhas aulas [...].
>
> Eu dou aula, por exemplo, da disciplina de Didática. É uma disciplina em que eu tento muito trazer pra vida, pro cotidiano que é: qual a importância do ensinar pro cotidiano? Que relações que a gente pode fazer com a vida? Porque senão a [...] a escola vai perdendo seu processo de significado. Ela vai virando só escolarização mesmo, só passar em algum lugar, aí eu acho complicado [...].
>
> [...] eu tentaria trazer pra ele que na verdade, infelizmente, a universidade, ela também como a escola da Educação Básica, vem se distanciando da vida – a gente sabe disso (RACHEL DE QUEIROZ – E1).

No dizer de Rachel de Queiroz, se a escola e a universidade focalizarem apenas à escolarização, o processo formativo perde o significado. Esse processo de perda de significado da educação e da formação inicial e continuada aumenta na mesma intensidade e direção do distanciamento da vida que em relação a elas o ato de ensinar se estabelece. Sendo assim, se a primazia é da prática, o ponto de partida dos processos de educação e de formação é a vida, tendo na ciência elementos racionais para pensar que os saberes ontológicos do-discentes

nascem dela e a ela precisam retornar empiricamente como base para reflexão epistemológica e praxiológica em torno da docência universitária (THERRIEN, 2014).

Por fim, podemos dizer com base nos dados da pesquisa que há fatores institucionais no contexto da ontologia e do trabalho docente que se relacionam a inserção na docência universitária. Dois sujeitos da pesquisa nos permitem constatar isso empiricamente:

> A quarta situação está ligada a essa instituição. Como formadora passei a conhecer a situação da educação e dos professores, tanto da rede pública como particular e em um movimento de ação-reflexão-ação, ia formando e me formando ao mesmo tempo. Quando cheguei a docência universitária na faculdade privada em 2001, carregava na minha história de vida todas essas experiências [...]. É relevante lembrar que não queria ser professora, mas eu saio do Ensino Médio e entro na docência. Começo o Serviço Social, mas começo, também, a atuar como professora de pré-escola (nomenclatura da época) sem formação adequada, mas com vontade de conhecer, aprender. E aí, acho que isso foi também um grande espaço, aliás, foi o meu, um dos grandes espaços de aprendizagem e de questionamentos sobre o fazer docente, porque tive que estudar, ler sobre pré-escola. A escola oferecia formação todo sábado e isso foi me trazendo elementos para qualificar o que fazia. E fui, também me encantando com a educação, embora, quando terminei o Serviço Social, saí da docência e fui ser Assistente Social. Só algum tempo depois é que voltei para a educação mediada pela Arte, ao criar e dirigir a O com a minha irmã (PAVÃO MISTERIOSO – E1).
>
> Quando eu terminei o ensino médio fui trabalhar em uma escola privada que era rigorosa, exigente, mas que também tinha um Projeto Político-Pedagógico participativo em que envolvia toda a comunidade escolar, uma gestão colegiada que valorizava os momentos de estudos e incentivava o ingresso dos professores no curso superior (IRACEMA – E1).

Diante desses relatos, notamos que foi o *fator institucional* uma das molas propulsoras para a inserção na docência universitária. Na perspectiva do Pavão Misterioso, foram às experiências profissionais na pré-escola e na formação de professores que instauraram o movimento de ação-reflexão-ação que apontava o seu futuro exercício docente na universidade. Foi possível formar e ser formada ao mesmo tempo, tendo a reflexividade como marca fundante da sua história de vida e da profissão que faziam interface com a docência de modo geral, até chegar à docência universitária (FREIRE, 1996). Na escola onde Pavão Misterioso atuava, havia, aos sábados, um espaço de aprendizagem e questionamento sobre o fazer docente nas formações. A leitura e o estudo foram os fios que permitiam novas tessituras e a "qualificação" do fazer e experienciar a docência – o resultado foi o encantamento amoroso pela educação.

Na experiência profissional de Iracema em uma escola privada, caracterizada por ela de "rigorosa" e "exigente", foi a vivência de um PPP participativo e a influência da gestão escolar que valorizava o estudo e o ingresso na docência universitária, dois elementos do fator

institucional que contribuíram para que se inserisse como professora do ensino superior. Tecendo reflexões, a partir dessas constatações, chamou-nos a atenção o clima de participação de Iracema neste corpo docente, cujo gestor, foi um fomentador da pesquisa a partir da sua própria realidade. Diferentemente do que o ideário neoliberal demarcou como modelo de escola privada, cuja função exacerbadamente se apresenta como produtora de porcentagens de aprovação de alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou no Vestibular nos *outdoors* em cursos de Medicina, Direito, Administração e Engenharia, a gestão dessa escola fomentava o estudo, a pesquisa e a inserção no ensino superior como possibilidade aos professores.

A partir de todas essas constatações empíricas materializadas nos enxertos das falas dos sujeitos, consideramos fundamental ir fazendo costuras-síntese para amarrar o conceito de saberes ontológicos do-discentes nesta Tese com base nos alinhavados feitos ao longo do texto. Grosso modo, a sistematização de E1 e aprofundamentos em E2, nos permitiram dizer que quanto aos saberes do-discentes é fundamental o respeito, o reconhecimento, a valorização que faz dos saberes dos alunos o ponto de partida para a Ciência como ponto de chegada.

Em relação ao *respeito* que conduz a valorização dos saberes dos alunos, quatro dos seis sujeitos fizeram esse apontamento em E1 no bojo de perguntas situadas no bloco da categoria teórica *Ontologia na perspectiva do Ser Mais* (Pavão Misterioso, Jáder de Carvalho, Jovita Feitosa e Iracema); no que tocou ao *reconhecimento*, apenas um sujeito (Chico Anysio). Logo, os saberes dos alunos são ponto de partida para a Ciência como ponto de chegada. Tal colocação foi feita por um sujeito no bloco de questões sobre a *Epistemologia da PGSS* (Iracema).

Desse modo, esse reconhecimento e valorização do docente universitário em relação ao que os alunos trazem para sala de aula se materializaram em cinco elementos discentes, dos quais, apenas um (história de vida – Pavão Misterioso e Rachel de Queiroz) estava situado no bloco das questões sobre ontologia. Os quatro demais (interesse – Chico Anysio; contexto histórico e social – Jáder de Carvalho; gosto – Pavão Misterioso; o que é significativo - Iracema), todos tiveram relação com perguntas feitas no bloco *metodologia da práxis pedagógica.*

Quantificando essas apreensões qualitativas, sobre os saberes ontológicos do-discentes tivemos três aparições em questões sobre a *ontologia na perspectiva do Ser Mais*; uma aparição em indagações sobre a *Epistemologia da Pós-Graduação Stricto Sensu*; e quatro aparições em perguntas sobre a *Metodologia da práxis pedagógica*. Em síntese, baseados na

análise dos dados empíricos, inferimos que os saberes ontológicos do-discentes fundamentam-se mais naquilo que o professor é como pessoa e que se manifesta na sua prática pedagógica do que aquilo que está consciente em seu repertório epistemológico, suas teorias, crenças e paradigmas científicos, aprendidos ao longo das formações inicial e continuada. É a percepção de si e do aluno como outro diferente dele como não-eu. Em outras palavras, os saberes ontológicos do-discentes apontam para a dimensão da intersubjetividade e da alteridade na prática pedagógica.

Para finalizar o capítulo, faz sentido dizer que os saberes ontológicos não são unilaterais e isolados dos saberes da racionalidade epistêmico-dialógica. São constituídos intersubjetivamente no bojo da vida, do trabalho e da profissão docente. Assim, recuperando a epígrafe citada no início do capítulo de Ednardo, é nos tensionamentos entre o ser "da América", ser a "nata do lixo", o "luxo da aldeia" é que se pode "ser do Ceará".

Em suma, na docência universitária os saberes ontológicos do-discentes, multirreferenciais e multifacetados, configuram e são configurados a partir da intersubjetividade apreendida na relação com a vida, com o trabalho e com a profissão. Esse movimento dialético se dá entre o não ser, o ser e o tornar-se professor universitário a partir de imagens familiares e escolares da docência. No entanto, tais saberes não podem legalmente licenciar o professor para ensinar na universidade, mas estabelecem os fios que podem ser entretecidos através dos saberes da racionalidade epistêmico-dialógica, aprendidos na PGSS.

8 SABERES DA RACIONALIDADE EPISTÊMICO-DIALÓGICA

> "Era agora o mundo afora, o cais. Era a tarde, o tempo, a vida e mais. Que o vento sopra veloz. Na voz. Da estrada que vai nos conduzir. A outro lugar. Quem vai poder lhe seguir. Quem vai querer descobrir onde vai. Quem vai chegar pra ouvir - se vai. Quem vai querer descobrir onde vai. Quem vai chegar pra ouvir".
>
> (Luciano Moura e Dawlton Moura)

A epígrafe supracitada da poesia de Moura e Moura nos faz pensar no *mundo afora* possível para além da racionalidade técnica de base positivista que demarcou os fios e as agulhas das costuras em torno da docência universitária. Compreendendo que tal racionalidade limitadora da realidade pelas lentes unilaterais do objetivismo é fruto do paradigma positivista que chegou às suas últimas consequências no cientificismo do século XIX, afirmamos que podemos encontrar uma *estrada que vai nos conduzir a outro lugar*. Sendo assim, nossa discussão com base nos dados empíricos estabeleceu alinhavamentos tendo em vista quem vai *poder seguir, querer e descobrir e/ou chegar para ouvir* o que estamos tecendo cientificamente nesta Tese de doutoramento.

Em virtude disso, este capítulo está relacionado processualmente ao sexto objetivo específico da pesquisa que é desvendar os limites e as possibilidades dos saberes da racionalidade epistêmico-dialógica no exercício da docência universitária. Para tanto, o escopo de nossa discussão com base nos dados empíricos do Q, de E1 e E2 será um trançado de fios na urdidura da formação *stricto sensu* dos sujeitos da pesquisa no PPGE/UECE, da pedagogia freireana, sua presença e/ou ausência na PGSSE e do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire que se articulou em torno da do-discência, da pesquisa e do diálogo.

8.1 A formação Stricto Sensu, os saberes da docência universitária e o Ciclo Gnosiológico no PPGE/UECE

Com base nos dados empíricos, é possível perceber aproximações e/ou distanciamentos dos sujeitos da pesquisa em relação ao Ciclo Gnosiológico freireano a partir do processo formativo no contexto do Programa no CMAE e no CDAE. Vamos analisar como isso se deu no tocante aos conceitos de ciência e de docência universitária, do ponto de vista dos sujeitos enquanto ingressos e egressos no PPGE/UECE.

8.1.1 O Mestrado em Educação

Do ponto de vista da entrada no Programa no CMAE, vejamos o que dizem cinco dos sujeitos da pesquisa que se tensionam entre uma visão mais elementar e outra mais aberta sobre a ciência que se materializam nos enxertos a seguir:

> [...] perspectiva da Ciência era mais ingênua [que...] poderia resolver as grandes questões da humanidade (JÁDER DE CARVALHO – E1).
>
> [...] até a própria concepção de ciência e de pesquisa é algo que é muito elementar (JOVITA FEITOSA – E1).
>
> Eu acho que antes do Programa eu tinha uma visão mais praticista das coisas. (CHICO ANYSIO – E1).
>
> [...] momentos de estudo, de planejamento, e de certo modo, se refletia sobre a ciência (IRACEMA – E1).
>
> Passei a compreender a Ciência em uma perspectiva mais aberta, menos positivista, mas como uma ação humana complexa e cercada de incertezas, comprometida com a vida das pessoas (PAVÃO MISTERIOSO – E1).
>
> [...] no mestrado, [...] entrei com esse olhar mais amplo e já anuncio essa concepção na dissertação (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

Percebemos nessas falas que três dos sujeitos adentraram ao PPGE com concepções de ciência ainda primitivas, aproximando-se da racionalidade técnica (GONÇALVES, 2013; REIS, 2011). Jáder de Carvalho afirmou que sua visão de ciência era "ingênua", cuja missão estava focalizada em resolver todos os problemas da humanidade. Jovita Feitosa a concebeu como "muito elementar". Chico Anysio concluiu que sua perspectiva era "mais praticista". Iracema não se colocou, mas afirmou que já no contexto da instituição de ensino superior em que trabalhou já fazia estas reflexões sobre a ideia de ciência que sustentava seu ser e fazer docentes. O destaque, em nosso entendimento, está no prisma de Pavão Misterioso que já tinha constituído antes de sua entrada no PPGE uma visão menos positivista (PIMENTA, 2008; GIARETA, 2008) e mais aberta, a baseado em um olhar mais amplo, complexo e humano da ciência no horizonte do Ser Mais (MORIN, 2000; FREIRE, 1996).

Com base nessas apreensões, vejamos o que sinalizam os sujeitos da pesquisa sobre a concepção de docência universitária antes de ingressarem no PPGE/UECE:

> [...] tinha a impressão, também ingênua, de que os professores universitários eram extremamente competentes nas suas áreas [... e eram...] questionadores e preocupados com as mudanças sociais (JÁDER DE CARVALHO – E1).
>
> [...] quando eu comecei a dar aula, era muito intuitivo (RACHEL DE QUEIROZ - E2)
>
> [...] visão da docência universitária colaborativa, que também pode ser lúdica, unindo arte e ciência, razão e emoção (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

> [...] qualificação da prática docente em uma perspectiva construtivista, reconhecendo que o conhecimento é produzido na relação professor/aluno (PAVÃO MISTERIOSO – E1).
>
> [...] a ludicidade, a estética, o brincar, o trabalhar com os alunos de forma diversificada na sala de aula" (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

Na trajetória de Jáder de Carvalho, antes do PPGE/UECE tinha uma perspectiva *ingênua* também da docência universitária os professores universitários eram extremamente competentes em suas áreas e compromissados com as causas sociais. Rachel de Queiroz se colocou como alguém que tinha uma visão *muito intuitiva* da docência universitária. Neste sentido, ambos os sujeitos, incialmente, apontaram para o que diz a literatura no tocante a ausência da relação entre saber e o saber ensinar no exercício do magistério superior, carreira essa, geralmente iniciada logo durante ou após a conclusão da especialização, como foi a experiência de Pavão Misterioso (CUNHA, 2008; FREIRE, 1996; THERRIEN, 2006; 2012; 2014).

Na experiência de Pavão Misterioso, entretanto, antes de entrar no PPGE/UECE dois fatores tiveram influência no tocante a sua visão de ciência e de docência universitária: o contexto institucional e a inserção em grupo de pesquisa (E1). Nesse grupo, desenvolveu a prática do estudo, pesquisa e planejamento de ações formadoras; discutiu questões em torno da formação pedagógica (teoria e prática) e pode se familiarizar com prévia concepção de Ciência. Pavão Misterioso, portanto, entrou no PPGE/UECE com o conceito de ciência complexa por conta da influência do grupo de estudos que participou. Segundo esse sujeito, no contexto do grupo de estudo o debate em torno do assunto foi uma "experiência desveladora" (E1). Essas constatações empíricas foram apreendidas por nós, com base no relato desse sujeito transcrito abaixo:

> Antes de entrar no PPGE, eu fazia parte, como já falei anteriormente da O, uma instituição que trabalhava com formação de professores e dos demais profissionais da educação, desde 1987. E do GEPAP – Grupo de Estudo, Pesquisa e Ação Pedagógica, um grupo interdisciplinar, fora da academia, que se encontrava para estudar, pesquisar, planejar as ações formadoras nas diversas escolas e espaços educativos, que fazia parte dessa instituição. Então, foi essa instituição que me proporcionou uma formação pedagógica - vamos dizer - teórica e prática. Foi muito nesse espaço, porque no grupo a gente estudava, discutia temáticas diversas, dentre elas, por exemplo, o conceito de ciência, a teoria da complexidade, planejamento. Então o grupo fazia isso periodicamente, semanalmente (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

Nessa mesma direção, Pavão Misterioso ingressou no PPGE/UECE com a concepção de docência universitária lúdico-colaborativa fundada nessa "formação pedagógica" dimensionada pela práxis, que trazia aproximações entre "arte e ciência, razão e emoção" (E1).

Tal postura dos professores traz implicações sobre o aprendizado construtivista da prática docente dos educandos. Essa visão possibilita, em nosso pensamento, a superação da limitação objetivista, fragmentária, linear e hierárquica da racionalidade técnica do saber que se sobrepõe ao saber ensinar. Contudo, ponderamos que não há hierarquia de poder vertical nas relações, mas horizontalidade colaborativa em que educandos e educadores aprendem no bojo da ludicidade.

A partir dessas contações empíricas, em nosso entendimento, esse sujeito sintetizou suas apreensões docentes antes do CMAE: "Defendia e continuei defendendo ao entrar no PPGE, uma docência universitária que me permita a ludicidade, a estética, o brincar, o trabalhar com os alunos de forma diversificada na sala de aula." (PAVÃO MISTERIOSO – E1). Diante desse fato, verificamos que a formação no PPGE/UECE não modificou qualitativamente a concepção e a prática de Pavão Misterioso no tocante à docência universitária, pois a ludicidade, a estética, o brincar como trabalho diversificado já estavam incorporados à sua do-discência. A isso ela chamou de "cultura lúdica" (PAVÃO MISTERIOSO – E1). Isso nos fez pensar que Pavão Misterioso, antes do PPGE, "já vinha fazendo esta reflexão" e "já tinha uma bagagem que trazia da minha experiência como professora da Educação Infantil e das formações com professores" (PAVÃO MISTERIOSO – E2).

Além dessas apreensões de abertura sobre a ciência e a docência universitária lúdico-colaborativa, esse sujeito em consonância com Iracema se colocaram assentados em profundas aproximações com Paulo Freire ao afirmarem que:

> A teoria e prática freiriana já faziam parte das minhas referências antes de entrar no mestrado. Meu encontro com Freire se deu por meio da educação libertadora, uma vez trabalhei com movimentos populares. No mestrado, não dialoguei na academia com essa referência. No doutorado já havia me aprofundando melhor e no Programa fiz o seminário sobre Paulo Freire com o intuito de aprofundar, clarear conceitos (PAVÃO MISTERIOSO – Q).
>
> A teoria e prática pedagógica freiriana perpassou minha formação muito antes do mestrado e doutorado, aliás antes do ingresso na universidade, durante o Curso Normal quando li Paulo Freire. E mais fortemente quando conheci o método de alfabetização de adultos e vivi a experiência de alfabetizar uma turma de adultos como professora voluntária (IRACEMA – Q).

Segundo o Pavão Misterioso, a teoria e prática freireana fazia parte de suas referências antes do CMAE. Já no CDAE teve aprofundamentos através do Seminário sobre o autor pernambucano enquanto disciplina optativa. Encontrou-se com Freire por meio da educação libertadora (FREIRE, 1983; MIRANDA; BARROSO, 2004) no contexto dos movimentos populares. Da mesma forma, Iracema relatou que tomou consciência de Freire

durante o Curso Normal Superior – como aconteceu com Chico Anysio – e quando conheceu o método de alfabetização na sua prática como professora voluntária.

Na mesma direção de Pavão Misterioso e de Iracema, no bojo das concepções de ciência e docência universitária, percebemos o sexto sujeito aproximando-se fortemente de Freire antes de ingressar no Programa. Dessa forma, posicionou-se:

> Depois que eu comecei a ler Paulo Freire eu comecei a ver o quanto eu era freireana, [...], o quanto a minha [...] forma de dar aula em círculo, a forma de trazer a autonomia, a forma de dar aula a partir do estudante. Então, eu acho o mestrado meio que, essa disciplina de Didática ela foi muito forte pra mim. Começou em 2008, mas eu acho que me localizou muita coisa porque eu era uma observadora (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

Notemos que a prática pedagógica de Rachel de Queiroz já era freireana antes mesmo dela ter lido Freire. Foram destacadas pela entrevistada a *aula em círculo, o foco na autonomia e na necessidade de partir dos saberes do estudante para na constituição da prática pedagógica do professor*. A revisão ou reflexão sobre a prática foi possível a Rachel de Queiroz porque ela era "uma observadora" da sua realidade.

No que se relacionou, aos sujeitos da pesquisa na experiência de *egressos* do PPGE, lemos que cinco sujeitos (Chico Anysio, Pavão Misterioso, Iracema, Rachel de Queiroz e Jovita Feitosa) foram a afetados sobre suas *concepções epistemológicas.* Salientamos um dos sujeitos afirmou: "[...] a entrada no Programa me fez entender a importância do estudo científico para a melhoria, talvez, da realidade imediata" pois "[...] o mestrado, no caso o PPGE, especificamente, abriu um leque maior sobre a minha percepção sobre a Ciência, especificamente no campo da educação." (CHICO ANYSIO – E1). Logo, a formação do CMAE e do CDAE contribuiu para a abertura da percepção do conceito e da realidade da ciência, sobretudo, da área de Educação, bem como a necessidade de recolocar na pauta da discussão da PGSS, a função social do conhecimento que busca transformar, minimamente, a realidade individual e social imediata dos sujeitos aprendentes.

Fazendo uma síntese entre a ciência e a docência universitária, desses cinco citados supra, quatro sujeitos estabeleceram interfaces entre ambas ao afirmarem a contribuição do PPGE/UECE no processo formativo de cada um:

> [...] ela [a PGSS] nos proporciona essa ampliar a nossa visão de mundo acerca do nosso papel como pesquisador, da contribuição social que a gente precisa dar e que a docência [...] precisa tá vinculada a estas questões. (JOVITA FEITOSA – E1).

> É óbvio que depois que a gente ingressa no mestrado, a gente tem uma perspectiva da docência universitária ampliada. Não mais só 'quero formar professores', mas a gente passa a pensar também além de querer formar professores, trabalhar com pesquisas ligadas (CHICO ANYSIO – E1).
>
> [...] ressignificação da ciência, da docência do ensino superior, esse tripé da universidade, ensino, pesquisa e extensão (IRACEMA – E1).
>
> As leituras, e em especial a disciplina de pesquisa educacional, proporcionou um amadurecimento em relação a esse conceito. Quero dizer que essa reflexão eu já tinha, eu já vinha fazendo (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

Com base na fala desses quatro professores, três deles, sinalizaram que o Programa contribuiu para modificações do ponto de vista da *formação continuada*. Jovita Feitosa disse que a experiencia no PPGE serviu para "ampliar a nossa visão de mundo" de pesquisador articulada a contribuição social da docência Jovita Feitosa. Chico Anysio apontou para a "perspectiva da docência universitária ampliada" em conexões com a prática da pesquisa. Abrimos um parêntesis aqui para discutir que tal ampliação foi resultado da aproximação e da inserção desse sujeito na docência universitária com base no relato transcrito abaixo:

> [...] a minha formação no PPGE [...] em relação à docência [...] me aproximou especificamente da docência no Ensino Superior. Isso aí é incontestável [...]. Foram dois grandes momentos de formação na minha vida. Foi quando eu aprendi a ler especificamente e quando eu fiz o curso de Mestrado. [...] me abriram as portas [...]. Consegui enxergar muitas coisas [...]. O Mestrado me abriu as portas para a docência no sentido de ter possibilidades de trabalhar na docência do ensino superior; e mais, de conseguir enxergar a docência na Educação Básica, que era o que eu vivenciava, de uma outra forma (CHICO ANYSIO – E2).
>
> E depois que eu entrei no PPGE eu consegui perceber que a gente, por meio da pesquisa – da ciência, então – a gente consegue enxergar outras possibilidades e trazer alguma perspectiva, embora que mínima de mudança (CHICO ANYSIO – E1).

Nesse sentido, a formação na PGSS, possibilitou aproximações, aberturas, a ampliação do olhar tanto sobre a docência universitária, tanto quanto sobre à docência na educação básica. Ela relacionou o processo de alfabetização com o mestrado em educação – "dois marcos na minha vida" (CHICO ANYSIO – E1) -, como duas experiências de leitura do mundo que foram balizadoras em sua vida. Esse movimento no CMAE possibilitou também a compreensão de que a pesquisa pode contribuir para mudanças ainda se que sejam mínimas e imediatas.

Retornando à análise da contribuição do PPGE/UECE para cada um dos sujeitos, por fim, Iracema, destacou que a formação na PGSSE contribuiu para a "ressignificação" das concepções de ciência e de docência universitária a partir do tripé que constitui a universidade: ensino, pesquisa e extensão. Em nosso entendimento, esse é o papel da PGSS, possibilitar a

ampliação e a *ressignificação* epistemológica de elementos ontológicos que os mestrandos e doutorandos trazem ao ingressarem no Programa (CUNHA; RIBEIRO, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; THERRIEN, 2014).

A revelação novamente aqui se deu na experiência de Pavão Misterioso e de Rachel de Queiroz como sujeitos que jzá traziam elementos anteriores ao PPGE que evocaram aproximações diretas com a docência universitária. Em relação, ao Pavão Misterioso, a formação na PGSSE, sobretudo, na disciplina de Pesquisa Educacional no CMAE contribuiu para o "amadurecimento" das reflexões que já vinha fazendo em relação a sua concepção de ciência e docência universitária. Em entrevista de explicitação afirmou que esse amadurecimento apontava que "o mestrado solidificou conceitualmente muito do que sabia e fazia. Foi muito importante isso no mestrado. Assim, formalizou, sistematizou o que eu trazia" (PAVÃO MISTERIOSO – E2). Esse sujeito ainda trouxe mais elementos para pensarmos esse "amadurecimento" teórico-prático quando ponderou:

> Quando entrei no mestrado – em 2005, já exercia o ensino superior desde 2001. Então, já tinha uma bagagem que trazia da minha experiência como professora da Educação Infantil e das formações com professores [...]. E o mestrado me ajudou nisso: formar, organizar as ideias, principalmente do Ensino de Arte, porque dentro da linha, a gente estudava sobre o Ensino de Arte. Então, para mim, para o ensino superior o mestrado me ajudou muito nesse aprofundamento teórico, teórico-conceitual das questões relacionadas à Arte, ao ensino de Arte; ajudou a compreender (PAVÃO MISTERIOSO – E2).

Neste sentido, Pavão Misterioso esclareceu que chegou ao mestrado com uma "bagagem" em relação à docência universitária que exercia desde 2001. A experiência no Programa no CMAE possibilitou à solidificação conceitual, a formalização, a sistematização, a formação e organização de ideias no que diz respeito ao aprofundamento teórico-conceitual. Nesta mesma direção, lemos o relato de outro sujeito:

> Eu acho que no mestrado, a experiência de ter feito a disciplina de Estágio, de Metodologia do ensino superior com a professora T, foi muito norteador. Por quê? Porque eu revi, já tinha uma experiência com a docência há catorze anos que eu era professora, e eu tinha essa consciência de que eu tinha experiência, mas é como se a disciplina pudesse me rever muita coisa. Rever a minha prática, rever a minha relação. Aí, por exemplo, quando eu comecei a dar aula, era muito intuitivo (RACHEL DE QUEIROZ - E2).

Aliado a essa docência fomentada pela leitura dos teóricos, o CMAE para Rachel de Queiroz, foi um momento norteador e forte, sobretudo, a partir das disciplinas de Estágio

Docência em Didática e da Metodologia do Ensino Superior. Essa experiência foi formativa por permitir a "revisão" da prática, inicialmente, de uma docência intuitiva no início da carreira (SCHÕN, 1992; PIMENTA, 1996; TARDIF, 2002; THERRIEN, 2006, 2012, 2014).

Tendo feito tessituras entre a entrada e a saída dos mestres e doutores formados pelo PPGE/UECE, a partir do **Quadro 3**, vejamos as aproximações e/ou distanciamentos que tiveram em relação ao Ciclo Gnosiológico e a sua materialidade na do-discência, na pesquisa e no diálogo. Na E1, para elaborar as questões usamos as expressões "que bom" para sinalizarem elementos que contribuíram positivamente, "que pena" para situação em que ficaram lacunas e "que tal" para sugestões que pudessem dar ao Programa tendo em vista melhorias. Os elementos que apareceram como destaque em cada um desses três blocos avaliativos do PPGE/UECE foram aprofundados na E2.

Quadro 3: Apontamentos sobre a formação de professores no CMAE para a docência universitária segundo a experiência dos sujeitos da pesquisa.

SUJEITOS	QUE BOM	QUE PENA	QUE TAL
Pavão Misterioso	Aulas leves e ministradas em duplas apesar do modelo tradicional. Pesquisa que articula teoria e prática e permite sair do senso comum.	Não ter tido tantos experimentos de pesquisa que articulem teoria e prática	Favorecer experiências teórico-práticas que tragam outra forma de ver o mundo
Chico Anysio	Aulas dialogadas, participativas e reflexivas e não isoladas, que sempre levavam a pensar o objeto de pesquisa, com sugestão de material consistente.	Cobrança da produtividade cientifica	Que pena já é um que tal!
Jáder de Carvalho	Estímulo ao debate que se abre a perspectiva para novos autores	Algumas ocasiões, alguns textos e algumas práticas pareceram muito reprodutivistas, não conscientizadoras	Discutir mais o elo entre as produções acadêmicas e o cotidiano das pessoas
Jovita Feitosa	Professores que se dedicam, exigem, trazem suas experiências e que se preocupam com a formação dos alunos. Eles dão solidez a formação no PPGE.	Superficialidade e vaidade docentes	Que pessoas pudessem de fato produzir aulas reflexivas, mais práticas e que se preocupassem mais.
Rachel de Queiroz	Aulas provocadoras. Disciplina de Teorias e pesquisas educacionais, Metodologia do Ensino Superior e Estágio de docência em Didática - CMAE.	Disciplina muito curta para abordar todas as teorias educacionais em um semestre	
Iracema			

	Aulas participativas, professores que encantaram e tinham encantamento pela docência. Bons materiais lidos. Convívio e troca de saberes, experiências e partilhas com a turma. Vivência e trajetória de todo o curso.	Algumas disciplinas, sobretudo, no tocante à metodologia da pesquisa foram superficiais.	Nas discussões que os professores trouxessem, os livros fossem mais trabalhados, mais aprofundados. Que os professores tivessem mais um conhecimento, uma experiência, com a Educação Básica.

Fonte: Elaboração do autor

Do ponto de vista das questões em torno de *que bom*, segundo a fala de cinco dos sujeitos, destacamos as aulas, os professores e a função da pesquisa na PGSSE. A aulas durante o CMAE foram leves e ministradas em compartilhamento (MARTINS; ALVIM, 2012) apesar do modelo tradicional (Pavão Misterioso); dialogadas, participativas e reflexivas e não isoladas (FREIRE, 2007; 1981a; 1983; 1996; THERRIEN, 2006; FIGUEIREDO, VIEIRA, 2011; SOUZA, 2011), e sempre levavam a pensar o objeto de pesquisa, com sugestão de material consistente (Chico Anysio);[153] e provocadoras (Rachel de Queiroz).

Podemos inferir que atendendo à do-discência no PPGE, mesmo conservando o modelo tradicional, a leveza se materializava através da partilha dialógica. Neste sentido, percebemos a presença do Ciclo Gnosiológico freireano de maneira que a do-discência no bojo compartilhamento dialógico dos professores e a pesquisa materializam a teoria e a prática na base da concretude (FREIRE, 1981a; 1985). Destacamos a fala representativa de Pavão Misterioso em articulação às contribuições de Iracema que nos permitem esta constatação empírica:

> Mas assim, uma coisa que também era bom, que agora me fez lembrar, era muitas vezes as duplas que aconteciam dos professores ao ministrarem as disciplinas. Era uma coisa importantíssima, porque favorecia um diálogo que a gente as vezes via às diferenças dos professores, mas via a complementaridade também entre eles. Então, eu achei isso muito bom (PAVÃO MISTERIOSO – E1).
>
> Eu considero que as aulas no mestrado e no doutorado foram muito significativas. Elas provocaram reflexões, dúvidas, inquietações e, consequentemente, muitos aprendizados (IRACEMA – E1).

Tal compartilhamento dos professores segundo Pavão Misterioso favorecia ao diálogo participativo do diferente na diferença, não na perspectiva do antagonismo, mas da complementaridade na ação docente junto à formação de mestres e doutores em educação. No

---

[153] Esses "materiais consistentes" (E1) – assim chamados por Chico Anysio -, ou seja, os textos trabalhados nas disciplinas, são caracterizados por Iracema como "bons materiais lidos" (E1). Compreendemos, portanto, que na experiência dos sujeitos da pesquisa, o referencial teórico estudado pelos alunos no PPGE é consistente, possibilitando aos sujeitos, o aprofundamento e o amadurecimento da fundamentação teórica da do-discência e da pesquisa.

PPGE/UECE, para Iracema, as aulas foram significativas, reflexivas e participativas. Sendo assim, outro sujeito corroborou esse fato: “Que bom que as aulas, de alguma forma, puderam estimular debates, puderam estimular leituras de novos de novos textos. Abrir a perspectiva para novos autores [...].” (JÁDER DE CARVALHO – E1). Em síntese, as aulas no PPGE foram marcadas pelo estímulo ao debate e à leitura no contexto da abertura teórica.

Além desses apontamentos, um sujeito destacou as disciplinas de Teorias da Educação e Formação de Professores, Pesquisas Educacional, Metodologia do Ensino Superior e Estágio de docência no CMAE, particularmente na área de Didática na Licenciatura (Rachel de Queiroz). Faz sentido pensar que essas disciplinas estabelecem os fios que tecem as teorias educacionais e a formação de professores, apontam os caminhos para a constituição teórico metodológica da pesquisa científica, sinalizam elementos de aproximação entre o saber e o saber ensinar na universidade (THERRIEN; LOIOLA, 2001), possibilitando ao pós-graduando a inserção, a observação e a regência de sala de aula na graduação por meio da situação de estágio docência.

Sendo assim, a ambiência no Programa possibilitou o convívio, a troca de saberes, as experiências e as partilhas com a turma. Vivência e trajetória de todo o curso (Iracema). Esse contexto de aberturas intersubjetivas em se considerando a pluralidade dos saberes da docência universitária em constituição promoveu o estímulo ao debate que se abria a perspectiva para novos autores (Jáder de Carvalho). Nessa direção, um dos sujeitos se colocou:

> Mas para falar ‘que bom’, eu diria ‘que bom’ as aulas participativas; que bom, os professores que nos encantaram e tinham encantamento pela docência; que bom, os bons materiais lidos; que bom o convívio e a troca de saberes, experiências e partilhas com a turma; que bom, a vivência, a trajetória de todo o curso (IRACEMA – E1).

No que tocou aos professores, os sujeitos evidenciaram que se dedicavam, exigiam e traziam suas experiências e se preocupavam com a formação dos alunos. Por isso, eles davam solidez a formação *stricto sensu* no PPGE (Jovita). Além do mais, nesse contexto de aula participativa, havia professores encantaram e tinham encantamento pela docência (Iracema).

Por fim, em relação à pesquisa como um outro momento do Ciclo Gnosiológico, os dados permitiram dizer que faz sentido no Programa a articulação teoria e prática que permite sair do senso comum (Pavão Misterioso). Em suma, verificamos aproximações desse processo formativo no PPGE/UECE com o Ciclo Gnosiológico freireano de forma que a aula foi um espaço de dialogicidade que se materializou através da partilha, da troca de experiências, e de vivências. Esse movimento possibilitou a do-discência que encantou – possibilitou novas

matizes para as imagens horizontais (PIRES, 1991; VIEIRA, 2013) do *ser* e *tornar-se* professor, agora no campo da docência universitária -, fomentou textos e diálogos provocativos e possibilitou a constituição de saberes da docência universitária na relação com os educandos.

Em relação à avaliação dos sujeitos da Tese sobre o elemento *que pena*, foram elencados as seguintes questões para melhoria no Programa: necessário mais experimentos teórico-práticos que articulem pesquisa e docência com vistas à práxis pedagógica (Pavão Misterioso); produtivismo acadêmico que às vezes produz o seu contrário (Chico Anysio); reprodutivismo e não consciência sem situações, textos e práticas (Jáder de Carvalho); superficialidade e vaidade docentes (Jovita Feitosa); superficialidade nas disciplinas de Pesquisa Educacional por conta do tempo inadequado diante do currículo das metodologias de pesquisas a serem discutidas (Iracema e Rachel de Queiroz).

Em nossa compreensão, os sujeitos da pesquisa demarcaram fios do tecido do SNPG que perfazem, de certa forma, costuras com problemáticas do Sistema nacional de ensino no Brasil. Sendo assim, precisamos superar a racionalidade que ainda sustenta a docência universitária em torno das dicotomias constituídas no bojo do projeto filosófico cartesiano-newtoniano (BOUFLEUER, 2001; TERRIEN, 2006; REIS, 2011; FELDEN, 2013; GIARETA, 2008; CONCEIÇÃO, 2009). Em Freire é possível uma racionalidade outra que considera a unidade e a singularidade na relação teoria e prática. Além disso, é preciso recolocar a produção científica na PGSS(E) como resultado de processos reflexivos e de aprendizagem da pesquisa, não somente para pontuar no Lattes ou para elevar a nota do Programa junto a CAPES. Uma coisa não anula a outra, mas é preciso esse equilíbrio.

Desse modo, o fomento ao processo de (auto)consciência e à criticidade precisa ser o foco da PGSS. Não é possível conceber um curso de mestrado e/ou doutorado, e por conseguinte, seus professores doutores trabalhem para formar pessoas e profissionais do mais alto nível intelectual preferindo posicionamentos autoritários, em detrimento das relações horizontais do Ser Mais.

Os sujeitos ainda colocaram duas situações a serem melhoradas no Programa. A superficialidade e a vaidade docentes e a questão do currículo no que toca as disciplinas de Pesquisa Educacional. Diante disso, Jovita Feitosa, de um lado, elogiou a experiência no Programa por ter tido professores que “dão solidez a formação” (E1). De outro lado, fez uma crítica à superficialidade e à vaidade na docência universitária como obstáculos à aprendizagem. Sobre esse conceito, esclareceu em entrevista de explicitação dizendo que:

> Alguns docentes, não aprofundam esse conhecimento da disciplina. Alguns até se restringem a que os alunos possam sugerir as temáticas a serem trabalhadas – uma

> coisa meio feito na improvisação. E, por outro lado, cada um vai induzindo pra que sejam lidos os seus artigos, as suas, as obras publicadas pelos docentes do Programa e fica um querendo ser mais importante do que o outro. É isso que eu chamo de vaidade (JOVITA FEITOSA – E2).

Jovita Feitosa chamou atenção para a superficialidade e à vaidade na docência universitária. De um lado, ela definiu essa superficialidade como o não aprofundamento do conhecimento da disciplina, fazendo do professor um mero refém da sugestão dos alunos e da improvisação em suas aulas. De outro lado, explicou que a vaidade do professor universitário se materializa através da indução de leituras únicas de textos autorais aos seus próprios orientandos. Além disso, essa vaidade docente faz um querer ser mais importante do que o outro e os alunos são colocados na função de promoção intelectual e social desses professores, desconsiderando a perspectiva da educação dialógica (BRAGA; FAGUNDES, 2015; WEYH, 2008). Apesar disso, ela finalizou dizendo que poucos professores se reconhecem como vaidosos na docência universitária (FREIRE, 1992a).

No que diz respeito ao currículo das disciplinas do CMAE elencadas por Iracema e Rachel de Queiroz, lemos no relato abaixo:

> E que pena, que o mestrado é um tempo curto. Quando você dá conta já passou. Que pena, que algumas disciplinas, sobretudo, no tocante a metodologia da pesquisa foram superficiais (IRACEMA – E1).
>
> A disciplina ocorreu no formato de Seminários em que os alunos eram quem pesquisavam as metodologias e apresentavam. Na nossa avaliação faltou mais empenho do professor acerca da metodologia, já que a gente estava iniciando na pesquisa [...] Claro que o professor fez as ponderações, deu contribuições, mas se tivesse tido um maior aprofundamento por parte do professor durante o semestre o aproveitamento teria sido bem melhor; teria trazido maior compreensão sobre a metodologia científica (IRACEMA – E2).
>
> [...] a disciplina de Teorias e pesquisas educacionais, foi uma disciplina bastante abrangente [...] E aí vem o que pena: [...] é uma disciplina muito curta pra você abordar todas as teorias educacionais em um semestre. Mas nós tivemos aulas, conhecimento, aprofundamento das teorias educacionais de uma forma muito interessante porque foi a partir de seminários com os alunos. Então, a gente tinha essa troca mesmo entre nós estudantes, porque eu acho que foi muito importante (RACHEL DE QUEIROZ – E1).

Em relação ao currículo da disciplina de Pesquisa Educacional no CMAE os dois sujeitos se colocaram em relação à metodologia de ensino, à prática pedagógica do professor e a aprendizagem dos mestrandos. Sobre a *metodologia de ensino* a partir de Seminários, Rachel de Queiroz considerou "interessante" e "importante" para a "troca" de conhecimento. No entanto, Iracema trouxe as lacunas vividas em sua experiência nessa disciplina afirmando que "faltou mais empenho do professor", apesar de ter trazido "ponderações" e "contribuições".

Nesta tensão entre estas opiniões, esses sujeitos convergiram para a necessidade de repensar a carga horária destinada a disciplina de Pesquisa Educação, devido a extensão do

currículo a ser tratado na mesma. Isso traz implicações sobre a aprendizagem dos alunos, pois segundo Iracema seria necessário "maior aprofundamento" tendo em vista o "aproveitamento" em relação à metodologia e a construção da pesquisa científica. O professor ao trabalhar a técnica do Seminário em uma disciplina desta natureza precisa garantir o espaço de autonomia dos alunos para investigar as metodologias de pesquisa ao mesmo tempo em que situa o debate na área de Educação e traz as suas contribuições efetivas como docente mais experiente no *métier* da pesquisa científica sobre cada seminário organizado pelos alunos (THERRIEN, 2006; 2012).

Finalizando este bloco avaliativo do PPGE/UECE, no quesito *que tal*, na busca de sugestões para melhorias no processo formativo de mestres e doutores em Educação, os sujeitos apontaram para a necessidade de favorecer experiências teórico-práticas que tragam outra forma de ver o mundo (Pavão Misterioso), refletir sobre condições objetivas para a produção científica qualificada face ao *produzir para não perecer* (Chico Anysio), produzir aulas reflexivas e mais práticas (Jovita Feitosa), discutir sobre o elo entre as produções acadêmicas e o cotidiano das pessoas (Jáder de Carvalho) e que os professores do Programa trouxessem, nas aulas trabalhassem e aprofundasse mais as obras de referência da área. Que os professores tivessem mais um conhecimento, uma experiência, com a Educação Básica (Iracema).

Com base nestas constatações a partir do **Quadro 3**, os sujeitos apontam para três frentes no processo de formação de professores, sobretudo, mestres e doutores em Educação que vão atuar na universidade e na escola básica: *a epistemologia da praxiológica, a produção científica e o diálogo entre a ciência, o cotidiano e a Educação Básica* (FREIRE, 1981b; SOUZA, 2008). Neste sentido, um PPGE não pode abrir mão seja na do-discência seja na pesquisa da prioridade da prática na constituição epistemológica que orienta o olhar do professor do Programa que está criando situações formativas dialógicas e dialéticas no bojo da reflexividade sobre a docência situada que instaura processos de constituição da epistemologia da práxis.

Faz sentido, portanto, o fomento digno de bolsas de pesquisa para dar condições objetivas para mestrandos e para doutorandos produzirem suas dissertações e teses, bem como os *papers* e capítulos de livros que possibilitam o avanço da ciência e a elevação das notas dos PPG. Além disso, consideramos fundamental que os coordenadores dos Programas trabalhem junto aos mestrandos e doutorandos (CASATI, 2008), em nosso entendimento, a organização da vida de estudos na PGSS, os seminários de elaboração de *papers* qualificados, o fomento a coautoria entre orientandos e orientadores, e o acolhimento das dificuldades de leitura e de

escrita dos alunos recém-ingressos no Programa, promovendo um clima institucional favorável à produção do conhecimento.

Por fim, no que diz respeito ao diálogo entre a ciência, o cotidiano e a Educação Básica, compreendemos inicialmente que a matéria prima da produção do conhecimento é a realidade que se manifesta no senso comum. A ciência parte do senso comum e precisa a ele retornar como olhar sistematizado de um recorte da realidade, a fim de melhorar a vida das pessoas (SANTOS, 2008), permitindo tessituras humanas na direção do Ser Mais (FREIRE, 1996; BRAGA, 2012). Além do mais, se estamos falando do lugar de fala da PGSSE, não é possível pesquisar apenas a universidade, mas também a escola é campo de pesquisa e lugar de atuação profissional de muitos dos mestrandos e doutorandos que procuram os PPG. Sobre isso, vejamos os relatos abaixo:

> [...] – a gente caminhar numa pesquisa que é uma coisa que a gente discute muito, mas eu acho que a gente tem que crescer muito ainda em termos de ensino superior e Programa de Pós-graduação é: fazer essas nossas pesquisas na Educação Básica com/sobre a Educação Básica chegar na educação. É esse retorno que eu acho que as nossas pesquisas ela tem que dar e que ainda tá dando ainda de forma muito tímida (CHICO ANYSIO – E2).
>
> A universidade forma o professor para atuar na escola, assim, é importante se [1] apropriar da problemática que a escola está inserida. A escola fica um pouco distante da universidade. A aproximação seria no sentido da escola se [2] apropriar dos conhecimentos que a universidade tem mais atualizado e a universidade conhecer melhor o tipo de escola que os professores que ela forma irão atuar [...Por isso, é preciso] a universidade se aproximar mais da escola, da sua problemática e dos seus saberes e a escola, receber a devolutiva das pesquisas para que ela também possa refletir sobre os resultados (IRACEMA – E2).
>
> E eu acho que quando você tem experiência vivencial, você tem uma trajetória e você se torna professor da universidade, eu acho você tem um potencial grande. Porque você vai trabalhar com a formação de professor que trabalha com a Educação Básica. Se você nunca foi pra Educação Básica: 'Ah, emendei o mestrado e o doutorado, passei num concurso'; pelo menos visita a escola. Porque a gente fica muito nesta ilha: a Educação Básica num lugar, a Educação Superior num outro lugar e elas não dialogam (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

Com base no relato desses três sujeitos, consideramos pertinente que um PPGE pense sobre o retorno social das dissertações e das teses elaboradas pelos alunos sob orientação de seus professores; sobre a parceria entre universidade e escola, em relação à formação de professores; e o lugar da experiência na educação básica como potencial formativo para o professor universitário que ministra aulas, sobretudo, nas Licenciaturas (VIEIRA, 2015).

Compreendendo com Chico Anysio que os caminhos da produção da pesquisa científica são o foco da discussão na PGSS, é preciso crescer no retorno social para a Educação Básica, que segundo ela, "ainda é tímido". Um detalhe interessante colocado por Rachel de

Queiroz declarou que a experiência vivencial enquanto trajetória que articula vida e trabalho, estabelece um potencial grande para o exercício da docência universitária. Acima de tudo, docentes universitários que atuam na Licenciatura, se fizeram uma trajetória profissional da graduação, ao mestrado e/ou doutorado e, por consequência, a docência universitária, sem nenhum contado com o "chão da escola", poderiam "visitar a escola" para conhecê-la, suas demandas, seus vícios, seus limites e suas possibilidades (VIEIRA, 2015). Esse movimento possibilitaria a inserção do docente universitário que forma professores para a educação básica, e, isso, poderia contribuir para aproximação concreta das suas aulas com a realidade da escola, possível futuro campo profissional dos licenciandos.

Além disso, Iracema nos alertou que, de um lado, a universidade carece de se apropriar da problemática em que a escola está inserida para pensar*: que professores estamos formando para que tipo de escola na atualidade?* No campo da produção de pesquisas científicas de graduação, iniciação cientifica, especialização, mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado na área de educação é fundamental que a universidade retorne ao campo empírico ao final do processo. É ético e salutar que seus investigadores possam dialogar com às escolas em tom de devolutiva dos achados. Esse movimento pode gerar reflexão e possível mudança da realidade estudada (VIEIRA; CASTRO, 2015).

Na mesma direção, a escola necessita se apropriar dos conhecimentos que a universidade já produziu de forma mais atualizada. Faz sentido que cada uma destas duas instituições saia do lugar de certa apatia e conforto ideológico, conformista e fatalista – às vezes – para abrir-se ao diálogo intersubjetivo com os pares na busca da transformação da realidade do Ensino Superior e da Educação Básica. Em síntese, a escola tem a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos atualizados da universidade. O objetivo é a reflexão que possibilita o Ser Mais Coletivo. Olhemos agora para a realidade do CDAE.

8.1.2 O Doutorado em Educação

Neste momento, faz sentido a reflexão sobre a formação *stricto senso* no PPGE tendo em conta o CDAE. Pavão Misterioso, Chico Anysio, Jáder de Carvalho e Iracema nos ajudaram a compreender a contribuição individual do doutorado para os alunos. Desses quatro sujeitos, dois deles (Pavão Misterioso e Jáder de Carvalho) se uniram em suas falas com Rachel de Queiroz e Jovita Feitosa para apresentarem os fios das costuras em torno da ciência e da

docência universitária na perspectiva do Programa Completo. Sendo assim, o primeiro sujeito assim se colocou:

> O doutorado foi de extrema importância para cada vez mais ampliar e sedimentar o conceito que já defendia. O estudo sobre bricolagem ajudou-me a encontrar o meu lugar, o lugar do conceito de Ciência que trazia. Além dele me valeu demais a disciplina Epistemologia da Ciência, ela foi a última disciplina que eu fiz – fiz por que quis, já tinha os créditos necessários – mas optei em fazê-la e me ajudou a compreender a história, juntar os conceitos como se estivesse juntando os pedaços do que tinha estudado ao longo da minha vida, os pedaços de mim mesma. Permitiu que eu tivesse um olhar mais sistematizado para as coisas, um olhar mais humano, inclusive para realidade. E aí essa disciplina foi me ajudando a compreender melhor tudo isso – a juntar esses pedaços. Então, assim, fui construindo essa trajetória dessa forma. Fui chegando e fui aprofundando [...] (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

Na experiência do doutoramento de Pavão Misterioso, a ênfase esteve na *ampliação* e na *sedimentação* do conceito de Ciência que já havia constituído. Destacamos, portanto, que o doutorado não trouxe algo novo, mas "assentou" o que essa professora já trazia em sua bagagem conceitual. No contexto das disciplinas cursadas assinalou o encontro com seu *lugar epistemológico* a partir da bricolagem científica (KINCHELOE; BERRY, 2007; RODRIGUES *et al.*, 2016; COULON, 1995a; COULON, 1995b) como possibilidade de uma racionalidade outra, que defendemos nesta Tese ser epistêmico-dialógica.

Esse movimento permitiu juntar os conceitos que, segundo ela, são pedaços de si mesma na perspectiva da *sistematização* do conhecimento. Pavão Misterioso evidenciou a relevância da disciplina *Epistemologia das Ciências Sociais* como espaço de reflexão e encontro de si mesma como docente em seu lugar epistêmico próprio. Foi um momento de *aprofundamento*, de abertura de fala, de alteridade, de visão de totalidade, de colaboração e de aprender, de ensinar e de pesquisar no contexto da relação. Isso faz sentido, pois todas as concepções e práticas pedagógicas tem uma base filosófica (FRANCO, 2003). Nessa perspectiva, verificamos aproximações com o Ciclo do Conhecimento, de maneira que *ampliar, aprofundar, sistematizar, sedimentar* são as tônicas. Logo, há mudanças (ampliar e aprofundar) das suas concepções a partir de permanências (sistematizar e sedimentar).

Com base na crítica de Pavão Misterioso sobre a necessidade de experimentos práticos na formação de mestres e doutores, isso nos faz pensar sobre o Ciclo Gnosiológico que se constitui na relação entre a do-discência e a pesquisa. Quatro sujeitos assim falaram:

> [...] há sempre uma proximidade com a formação docente. No mestrado e no doutorado, a relação ensino e pesquisa ficou mais evidente na minha formação (IRACEMA – E2).

> [...] não deveriam estar separadas. Essas coisas deveriam estar muito juntas porque a pesquisa faz parte da docência e vice-versa [...] Bom, no mestrado eu tive isso – aí vou repetir de novo as disciplinas – Mas eu tive isso muito forte na disciplina de Metodologia do Ensino Superior – [...] acho que foi uma relação foi muito forte. A disciplina de Arte porque a disciplina de Arte tava muito relacionada com a minha pesquisa. Então, eu trazia o tempo inteiro a relação com o ensino, a relação com a pesquisa. A disciplina de Pesquisa Educacional também. E a minha própria pesquisa (RACHEL DE QUEIROZ – E2).
>
> Quando falei que o mestrado aprofundou as questões teóricas, aprofundou inclusive na questão da pesquisa, evidenciando a possibilidade dessa relação entre ensino e pesquisa [...] O mestrado ainda tinha uma coisa mais separada, mas para mim o doutorado trouxe essa coisa mais de que tudo está interligado e que eu não posso fazer ensino sem pesquisa. Isso é uma coisa que ficou mais forte pra mim (PAVÃO MISTERIOSO – E2).

A partir desses dados empíricos é possível fazer algumas inferências sobre a relação do-discência e pesquisa no âmbito do Ciclo Gnosiológico em Freire. Iracema falou da "proximidade" do ensino e da pesquisa com a formação de professores. No CMAE e no CDAE essa relação de aproximação entre ambas as categorias ficou "mais evidente". Já Rachel de Queiroz afirmou que do-discência e pesquisa não podem estar separadas (FELDEN, 2013; VIEIRA, C., 2011; RODRIGUES, M. C., 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) pois, apesar da singularidade, formam uma unidade intercambiável (BRASIL, 1975; 1982, 1983; 1988; 1996). E no CMAE essa "relação muito forte" nas disciplinas de Metodologia do ensino superior, Ensino de Arte e Pesquisa Educacional, bem como no processo de elaboração da sua dissertação. Em outro momento da entrevista de explicitação, ela sintetizou essa relação que, em sua experiencia, assim se processou: "Eu acho que tanto as disciplinas me ajudaram nisso, o grupo de pesquisa como a própria prática da pesquisa." (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

Por fim, Pavão Misterioso evidenciou que o CMAE possibilitou aprofundamentos no campo da teoria e da pesquisa cientifica, mas ainda "tinha uma coisa mais separada", mas no CDAE "tudo interligado e que eu não posso fazer ensino sem pesquisa" (E2). No processo de doutoramento, Pavão Misterioso falou desse momento de sistematização profissional em que "tudo está interligado" (E2), pois "a pesquisa está diluída no ensino" (E2) em superação a uma visão ainda fragmentada entre a do-discência e a pesquisa. Segundo ela, "os seminários de pesquisa que de forma quase transversal" (PAVÃO MISTERIOSO – E2) contribuíram para isso, materializando a interdepartamentalidade, a interdisciplinaridade, a multirreferencialidade e a complexidade do fenômeno educativo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a; 2011b; 2016d; BOUFLEUER, 2001; FELDEN, 2013; FREIRE, 1981a; LIMA, 2015; MARIN, 2000; THERRIEN, 2006; VIEIRA, 2015).

Em entrevista de explicitação, Pavão Misterioso sujeito esclareceu-nos que a dialógica freireana intersubjetiva, a partir da alteridade, torna pedagogicamente concreto a relação do-discência e a pesquisa através do Ciclo Gnosiológico:

> No doutorado esse aprofundamento aconteceu novamente, especialmente pela sistemática dos Seminários como metodologia das disciplinas – para mim valeu demais, valeu muito. Reforçou muito as minhas defesas em relação à roda de conversa, do diálogo. Considero um aspecto importantíssimo no doutorado, que era: todas nós tínhamos algo a dizer uma do trabalho da outra. Fortalecer isso foi muito importante pra mim e para o ensino superior. Para reforçar que é possível acontecer isso, que todos nós temos contribuições. Que independentemente de onde eu venha, do que eu faço, tenho sempre algo a colocar (PAVÃO MISTERIOSO – E2).

Na vivência de Pavão Misterioso no CDAE, esse aprofundamento do CMAE aconteceu de novo e os SPP reforçaram as suas defesas quanto à dialogicidade no processo de aprender a ensinar e a pesquisar. Sendo assim, os SPP foram espaços multirreferenciais (BARBOSA; BARBOSA, 2008) e dialogais em que se pode ter voz e vez, fazendo com que a dimensão ontológica do diálogo como necessidade humana seja articulada à dimensão epistemológica como necessidade que produz interfaces e tessituras com Ciclo Gnosiológico.

Nesta mesma direção, mas particularizando o enfoque do CDAE lemos:

> O curso de Doutorado ele é de alguma forma consolidou – isso que eu acabei de falar. Consolidou! Isso não tenho dúvidas. Porque assim, você ampliou ainda mais esse campo de atuação, esse campo de conhecimento, mas o Doutorado ele me fez muito mais focar na pesquisa, do que na docência. Eu acho que o marco para a docência mesmo foi o curso de Mestrado (CHICO ANYSIO – E2).

No doutorado, Chico Anysio apresentou a *consolidação* da experiência do Mestrado, a *ampliação* do campo de atuação, mais com foco na pesquisa do que na docência. Dessa forma, para esse sujeito, o marco que trouxe relações com a docência universitária foi o Mestrado. Grosso modo, essa realidade ainda reproduz as diretrizes históricas da PGSS no Brasil (MORIN, 2000; GONÇALVES, 2013; REIS, 2011), apesar da proposição do PPGE ser a formação do professor pesquisador reflexivo no bojo da interdisciplinaridade e da interdepartamentalidade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2002; 2003; 2011b). Em suma, parece-nos que os processos de aprendizagem da docência universitária, a partir da ontologia dos sujeitos, encontra no mestrado um lugar de *ampliação* e *consolidação*; o doutorado, sobretudo, é um lugar de aprofundamento do mestrado e sedimentação científica da bagagem teórico-metodológica do professor universitária em formação.

Em entrevista de explicitação, outro sujeito relatou o aprofundamento teórico em sua experiência no CDAE quando se colocou:

> E o doutorado, ele foi um segmento disso [do CMAE]. Ele aprofundou muito essa questão, do como ensinar. Nós tivemos algumas disciplinas interessantes como relação a isso, e principalmente, abriu muito principalmente na cadeira do professor H, se eu não me engano, nós tivemos a oportunidade de estudar outros autores, às vezes que tinha concepções de educação, concepções de Didática divergentes, diferentes. Eu achei interessante isso. [...] Acho que o doutorado trouxe esse aprofundamento dessa capacidade de leitura, [...], de trabalhar autores dos mais diversos matizes ideológicos e políticos e até filosóficos. Embora, como eu disse anteriormente, a discussão filosófica, às vezes, tá um pouco ausente (JÁDER DE CARVALHO – E2).

Em uma outra perspectiva, no Doutorado Jáder de Carvalho assinala que constituiu aprofundamentos no campo da docência universitária, especialmente no campo da Didática. Ele afirmou que sua "visão de Didática da Didática" pensada no CMAE encontrou no CDAE um lugar para refletir sobre *o como ensinar* a partir da oportunidade de aprofundamento de leituras e estudos sobre outros autores da Educação e da Didática, inclusive de concepções divergentes e diferentes. Isso nos faz pensar que sem desconsiderar a ênfase histórica da formação do pesquisador, o doutorado pode ser um espaço de reflexão crítica sobre a docência universitária (BRASIL, 1982; FELDEN, 2013; FREIRE, 1992b; FREIRE, 1981b), pois impreterivelmente, para esse profissional formado à docência fará parte de sua carreira e por isso precisa ser formado para tal.

Diante de tudo que já apontamos com base na empiria dos dados dos sujeitos, há relatos que nos permitem ter uma visão geral do Programa completo. Vejamos os dois primeiros enxertos de relatos da entrevista de explicitação:

> Então, considero que o mestrado tinha essa parte teórica e o doutorado me trouxe essa parte, mas também outro lado, da sistematização da escrita, da possibilidade de adentrar mais na questão das histórias de vida, da autobiografia. E isso me formou, aprofundou, possibilitou ter mais segurança de trabalho (PAVÃO MISTERIOSO – E2).

> [...] o mestrado e o doutorado eles ajudam muito nessa fundamentação teórica da pesquisa. O doutorado, principalmente porque você já passou ali um calo e as coisas já acontecessem muito fortemente [...]. No mestrado é como se eu tivesse mais uma relação teórica, mas também uma relação prática e o doutorado, uma relação mais teórica. As disciplinas do mestrado me levaram para uma relação prática e as do doutorado pra uma relação mais teórica (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

Na opinião de Pavão Misterioso, o CMAE possibilitou os fios da fundamentação teórica da pesquisa, mas o CDAE trazendo esse mesmo tecido, formou, aprofundou e

possibilitou a segurança no trabalho docente. Essa professora elencou a sistematização da escrita e os adentramentos metodológicos (no caso aqui, foi citado a história de vida e autobiografia) com duas tônicas fortes do CDAE. Isso porque, seja no processo formativo no âmbito das disciplinas e/ou na elaboração da Tese, o aprofundamento nos diversos métodos, técnicas e procedimentos de coleta de dados, bem como na arte da escrita científica sempre acompanharão o doutorando e/ou o futuro doutor em sua prática profissional na docência e na pesquisa.

Na concepção de Rachel de Queiroz o CMAE e o CDAE contribuíram para o aprendizado da fundamentação teórica da pesquisa, sendo que no mestrado, raciocinou ela, o foco estava em disciplinas práticas, já no doutorado, a ênfase estava em disciplinas teóricas. Notemos que Rachel de Queiroz não mencionou diretamente como um dos elementos da formação *Stricto Sensu* o ensino para a docência universitária. Isso nos parece corroborar ainda a ênfase histórica da formação do pesquisador em detrimento dos saberes da docência. Parece também, de certa forma, esta ênfase do CMAE na prática está ligada a preocupação com a formação com a docência universitária como já apontou Chico Anysio (E2).

Nessa mesma tessitura, dois outros sujeitos se colocaram sobre a contribuição do CMAE e do CDAE. Assim, asseveram eles:

> O PPGE ele meu auxiliou no sentido de me apropriar melhor dos conhecimentos. No momento em que você vai fazendo as disciplinas, a gente vai se apropriando daquilo que a gente acha interessante, vai se fundamentando melhor e vai tecendo elementos [e] incorporando a nossa prática, às nossas reflexões [e] os elementos que são discutidos e que você julga que são viáveis (JOVITA FEITOSA – E2).
>
> Então, isso contribui, primeiro, pra que a gente dê boas aulas, que a gente procure fazer melhor, pra que a gente influencie positivamente outras pessoas, até pra que elas possam seguir suas carreiras e que possam se identificar com esses processos dos quais estão inseridas. Porque por exemplo: um aluno do curso de Pedagogia, ele precisa se identificar com a profissão. Se for seguir uma carreira mais acadêmica, ele precisa se identificar com a tarefa de pesquisar e ele precisa gostar daquilo que ele está fazendo (JOVITA FEITOSA – E2).
>
> [...] de forma geral, [...] tanto o mestrado como o doutorado aqui na UECE, eles contribuem muito para a qualificação – não só para a qualificação profissional, mas para a possibilidade de você investigar outros autores, outras perspectivas teóricas (JÁDER DE CARVALHO – E1).

No relato de Jovita Feitosa, a formação no PPGE/UECE auxiliou na melhor apropriação dos conhecimentos a partir do interesse de cada mestrando e/ou doutorando. Essas costuras vão permitindo a novas tessituras em torno da fundamentação teórica que vão se

incorporando à prática e à reflexão crítica, no contexto da dialogicidade e da viabilidade que cada sujeito vai encontrando para entretecer *que era, o que pensava e o que fazia*, diante do *que estava sendo, do que pôde pensar e do que pode fazer* com base em novas aprendizagens constituídas. Esse movimento permitiu a construção de boas aulas que possibilitam aos educandos a identificação com a profissão, a tarefa de pesquisar e o gostar do que está fazendo.

Para Jáder de Carvalho, o CMAE e o CDAE contribuíram para a qualificação profissional e para a abertura de perspectivas teóricas. Seja do ponto de vista da "qualificação profissional", que em nosso entendimento diz respeito ao aprofundamento da formação do professor pesquisador reflexivo para a docência universitária (POLI, 2007; GONÇALVES, 2013; FREIRE, 1996; 1981a; 1992), seja para aberturas no horizonte de "outras perspectivas teóricas". Logo, a prática profissional na docência universitária assentada na do-discência "qualificada" precisa da pesquisa enquanto processo de abertura e busca teórica multirreferencial (BARBOSA; BARBOSA, 2008). Isso não significa que essa abertura não se (re)defina por posicionamentos, crenças e teses que fazem parte do *corpus* teórico-metodológico do professor universitário, mas que por conta da humildade pedagógica, ele precisa estar aberto a novas perspectivas o tempo inteiro.

> Então, essa promoção desses diálogos na nossa prática, o PPGE nos traz muitos elementos, por meio dos conteúdos das disciplinas, que nos fazem ressignificar isso, de se aprofundar pra que a gente possa, por meio desse crescimento intelectual, prático e profissional, a gente possa ir melhorando a nossa prática docente. (JOVITA FEITOSA – E2).

> A minha formação *stricto sensu*, tanto o mestrado como o doutorado potencializou e fortaleceu o exercício na docência universitária. Abriu-me para conhecer outros teóricos que eu não conhecia e possibilitou olhar muitos dos que eu já conhecia e ter novas apreensões. Assim, a formação *stricto sensu*, tanto no mestrado como no doutorado trouxe maiores oportunidades de qualificar o meu trabalho na docência por meio de uma consistência teórica maior, um domínio maior dos autores, bem como um olhar mais específico sobre a universidade e sobre a Licenciatura. Portanto, a formação *stricto sensu* foi significativa no exercício na docência superior e provocou algumas reflexões (IRACEMA – E2).

Na fala de Jovita Feitosa, a dialogicidade experienciada através dos conteúdos das disciplinas no Programa *potencializou* e *fortaleceu* o aprofundamento que conduz ao crescimento intelectual, prático e profissional na direção da melhoria da prática docente no ensino superior. Sendo assim, a inserção em um PPGE traz à tona um ambiente que possibilita três elementos importantes no processo de constituição dos saberes da docência universitária: *conhecer o desconhecido por meio da pesquisa, olhar de novo o conhecido e qualificar a do-docência através da ampliação da consistência teórica e domínio dos autores, no bojo de um*

olhar especifico sobre a universidade e sobre as licenciaturas. Segundo Jovita Feitosa, o PPGE foi um espaço de oportunização para a constituição de tais saberes pois o processo formativo foi significativo e provocou reflexões. Em suma, o Ciclo Gnosiológico que articula a do-discência, a pesquisa e a dialogicidade por meio da reflexividade em torno do conhecimento que é significativo para o aluno, "[...] pois, como diz a Ecléa Bosi; o que é que fica? É o que significa." (IRACEMA – E1).

A partir dessas reflexões em torno de aproximações e/ou distanciamento dos saberes da docência universitária com o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire, é fundamental apreender de que maneira sua teoria do conhecimento e proposta pedagógica atravessou, ou não, a experiência dos sujeitos no CMAE e no CDAE.

8.2 Pedagogia Freireana na Pós-Graduação em Educação

Neste momento, discutimos de que forma a Pedagogia de Paulo Freire estabeleceu enviesamentos teórico-metodológicos de aproximações e/ou distanciamento na formação dos sujeitos a partir do PPGE/UECE, no mestrado, no doutorado e na realidade do Programa completo. Logo após, com base nos dados empíricos, fazemos proposições de motivos que justificam a ausência de sistematização de estudos sobre a epistemologia e prática pedagógica com base no autor pernambucano.

Em relação ao CMAE lemos o relato de dois sujeitos:

> No mestrado não lembro de jeito nenhum! Assim, sistemático. Estudei Dewey, estudei Vigotsky, mas não Paulo Freire (PAVÃO MISTERIOSO – E2).
>
> No mestrado e doutorado não, teve o seminário de Teorias da Educação em que Paulo Freire foi um dos autores estudados (IRACEMA – Q).

Segundo Iracema, a presença freireana no CMAE se deu por meio da disciplina obrigatória de TEFP. Essa disciplina que fundamentalmente trabalha com os autores da área que fundamenta teorias sobre o que é como se forma o professor, tem como ementa no nascedouro do CMAE as "contribuições dos principais pensadores liberais, construtivistas e socialistas para a educação." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 43). Do ponto de vista dos *liberais* temos Rousseau, Durkheim e Dewey, dos *construtivistas* Piaget e dos *socialistas*, Marx, Engels, Bourdieu, Althusser, Gramsci e Vygotsky. Detalhe que na "bibliografia" de base desta disciplina Paulo Freire não está presente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a, p. 44-46), apesar da Pedagogia da Autonomia (FREIRE,

1996) ter sido parte da bibliografia básica para pensar à formação de professores enquanto área de concentração (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003a). Por isso, Pavão Misterioso que ingressou no CMAE em 2005 não considerou a discussão sistemática de Freire nesta disciplina, mas lembrou de Dewey e de Vygotsky.

Iracema, contudo, ingressou na turma de 2012 – ano de abertura do Edital 02/2012 do CDAE e inclusão da dita disciplina como obrigatória para doutorandos ingressos no Programa que não são oriundos da área de Educação – e teve contato com Paulo Freire nesta disciplina. Isso nos faz pensar que houve alguma reformulação da ementa do CMAE que trouxe Freire para a discussão na disciplina de TEFP. Portanto, com base na amostra de pesquisa, pelo menos de 2012 em diante Paulo Freire foi abrigado como um dos teóricos a ser discutido, geralmente no modelo de seminário apresentado pelos alunos articulado a mediações dos professores desta disciplina.

Sobre a presença de Freire no CDAE, lemos o relato do sujeito abaixo:

> [...] no Doutorado de maneira sistemática foi o Seminário sobre as ideias de Paulo Freire[154]. [...] Até me surpreendi quando vi o Seminário de Paulo Freire ministrado pela Professora N, mesmo como disciplina optativa. E fiz porque queria aprofundar alguns conceitos que já utilizava e queria aprofundar. Eu fiquei muito surpresa, mas achei muito importante a oferta da disciplina, mesmo sendo optativa (PAVÃO MISTERIOSO – E2).

No contexto do doutorado, Freire apareceu em um Seminário de estudos no contexto de disciplina optativa, cursada por interesses pessoais dessa professora. Atentemos que Pavão Misterioso buscou essa disciplina optativa porque "queria aprofundar" o que "já utilizava" de Paulo Freire. Logo, parece-nos que foi uma iniciativa individual que encontrou uma oportunidade institucional e coletiva para aprofundamentos de estudos sobre a epistemologia de Paulo Freire que já faziam parte da sua teoria e prática pedagógica.

Notemos que não há uma preocupação de sistematização intencional de estudos freireanos em atravessamentos a formação de mestres e doutores no PPGE/UECE. Entretanto, Freire pode ser percebido nos tangenciamentos da orientação da pesquisa e por meio da prática pedagógica de alguns professores do Programa. Sobre isso, dois sujeitos afirmaram:

---

[154] Esta disciplina optativa intitulada "Pedagogia de Paulo Freire" foi ofertada por uma professora da UECE no semestre letivo 2015.2, com carga horária de 2cr (30h/a) nas quintas-feiras de 14h às 17h00 para alunos de mestrado e doutorado do Programa.

> Mas aqui, no PPGE eu me re[cordo], tem duas referências que eu aprendi muito a partir do olhar do Paulo Freire. Isso falando em termos de aula, porque em termos de pesquisa, lógico, tenho aprendido muito com o meu orientador e venho aprendendo muito, mas que foi a professora T e o professor L nas disciplinas as quais a gente trabalhou (RACHEL DE QUEIROZ – E1).

> Eu acho assim, sobre os nossos cursos, as disciplinas que eu fiz teve muito pouca discussão sobre isso. O que me inspira são práticas de professores que eu tive que realmente mantinha essa posição de uma relação horizontal com a gente, que mantinham essa humildade teórica, que mantinham essa relação dialógica. Então, o que me inspirou aqui dentro do PPGE foram alguns docentes que mantinham essa prática, que traduzem no seu trabalho isso, sem necessariamente dizer: 'eu estou'... (JOVITA FEITOSA – E1).

Apesar da não ênfase na sistematização da epistemologia de Paulo Freire na PGSSE, Rachel de Queiroz mencionou que no PPGE/UECE seu orientador trabalhava a orientação para a pesquisa de forma freireana. Em nosso entendimento, tal orientação da pesquisa científica deve ter sido tensionada freireanamente em momentos de *inquietação* e de *aquietação* (FREIRE, 1994). Isso porque Freire concebia o papel do orientador como aquele que *aquieta* o orientando enquanto está aflito e sem direção no que fazer do processo de pesquisa a partir da sua experiência profissional, na mesma direção em que o *inquieta* com leituras, questões, problemáticas e elementos crítico-reflexivos para a elaboração de dissertações e teses no contexto da PGSS.

Observando a experiência de Jovita Feitosa, notamos que a prática pedagógica freireana atravessou sua formação no PPGE/UECE, por meio da "relação horizontal" que estabelecia a "humildade teórica" e materializava a relação dialógica entre docentes e discentes sem necessariamente alguém dizer: "eu sou freireano" (VIEIRA, 2015).

Notemos na fala de Rachel de Queiroz e de Jovita Feitosa, que Freire pode ser "visto" e "inspirativo" nas entrelinhas da prática pedagógica no contexto de disciplinas que cursaram no PPGE/UECE, sob a responsabilidade dos professores T e L e de demais professores. Possivelmente, nenhum deles se colocou como professor freireano, mas a maneira como ministravam as disciplinas, traziam à tona, certo legado freireano que perpassa o campo da educação e a prática inspirativa de alguns professores, o que consideramos como *senso comum freireano*; ou seja, mesmo sem conhecer a profundidade dos escritos e da epistemologia de Paulo Freire, um professor pode ter atitudes freireanas em sua prática pedagógica, ainda que inconsciente da mesma (VIEIRA, 2015).

Sobre essas aproximações de Freire com o Programa completo, lemos o relato de cinco dos seis sujeitos da pesquisa. Sendo assim, a epistemologia e a práxis freireana puderam ser percebidas da seguinte forma:

> Por meio das discussões realizadas nas aulas, considerando que relacionam-se com nossa prática como sujeito que aprende enquanto ensina e ensina enquanto aprende. As disciplinas de maneira geral consideravam momentos de troca de experiências e vivências pessoais, estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática (CHICO ANYSIO – Q).
>
> Nas discussões grupais (JÁDER DE CARVALHO – Q).
>
> Observamos a relação professor-aluno baseada em relações dialógicas, mais horizontais. Incentivo à autonomia e à criticidade (JOVITA FEITOSA – Q).
>
> Nas leituras, uma vez que utilizo este autor e minha pesquisa e na disciplina de metodologia do Ensino Superior cursada com professoras T e N." (RACHEL DE QUEIROZ – Q).

Segundo Chico Anysio, a teoria e a prática freireanas perpassaram a formação no PPGE, por meio das discussões nas aulas. Elas focalizam a prática a partir do sujeito aprendente no contexto do Ciclo do Conhecimento, especificamente no que tange à do-discência. Nas disciplinas houve a marca das trocas de experiências e vivências pessoais por meio da relação dialética entre teoria e prática, a práxis pedagógica (HEERDT, 2014; PIMENTA, 2008; SIMÕES, 2013). Para Jader de Carvalho, a teoria e a prática freireanas perpassaram sua experiência formativa no Programa através das discussões grupais. Jovita Feitosa foi marcada pelas relações dialógicas entre professores e alunos e pelo fomento à autonomia e à criticidade.

Notemos que isso corrobora também a experiência de Jovita Feitosa se soma a de Rachel de Queiroz no que diz respeito às percepções de elementos da Pedagogia de Paulo Freire na prática pedagógica dos professores sem mesmo que, em especial, do Ciclo Gnosiológico e dos saberes da docência universitária, como categorias centrais desta Tese. Diante disso, compreendemos que a dialogicidade funda e é fundada por processos de autonomia no bojo de práticas pedagógicas que valorizam a criticidade, e por conseguinte, a curiosidade epistemológica e a criticidade. Por fim, a teoria e a prática pedagógica freireana perpassaram a formação no PPGE/UECE conforme Rachel de Queiroz através das leituras e da disciplina de Metodologia do Ensino Superior.

Diante das aproximações e/ou distanciamentos da formação de mestres e doutores no PPGE/UECE tecidas até aqui, compreendemos a necessidade de pontuar elementos que justifiquem a ausência de sistematização de estudos e torna da Pedagogia de Paulo Freire na PGSSE com base nos dados empíricos desta Tese. Em nosso entendimento, tem base nos fatores *histórico, cultural, epistemológico* e *curricular.*

Do ponto de vista *histórico,* Paulo Freire não é estudado, sistematicamente, na PGSSE por causa de resquícios da Ditadura Militar e/ou da possível superação de seu

pensamento científico, em detrimento dos modismos pedagógicos. Em relação ao primeiro motivo histórico, dois sujeitos assim se posicionaram:

> [...] tem muitos professores que agem, que a sua ação tem referências, tem respaldo epistemológico nas ideias do Paulo Freire. Penso que esta não sistematização seja resquício da época de ditadura (PAVÃO MISTERIOSO – E2).
>
> O Brasil também tem algumas coisas mal resolvidas, por exemplo, a escravidão e a Ditadura Militar. Tanto é que até hoje no Brasil, não existe o museu da escravidão e o museu da Ditadura Militar. Guiné Bissau tem um museu da escravidão que impacta as pessoas quando visitam [...] Se a gente tivesse esse museu da Ditadura Militar, talvez a pessoa visse nesse museu o que foi a Ditadura Militar, as pessoas que foram exiladas, a contribuição de Paulo Freire ele sendo exilado por conta do regime ditatorial e começassem a ver desde o ensino fundamental, talvez quando ele tivesse no Ensino Médio ele não fosse pedir pra desqualificar Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira, nem fosse pedir a volta da Ditadura Militar (IRACEMA – E2).

Segundo Pavão Misterioso, rememorando o que já tratamos sobre o *senso comum pedagógico freireano* presente na prática pedagógica de professores, dentre eles, dois do PPGE/UECE – como asseverou anteriormente Rachel de Queiroz – a não-sistematização de estudos freireanos na PGSS, sobretudo na área de Educação, pode de um lado, ser resquício da Ditadura Militar. Como Freire fora exilado pelos militares (1964-1979) exatamente por pensar a educação como prática da liberdade e ato político de libertação de homens (FREIRE, 1983; 1996; SILVA, M., 2013; MIQUELANTE, 2002) na direção do Ser Mais (FREIRE, 1996), parece-nos que isso ainda traz um *exílio epistemológico* e, como disse Iracema em nosso entendimento, uma *desqualificação epistemológica* de seu pensamento libertador.

Em relação ao *fator histórico*, segundo um dos sujeitos seria a possibilidade de superação de seu pensamento em relação aos modismos pedagógicos. Assim, tal sujeito se colocou:

> [...] Paulo Freire é um autor fundamental na educação, entendeu? Na educação ele é fundamental. Eu acho até – pelo menos isso é uma coisa que eu sinto [...], de alguns, talvez de alguns docentes - é como se Paulo Freire estivesse de alguma forma, em muitos aspectos, sendo superado historicamente pelas novidades que aparecem aí no ensino [...] (JÁDER DE CARVALHO – E2).

Com base na contribuição da fala de Jáder de Carvalho que encontra respaldo na literatura específica do campo da Educação e nos achados do EQ desta Tese, consideramos que Paulo Freire é um "autor fundamental" e "atualíssimo" que deixou um legado científico para a história do conhecimento no Brasil e no mundo (CARDARELLO, 2005), mas que para alguns professores foi superado historicamente pelos modismos pedagógicos. Em nossa percepção, pelo fato de sua defesa em torno da epistemologia da práxis ser cunho político, não é de

interesse do status quo a discussão e a proposição de pesquisas na PGSS que busquem de fato a transformação da realidade, para além do discurso acadêmico.

No entanto, Jáder de Carvalho nos ajudou a entender que, – e corroboramos com ele dessa defesa – longe da idolatria epistemológica a Paulo Freire exaltado como "guru da ciência" e/ou da constituição de um "paulofreireanismo" (BRAYNER, 2015) que personifica o pensamento e não reflete como recriá-lo em contexto situado, o objetivo

> [...] não é [...] tomar o Paulo Freire como um guru; mas é o espírito freireano. O espírito da crítica, da reflexão permanente, da preocupação constante com o social, no aspecto dialógico, de educação servir não só para informar, mas para formar também, e no sentido de preparar as pessoas mudanças melhores, no aspecto social (JÁDER DE CARVALHO – E2).

Com base na fala desse sujeito, apreendemos que faze sentido evocar a do-discência e a pesquisa a partir do "espírito freireano", definido por ele como a ênfase na crítica, na reflexão permanente, na preocupação com o social, na dialogicidade e na (in)formação que leva à mudanças sociais. Em suma, concluímos isso com ele quando exclamou: "Então, eu acho que é um autor ainda hoje fundamental, e digo sempre, 'você pode discordar de tudo de Paulo Freire', mas você não pode deixar de ler." (JÁDER DE CARVALHO – E2).

No que toca ao *fator cultural*, Paulo Freire não é estudado sistematicamente na PGSSE porque não valorizamos o que é nosso. Esse fator cultural tem base nos processos iniciais de constituição do Brasil-Colônia (1530-1822) que não se deu por meio da colonização de povoamento, mas pela colonização de exploração. Desse modo, o Brasil, e por consequência, o sistema educacional brasileiro é devedor a uma cultura de implantação eurocêntrica e suplantação de nossas raízes autóctones. Dessa forma, três sujeitos ponderaram sobre a matéria em questão:

> Ah, meu Deus, eu ia me emocionar [risos]. Primeiro, eu agradeceria a ele por ele ter existido. Assim – uma pena que o nosso país não valoriza os grandes nomes – eu acho que ainda a gente valoriza muito pouco Paulo Freire. Primeiro, eu agradeceria imensamente porque o que eu sou como docente eu devo muito às leituras dele desde o curso de Pedagogia (RACHEL DE QUEIROZ – E1).
>
> [...] Acho que tem a ver com esse nosso processo histórico mesmo e ainda de não valorizarmos o que é nosso [risos]. Às vezes, acho que também tem um pouco disso [risos]. Mas é uma pergunta interessante que eu não tinha pensado sobre isso (PAVÃO MISTERIOSO – E2).
>
> Mas eu noto que os Programas de Educação de uma forma específica, como é que eu posso dizer? [pausa para reflexão], não atribuem a Paulo Freire, talvez o devido valor (CHICO ANYSIO – E2).

Sendo assim, indagada na E1 sobre o que diria acerca a Freire do foi visto no PPGE/UECE sobre seu pensamento e obra, se ali estivesse na ocasião da entrevista, Rachel de Queiroz afirmou que diria de sua gratidão a seu pensamento que contribuiu para sua formação docente desde a graduação, mas entende que "o nosso país não valoriza os grandes nomes" (RACHEL DE QUEIROZ – E1). Na mesma direção, Pavão Misterioso em tom de riso desapontado se colocou concordando com Rachel de Queiroz sobre essa lacuna em nossa brasilidade de não reconhecer o que nos pertence, o que é nosso, o que é da terra, o que constituiu a nossa identidade cultural como cidadãos latino-americanos-brasileiros.

Em suma, é por isso que Chico Anysio fez uma pausa para refletir no momento da E2 sobre a ausência de Paulo Freire na PGSS e confirmou que os PPGE não valorizam Paulo Freire, exatamente por esse fator cultural – detalhe que justifica essa não identidade cultural autóctone dos Programas – como dissemos no Capítulo 3 – é que a PGB nasceu com a LDBEN 4024/61, sistematizada pelo Parecer CFE 977/65 e organizada pela Lei 5540/68 no bojo das influências teóricas europeias e da organização técnico-operacional americana (SAVIANI, 2000).

Além do mais, Paulo Freire não é estudado sistematicamente na PGSSE porque *apesar de ter trazido grande contribuição para a educação, seu pensamento é usado esteticamente nas pesquisas sem aprofundamento teórico*. Neste sentido, tratamos agora do *fator epistemológico* que, mesmo reconhecendo a relevância da contribuição de Paulo Freire, sobretudo, para a área de Educação, ancora-se no citacionismo estético e superficial, nas vinculações teóricas dos professores do Programa e na relação teoria e prática da PGSS.

Em relação ao fator epistemológico relacionado ao citacionismo estético e superficial lemos no relato do sujeito abaixo:

> Eu vou dizer por quê. Eu acho que é porque Paulo Freire ele tem, trouxe uma grande contribuição pra educação, especificamente pra educação popular, educação de adultos, mas ele é um pesquisador, um teórico reco[nhecido], notadamente reconhecido no Brasil, no exterior [...]. Essa é a impressão que eu tenho. Ele é um autor muito mais pra dá aquela ideia de educação humanística, de educação, da educação para todos, mas isso só funciona na hora de citar, é algo belo, é uma estética pra educação (CHICO ANYSIO – E2).

Com base no enxerto acima, compreendemos que para Chico Anysio, Freire trouxe grande contribuição para educação, sobretudo, para a área da Educação Popular. Foi um pesquisado reconhecido nacional e internacionalmente. Apesar disso, no contexto dos PPGE, o autor pernambucano não recebeu o devido valor, isso porque, na impressão do sujeito, Freire

foi um pensador para ser citado e não para ser estudado epistemologicamente. Isso foi corroborado por um dos sujeitos quando ponderou que no PPGE/UECE apenas viu "referências a Paulo Freire" e não "discussões" e "estudos" sistemáticos para aprofundar e, então, poder para criticar esse autor e suas obras (JÁDER DE CARVALHO – E1).

Paulo Freire, consequentemente, seria um autor estético, uma teoria para em embelezar os textos da área de Educação com seu messianismo humanista que denunciou em meados do século XX a sociedade brasileira oprimida desde a colônia, anunciando uma sociedade em tempos republicanos. Nesse sentido, Paulo Freire não teria uma contribuição epistemológica para área de Educação, sendo apenas um autor para ser citado em tom cosmético e estético para embelezar a produção cientifica desta área do conhecimento.

Com base nesses mesmos fios propostos por Chico Anysio, lemos a contribuição de Iracema que nos ajuda aprofundar outra nuance do fator epistemológico que se fundamenta nas vinculações teóricas dos professores do Programa. Assim,

> [...] Paulo Freire é um dos autores mais citados no mundo. É citado até muito mais do que o Michel Foucault. E no Brasil, nós ainda temos isso, como se fosse uma [2] restrição, ou como se fosse uma limitação nossa de discutir Paulo Freire. Eu acredito que isso vai muito do viés ideológico, das vinculações teóricas que os nossos professores no Programa possuem (IRACEMA – E2).
>
> Não me recordo da gente estudar Paulo Freire de uma forma mais profunda e ele ter sido, ele ser usado, a não ser para grupos específicos, como os de Educação Popular e por outros grupos ele ser estudado com a devida atenção. Essa é uma impressão que eu tenho. Volto a dizer: posso tá totalmente equivocada, mas é uma impressão (CHICO ANYSIO – E2).

Corroborando a proposição de Chico Anysio sobre o citacionismo estético e superficial, sendo ele, "um dos autores mais citados no mundo", o "viés ideológico" e as "vinculações teóricas" dos professores do Programa são limitadoras para a sistematização do pensamento e da obra de Paulo Freire no PPGE. Esse *métier* de pesquisa, segundo a impressão de Chico Anysio está mais voltado para grupos específicos, o que chamaríamos de "guetos epistemológicos" que abrigam a marginalidade da epistemologia e da Pedagogia de Paulo Freire, dentre eles, educação popular e suas aproximações com a educação, a escola e os movimentos sociais. Em suma, em nossa opinião com base em Iracema, "[...] Paulo Freire, muitas vezes, não cabe nessas teorias, nesse referencial que os grupos trazem, mas todo mundo cita [...]; todo mundo traz Paulo Freire de uma forma talvez superficial nas suas falas." (E2).

Longe da rigidez cartesiana de que uma teoria tem fios epistemológicos presos a uma urdidura rígida e imóvel, na perspectiva da bricolagem científica torna-se possível entender

que se a realidade é multifacetada e multirreferencial, e portanto, a riqueza da pesquisa não está na unicidade, mas na pluralidade de abordagens, teorias, métodos, instrumentos e olhares para constituir a tessitura do fenômeno a ser investigado. Assim, "então, eu penso que é uma série de coisas, é um conjunto que faz com que Paulo Freire ainda seja pouco discutido na Pós-Graduação *stricto senso* em Educação. Talvez seja esse contexto e também pelas vinculações teóricas dos professores." (IRACEMA – E2).

Desse modo, em nosso parecer, Paulo Freire pode ser base para qualquer objeto de pesquisa em qualquer instância educativa formal e não-formal, contudo, há um único requisito que faz com que sua epistemologia seja descartada pelos proponentes da investigação crítica: se for evocada a possibilidade da neutralidade científica e, portanto, a negação da politicidade da do-discência e da pesquisa (FREIRE; SHÕR, 1986; 1992a; 1996; 2001). Nesse lugar de neutralidade, Freire não cabe nesta suposta teoria. Em síntese, cada professor de um PPGE tem sua matriz teórica que muitas vezes não dialoga com Freire. Isso deve ser respeitado pois a universidade é o espaço do debate respeitoso e plural.

A outra nuança do fator epistemológico é a relação entre a teoria e a prática que não se estabelece entre Paulo Freire e a PGSS. Diante disso, dois sujeitos nos ajudam a fundamentar empiricamente esta constatação. Vejamos o que eles disseram:

> Eu estudei durante o curso de Pedagogia disciplinas que fizeram uso de alguns livros: Pedagogia do oprimido, Pedagogia de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos, coisas desse tipo. Então, me inspira pensar em todos aqueles elementos. Cada vez que a gente tá querendo de ímpeto usar uma prática diferenciada, a gente sempre se reporta a essa capacidade que o Paulo Freire teve de traduzir em suas obras todos aqueles pensamentos (JOVITA FEITOSA – E1).
>
> Eu acho que não discute Freire porque Freire lida com prática. Ele estimula muito a prática, embora a docência já seja uma prática no ensino superior. Eu que é isso, mas também porque é uma contradição não trazer o Freire na pós-graduação, porque eu acho que a pós-graduação tem que ser um lugar de autonomia. Eu vou ser um pesquisador, vou ser um doutor, então eu tenho que me posicionar. E o Paulo Freire na sua prática como professor, como educador, ele trazia muito isso, [...] o processo de autonomia. E isso, infelizmente as universidades não tem – a gente não tem tanta autonomia (RACHEL DE QUEIROZ – E2).
>
> [...] porque o Freire é muito crítico, porque o Freire trabalha a partir do outro e não dessa verticalidade**"** (RACHEL DE QUEIROZ - E2).

Segundo Jovita Feitosa o pensamento e a obra de Paulo Freire traziam inspiração quando a questão era a prática pedagógica *diferenciada*, resultado da capacidade de Freire de *traduzi-la* a partir de elementos teórico-práticos discutidos em suas obras, dentre elas, o destaque para a Pedagogia do Oprimido, como sendo uma de suas célebres obras em que

discutiu e sistematizou a teoria da ação dialógica (TAD) e a teoria da ação antidialógica (TAA) (FREIRE, 1981b)[155]. Apesar disso, para Rachel de Queiroz, a PGSSE não discute Freire, pois ele "lida com prática". Aqui há uma contradição: a PGSSE é tida como um lugar de autonomia, mas não traz Freire. Faz sentido que, se a PGSS forma o mestre, e sobretudo, o doutor, o professor-pesquisador, ele precisa ao longo dessa formação constituir uma forma de posicionamento autônomo com base na maturidade intelectual.

Por fim, *Paulo Freire não é estudado sistematicamente na PGSSE por causa dos interesses diversos dos professores orientadores e da verticalidade do currículo*. Por assim dizer, à ideia de Freire lidar com a prática centrada na ação dos sujeitos, outra motivação para tal ausência sistemática de Freire frente ao paradoxo da autonomia universitária agora voltada para o *fator curricular* que se materializa na PGSS. Dessa forma, a horizontalidade proposta pela a dialógica freireana é suplantada pela verticalidade das relações de poder que também se materializam no interesse de pesquisa e no currículo dos Programas. Sobre isso, se posicionaram Jovita Feitosa e Rachel de Queiroz:

> [...] eu acho que o Freire não é colocado por isso, porque o Freire é muito crítico, porque o Freire trabalha a partir do outro e não dessa verticalidade. Infelizmente, os Programas ainda trazem uma verticalização muito grande. Por exemplo: a ementa não é feita em conjunto. A ementa já é feita, já é pronta [...]. Então, uma coisa que eu faço, no primeiro dia de aula: conhecê-los. Quais são as inquietações deles em relação à disciplina. Eu levo, eu faço – eu chamo de 'rascunho', eu faço um rascunho da ementa, eu geralmente divido em grupos. Esse rascunho é lido e nós construímos junto uma nova ementa. A partir do interesse deles, do que eu coloquei, se tem alguma coisa que eles queriam trabalhar, se tem algum conhecimento a mais que eles queriam saber. [...] a ementa é construída em conjunto (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

> Eu acho que o problema advém dos interesses diversos dos professores que estão lá. Cada professor na Pós-graduação tem um interesse de estudo diferenciado dos demais. Então, por exemplo, não existe um bloco de disciplina que se volte estritamente pra isso. Embora, a gente sabe que é importante, que tem todo um aspecto fundamental pra promover essa indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e que contribui de forma muito bacana pra criticidade do aluno; alguns professores têm interesses que não perpassam por esse campo. Por isso, acaba acontecendo. Não tem uma prioridade por conta da dos interesses dos docentes que são diferentes dessa natureza da Pedagogia de Paulo Freire (JOVITA FEITOSA – E2).

---

[155] Segundo Freire, a TAA assenta-se na conquista, em dividir para manter a opressão, na manipulação e na invasão cultural. Contudo, a TAD trabalha com a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural. Ela é a base da educação problematizadora que busca o Ser Mais na direção da humanização. Co-laborar, laborar juntos, trabalhar com base na coletividade em que eu e o outro temos algo a acrescentar culturalmente a natureza que não criamos. Dessa forma, "a educação autêntica, repitamos, não se faz de 'A' para 'B' ou de 'A' sobre 'B', mas de 'A' *com* 'B', mediatizados pelo mundo." (FREIRE, 1981b, p. 84 – Grifo do autor). O projeto da dialogicidade articula-se a coletividade que se desenha pela intersubjetividade horizontal multifacetada e não na conquista unilateral vertical do outro. A vivência do trabalho colaborativo conduz a unidade na diversidade, a organização e a síntese cultural.

Rachel de Queiroz levanta o potencial crítico da Pedagogia de Paulo Freire que pensa intersubjetivamente a realidade a partir do outro no bojo da horizontalidade e não da verticalidade. Ela ressaltou, portanto, que os PPG ainda trabalham na base de uma "verticalização muito grande". Para ilustrar isso, Rachel de Queiroz trouxe à tona a questão das ementas das disciplinas no currículo da PGSS que são prontas sem a participação dos alunos. Segundo a sua prática, faria sentido, no primeiro dia de aula conhecer os alunos, suas inquietações, suas curiosidades e suas perguntas. A partir disso, não ausentando o docente universitário como profissional mais experiente naquele campo de conhecimento em que está ministrando aula, traria um "rascunho" da ementa para ser partilhado em grupo. Com base na discussão coletiva da materialização do interesse dos alunos seria elaborada uma nova ementa. Uma construção coletiva da qual, professores e alunos, são partícipes do processo e não um ementário vertical, imposto e que busca responder perguntas que os alunos não estão fazendo em suas pesquisas e na prática profissional.

No PPGE/UECE esta prática democrática e dialógica em torno do currículo das disciplinas é vivenciada nos SPP3 e SPP4. Dessa forma, no SPP3, as abordagens, métodos e técnicas e instrumentos de coleta de dados que farão parte da ementa partem das necessidades dos doutorandos numa primeira aula programada para escuta dos alunos que será base para o planejamento do semestre. Nos mesmos moldes, no SPP4, essa vivência dialógica para a construção do currículo é feita com base nos saberes e nas necessidades dos alunos na antecipação do trabalho de campo. Em síntese, apesar da ausência de estudos sistemáticos sobre o Patrono da Educação brasileira na PGSS(E), freireanamente, podemos dizer que Rachel de Queiroz e a experiência do PPGE, focalizam estes dois seminários que fecham o ciclo dos elementos fundamentes para a constituição das teses dos doutorandos como expressões dialogicamente democráticas de um currículo vivo que nasce das necessidades e das curiosidades dos alunos.

Sendo assim, segundo Jovita Feitosa, a ausência sobre a discussão sistemática em torno do pensamento e da obra de Freire nos PPGE acontece porque há interesses diversos dos professores, e como consequência, das linhas e núcleos de pesquisa no bojo da área de concentração dos Programas, e, portanto, não há um bloco de disciplina em torno de Freire, por isso, não há prioridade do pensamento desse autor em relação aos demais. Apesar disso, Jovita Feitosa reconheceu que o pensamento de Paulo Freire é importante para a discussão em torno da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e para estabelecer pedagogicamente caminhos para constituição da criticidade do aluno.

Depois de discutirmos os fatores *histórico, cultural, epistemológico* e *curricular* que justifica a ausência de discussões e estudos sistemáticos sobre Paulo Freire na PGSS, trabalhamos a seguir, com base nos dados empíricos, os saberes da docência universitária e o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire com base na do-discência, na pesquisa e no diálogo.

8.3 Do-discência, pesquisa e diálogo a partir do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire

Compreendendo que a Pedagogia Freireana aponta para a circularidade, para a não hierarquia e para a relação complexa entre a do-discência[156] e a pesquisa no âmbito do Ciclo Gnosiológico, a dialógica é a materialização pedagógica desse processo de conhecer epistemicamente como apontou um dos sujeitos da pesquisa:

> Eu acho que dentro de uma proposta, o diálogo – lá vou eu citar o Paulo Freire [risos] – é uma proposta que é do meu ponto de vista é a base pra você desenvolver o seu conhecimento. E você pra desenvolver esse conhecimento também a gente precisa problematizar. A gente precisa conhecer o contexto, questionar sobre e fazer problematizações. E a partir dessa problematização é que a gente vai conseguindo refletir sobre, pra avançar um pouco no conhecimento. E só é possível pra mim, só é possível a partir do diálogo [...]. Então, eu acho que as aulas, os cursos de Pós-Graduação não têm outra forma, eles têm que partir do diálogo mesmo. E isso, eu reconheço que foi muito presente nos cursos que eu participei. Eles estão muito presentes. Toda proposta trazida, ela sempre tinha como fundamento básico a dialo[gicidade], o processo do diálogo, da construção. Embora, fosse um diálogo muitas vezes, um diálogo muito conduzido, porque você não tem oposições [...]. Talvez enriquecesse mais se a gente trouxesse autores opostos, porque aí eu acho que seria um processo de um diálogo mais efetivo. Você discutir, inclusive pra problematizar, discutir pensamentos diferentes. Isso, não é comum, mas eu acho que isso faria crescer as discussões teóricas, o conhecimento (CHICO ANYSIO – E2).

Diante da fala de Chico Anysio, concebemos em aproximações com Freire que a dialogicidade é a base para a produção do conhecimento. Neste sentido, a *problematização* (discussão das matizes do problema), a *contextualização* (materialização situada da temática) e a *reflexão* (salto dialético que permite pensar sobre o pensado por meio do distanciamento epistemológico que aproxima) são elementos mobilizadores para a aprofundar pela do-

---

[156] Diante concepção da epistemologia praxiológica de Freire, ou seja, sua compreensão de homem, de mundo e de Ciência que se configura a partir da unidade dialética existente entre a teoria e a prática, o autor não encontra na linguagem científica comum, palavras que possam definir complexamente os processos humanos, dentre eles, a educação. Neste sentido, cria neologismos para aproximar as dicotomias que demarcam a nossa compreensão da realidade. Tendo em vista a não-naturalização dos conceitos freireanos, evidenciamos que a do-discência, na Pedagogia Freireana, é a relação de dependência recíproca entre o ensinar e o aprender. Ninguém ensina se o outro não aprender, do mesmo jeito que, não se pode ensinar sem estar constantemente (re)aprendendo o aprendido.

discência o conhecimento culturalmente acumulado pela humanidade, na mesma direção em que permitem a constituição do não saber pela pesquisa.

Segundo esse sujeito, esse movimento foi "muito presente" na formação do PPGE. Entretanto, chama atenção para a diferença entre o *diálogo conduzido* e o *diálogo efetivo*. A diferença entre ambos é que o primeiro, em nosso entendimento, pode até que aceite a diferença e a oposição como princípios dialógicos, mas não os promovem. Neste sentido, a contradição que permite a pluralidade de ideias são os elementos fundantes do processo de discutir o problema e a temática em questão.

Diante disso, a dialógica freireana promove o *pensar certo* na articulação entre a do-discência e da pesquisa. Segundo um dos sujeitos para longe de um diálogo conduzido ou desinteressado, o diálogo efetivo é "extremamente importante! Acho que sem o diálogo a gente não cresce. E a gente vive em sociedade e o ideal seria se a gente vivesse mais, pensasse em viver mais em comunidade, talvez." (RACHEL DE QUEIROZ – E2). Esse movimento de pensar certo, mesmo que as vezes conduz ao pensar errado, movimenta o Ciclo Gnosiológico e permite a docentes e discentes reaprenderem o que já sabem e aprenderem o que ignoram. Esse é um pensar certo que conduz a "co-participação" e não do isolamento ensimesmado (FREIRE, 1983b), ao respeito ao saberes dos educandos, a produção da inteligibilidade comunicativa "intersubjetiva" (FREIRE, 1996) com base "ensino dos conteúdos" politizado (FREIRE, 2001b). Tal processo de pensamento reflexivo e que valoriza o erro como caminho para a busca de acertos fundamenta-se na coerência entre o pensar certo e o fazer certo no processo de viver a mudança no horizonte da humanização (FREIRE, 1996).

Para tanto, com base no pensar certo de que não está certo de suas mais profundas certezas, entendemos que os sujeitos da pesquisa evocam a compreensão de humildade pedagógica, a partir da horizontalidade entre docentes e discentes. Essa postura diante do Ciclo Gnosiológico estabelece para ambos um lugar de aprendente para a constituição dos saberes da docência universitária. Quatro sujeitos trouxeram elementos para esta constatação:

> Então, quando a gente se coloca diante disso, nessa perspectiva de que você tá em constante aprendizado e adota uma postura de humildade, dizendo para eles que se tiver alguma coisa que eles perguntem e que eu não sei, eu vou pesquisar junto com eles, a gente vai buscar juntos, você se coloca efetivamente nessa condição da responsabilidade de ter mais leitura e de trazer coisas importantes para favorecer – porque você é docente – você precisa ter isso. Mas o fato de você ter um doutorado não quer dizer que a gente é o dono do saber, o *ban ban ban*– porque isso não existe, no mundo atual principalmente (JOVITA FEITOSA – E1).
>
> O diálogo é justamente essa forma horizontal de ver que eu posso contribuir e que eu posso aprender. [...] Então, acho que essa relação como aprendente é uma relação de

> abertura, de olhar para o outro mesmo, - entendeu? – de além de ter o conhecimento que ele ministra, de tá aberto para que o outro pode propor e você tá aberto pra isso [...] (RACHEL DE QUEIROZ – E2).
>
> [...] eu diria até que independentemente desses professores [...] falarem ou não falarem um pouco de Paulo Freire, mas eu vivenciei, na maior parte dos momentos esses aspectos horizontais. [...] Por exemplo, as discussões em grupo, [...] as aberturas pra que cada aluno pudesse se manifestar livremente a respeito das suas opiniões; o fato do professor sempre se colocar como uma pessoa que estava ali para refletir *com* os alunos. Eu acho que isso são elementos, mais ou menos, que, se estabeleciam ao nível da horizontalidade (JÁDER DE CARVALHO – E2).
>
> A dialogicidade é fundamental por que se não como vamos formar os sujeitos? Por meio do autoritarismo? Se não há diálogo podemos compreender que existe aquele que sabe tudo e aquele que não sabe nada, tem um que recebe e um que dá! Então, uma formação para o diálogo que se situe e que atue contra a desumanização é primordial. A dialogicidade é à base do processo para a formação humana (IRACEMA – E2).

Com base na fala de Jovita Feitosa, apreendemos que faz sentido na docência universitária a perspectiva da aprendizagem contínua da docência que adota a humidade pedagógica como postura científica. Neste sentido, o docente universitário tem um saber constituído sistematicamente no contexto da PGSS, mas não é o dono do saber pois o conhecimento é complexo e o real é devir infinito e inatingível (COMTE-SPONVILLE, 2002; OLIVEIRA, 1997). Na visão de Iracema, por conseguinte, o diálogo é fundamental porque sem ele não há formação dos sujeitos aprendentes, nem a dialética que existe na tensão entre o saber absoluto e a ignorância absoluta. Sendo assim, o diálogo é o cerne do processo formativo em qualquer espaço de gente, sobretudo, no que tange a constituição dos saberes da docência universitária.

Obviamente, que essa postura de humildade pedagógica (FREIRE, 1980) diante da relatividade dos saberes não exime o professor da responsabilidade de ter mais leitura e experiência profissional do que o aluno, senão, ele não seria docente. Portanto, se o que resta ao ser humano e, particularmente ao professor pesquisador, é compreender a realidade palpável aos sentidos pelas vias da ciência, sobretudo, na área das Ciências Sociais aplicadas, dentre elas a Educação, a ignorância é o ponto de partida para a pergunta que mobiliza a pesquisa individual e coletiva na elaboração do saber sistematizado.

Em consonância com o que já nos alertou Jovita Feitosa sobre a vaidade e a superficialidade na docência universitária, agora ela afirmou que o doutorado não é uma certificação de endeusamento que cristaliza e estabelece hierarquia entre o senso comum e a ciência e, entre professores e alunos. Ao contrário, em nosso entendimento, quando alguém se torna doutor, terminou o processo formativo do cientista em determinada área do conhecimento

que o habilitou legalmente para não estar mais demasiadamente certo de suas certezas – uma das condições para o pensar certo em Freire – , seja na docência universitária ou em qualquer outra instância de produção do conhecimento (FREIRE; SHÕR, 1986; 1996; REIS, 2011).

A humildade pedagógica proposta por Jovita Feitosa pontua os fios que se alinhavam a compreensão de horizontalidade sinalizada por Rachel de Queiroz e Jáder de Carvalho. Na perspectiva de Rachel de Queiroz a partir da horizontalidade do diálogo é possível ensinar e aprender a partir dessa abertura de olhar para o outro no bojo da intersubjetividade. A horizontalidade do diálogo, à vista disso, consiste na compreensão de que o educando também pode ensinar o educador. A aprendizagem, por conseguinte, acontece de forma mútua para além da hierarquia da titulação e da certificação, entretanto, não é a negação da titulação, pois quem ensina deve dominar o ensinado. Ao contrário, é considerar que o professor sabe, mas pode aprender algo novo de alguma forma com os educandos. Em síntese, não existe saber absoluto, na mesma medida em que não existe ignorância absoluta.

Por fim, Jáder de Carvalho afirmou que apesar de os professores do Programa não se rotularem de freireanos, observa a abertura nos encontros, a liberdade de pensamento e a reflexão coletiva docente-discente (BRAGA, 2012), marcas de certa freireanidade que permeiam o campo da educação e da formação de professores no Brasil. Com base em experiência formativa do PPGE/UECE, deste modo, Jáder de Carvalho trouxe a marca da horizontalidade e da dialogicidade na pesquisa e na do-discência enquanto era atravessado no CMAE e no CDAE. Ele declarou, categoricamente, que nunca houve imposição dos professores, mas a dialogicidade horizontal efetiva que pauta discussões coletivas de aberturas e respeito à opinião dos alunos e o professor como profissional reflexivo.

Vejamos a humildade pedagógica que coloca professores e alunos no lugar de aprendente, em nosso pensamento, estabelece relações com a curiosidade epistemológica e com a criatividade na fala de um dos sujeitos da Tese:

> [...] eu sempre fui uma pessoa muito curiosa – curiosa no sentido inquieto, [...], de buscar conhecimentos novos, fatos novos, explicações pra coisas que eu momentaneamente não entendia [...]. Então, eu acho que o mestrado e o doutorado me potencializaram muito, principalmente como pesquisadora. Me deram ferramentas importantíssimas pra entender a metodologia, o que é a metodologia, inclusive, inventar também uma metodologia. A gente fica muito preso: 'Ah, eu vou pegar a metodologia tal [...], vou copiar, vou fazer…'. Mas a gente pode criar! Na minha pesquisa eu tento criar algumas coisas [...]. Discutir, inclusive, esse processo de não-criação que a gente tem. Você tá terminando o doutorado, você é um criador! Você não pode ser um reprodutor. Você não pode ter uma tese de um doutorando, em que a tese seja 90% autores [...] (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

Atentemos que a curiosidade para Rachel de Queiroz fundamenta-se na inquietude que mobiliza a busca pelo novo, por explicações para o desconhecido. Ela ressalta que tal curiosidade é parte de sua essência como pessoa, e, por consequência, afeta sua prática profissional na docência universitária. Nesse sentido, a curiosidade se faz epistemológica quando o sujeito cognoscente procura dialeticamente se distanciar do objeto cognoscível, a fim de melhor se aproximar dele para compreendê-lo. Nesse sentido, a curiosidade epistemológica é ativada pela dúvida sistemática. A pergunta questionadora, aberta, ativa e, portanto, dialógica em torno do *status quo*, permite aos sujeitos aprendentes observarem coisas estranhas na trivialidade do senso comum cotidiano.[157] Em suma, a docência universitária ancora-se na curiosidade epistemológica que permite professores e alunos aprofundarem o já sabido e a conhecer o desconhecido por meio da pergunta como fio que entretece o tecido do conhecimento científico na universidade.

Neste sentido, a curiosidade epistemológica abre espaço para a criatividade na pesquisa e na docência universitárias. Na vivência de Rachel de Queiroz, o CMAE e o CDAE potencializaram sua prática de pesquisa criando situações para que aprendesse "ferramentas" para entender o que é e ainda como criar uma metodologia científica. Isso nos faz pensar que a criatividade não parte do vazio teórico, mas de compreensões sobre um determinado objeto que vão tecendo os fios da invenção e da criatividade. Logo, para criar algo é preciso conhecer o universo desse algo. Em síntese, a curiosidade gera espaço para a criatividade, tendo em vista o empoderamento de um conhecimento que se faz saber por meio da autoria e não da cópia.

Além disso, com base no que disse Rachel de Queiroz é preciso discutir o processo de "não criação", que segundo ela explicou na entrevista de explicitação, vem da "escolarização básica baseada na cópia" (E2). Se ao longo da vida escolar da educação básica, e ainda da graduação e da especialização, grosso modo, a tônica esteve na cópia, como mediar processos de criação na PGSS, principalmente no doutorado?

Isso porque o processo de doutoramento e a elaboração e defesa de uma tese é resultado de um sujeito que aprendeu a criar; a ser ator, representar teorias sim, mas, acima de tudo, ser autor de seu próprio pensamento e inserção no mundo com profissional que pensa a

---

[157] Essa compreensão teórica devemos a provocações iniciais da professora Dra. Maria Socorro Lucena Lima quando no curso de especialização lato sensu em Formação de Formadores na UECE, na disciplina Desenvolvimento Profissional docente nos dizia que o objetivo do professor pesquisador é aprender a "ver as coisas estranhas nas coisas comuns." Isso nos instigou a buscar leituras em Freire e em Boaventura de Sousa Santos para solidificar o entendimento da prioridade da prática. Essa é ponto de partida para a ciência. Além disso, se a ciência nasce do senso comum, a ele deve retornar para trazer os achados por meio da socialização do conhecimento, tendo em vista o Ser Mais coletivo.

realidade e emite opiniões fundamentadas teórico-metodologicamente, inserindo-se nela para transformá-la. Em suma, além da possibilidade da criação de metodologias de pesquisa, indagou esse sujeito: "[...] eu aprendo que o plano de aula é assim, assim e assim! E eu não posso criar um plano de aula? E eu não posso inventar uma outra aula [...]." (RACHEL DE QUEIROZ – E2). É possível também que a criatividade conduza o professor pesquisador a "[...] criar uma metodologia [de ensino] pras pessoas se interessarem pelo conhecimento." (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

Por fim, o movimento de aprender melhor o que se sabe e buscar repostas para o que se ignora, fazer emergir o conceito de criticidade no bojo da dialógica freireana no contexto do Ciclo Gnosiológico. Sobre isso, lemos de um dos sujeitos:

> Eu entendo que a criticidade só acontece pela apropriação do conhecimento e, uma vez apropriado, refletido com a consciência de cada sujeito. Então, no momento em que ele consegue fazer esses nexos, ele tá produzindo a sua criticidade, ele tá fundamentado, ele é capaz de opinar e dizer do que ele acha bacana, do que ele não acha, do que ele concorda, do que ele discorda e por quê. Só falar mal não é ser crítico. Você precisa conhecer para fundamentar as suas críticas e estabelecer aquilo que você acha que é legal pra sua vida, pra ser sujeito, pra o mundo, pra sua formação e etc (JOVITA FEITOSA – E2).

Mediante a fala de Jovita Feitosa entendemos que a criticidade no âmbito da dialógica freireana se constitui através da apropriação do conhecimento no bojo da reflexividade que permite a autoconscienciatização de cada sujeito aprendente. Esse movimento ponta para trançados que vão criando nexos entre o escrito e o vivido, entre o dito e o feito, entre a teoria e prática. Logo, é possível, então, a emissão de opinião não oriunda do senso comum que supõe, mas da prática científica que emite um parecer conhecedor da temática e teoricamente fundamentado e a fim de fazer opções, escolhas, alternativas e caminhos na direção – como no mundo grego se pensava – do *bom* e do *belo* para os homens, para o mundo e para a formação de professores, no caso. Em suma, essa criticidade fundamentada é a busca radical da ração de ser das coisas (FIGUEIREDO, 2003), na busca pelo desvelamento dos condicionantes históricos que impedem os homens de Ser Mais (FREIRE, 1996; VAN ACKER; SILVA, GOMES, 2011).

A título de ir alinhavando as costuras finais deste capítulo, faz sentido apontar nossa definição do que chamamos nesta Tese de saberes da racionalidade pedagógica que se constitui no bojo do Ciclo Gnosiológico freireano por meio da do-discência, da pesquisa e da dialógica.

Em relação à *do-discência*, cinco sujeitos responderam questões na E1 (Cf. APÊNDICE C), sendo que quatro o fizeram no bloco das perguntas sobre a racionalidade epistêmico-dialógica (Iracema, Jovita Feitosa, Chico Anysio e Pavão Misterioso) e somente uma que apontou para este conceito relacionado a metodologia dialógica freireana, a partir da ontologia na perspectiva do Ser Mais (Rachel de Queiroz). Dois falaram sobre a necessidade de o professor *considerar os saberes dos educandos, mas dominar o conteúdo por meio de discursos* (Iracema e Jovita Feitosa); um sinalizou que a docência universitária precisa estabelecer *rupturas com o modelo tradicional* (Chico Anysio), e outro evocou a prática da *ludicidade* neste nível de ensino (Pavão Misterioso). Parece-nos que este conceito de racionalidade epistêmico-dialógica se assenta, grosso modo, como campo científico de apropriação dos sujeitos, mas que está incorporado e corporificado na vida de Rachel de Queiroz como saber ontológico do-discente.

Do ponto de vista da pesquisa, a humildade pedagógica (Chico Anysio, Rachel de Queiroz e Jovita Feitosa) e a necessidade da pergunta (Jáder de Carvalho e Jovita Feitosa) como mola propulsora da constituição do conhecimento foram as grandes tônicas empíricas do conceito. Em relação à *humildade pedagógica*, nas respostas dos sujeitos, há cinco aparições de respostas no bloco das questões de epistemologia e apenas uma no que tocou as questões do bloco da ontologia na perspectiva do Ser Mais. Notamos, portanto, a necessidade do professor universitário se colocar no lugar de aprendente (Rachel de Queiroz), desmistificando o poder autoral (Chico Anysio), pois ele precisa se enxergar como "eterno aprendiz" (Jovita Feitosa).

A *pergunta* recebeu cinco aparições do mesmo sujeito (Jovita Feitosa) no bloco das questões sobre epistemologia, mas somente uma falou desse conceito no âmbito das questões que envolveram o bloco da ontologia. Inferimos, portanto, que a prática da pesquisa no bojo da PGSS tem assentamentos no campo científico, fazendo interface ao processo de investigação no contexto da conversa instigante em sala de aula, a partir da concepção da pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2002) da práxis pedagógica.

Por fim, a partir das falas dos sujeitos em E1, a dialógica tem como foco a mudança (Chico Anysio), entendendo a relação professor e aluno sob a ótica da horizontalidade no bojo da epistemologia – duas aparições (Chico Anysio e Jáder de Carvalho) – e da ontologia – uma aparição (Jáder de Carvalho). Essa horizontalidade é a direção da dialógica freireana, a partir da contextualização (Jáder de Carvalho, Jovita Feitosa e Rachel de Queiroz).

A dialogicidade em sua dimensão ontológica (Jáder de Carvalho) é a base da construção do conhecimento, tendo em vista à sua dimensão epistemológica materializada na

gestão da sala de aula (Iracema), a partir da contextualização e da circularidade, configurando, assim, a relação dialógica. Tal contextualização, sobretudo, apareceu em respostas a questões ontológicas (Jáder de Carvalho, Jovita Feitosa e Rachel de Queiroz). Essa relação dialógica trouxe elementos vivenciais e científicos que se fundamentam na circularidade, no ouvir, na oportunidade, no estímulo, na colaboração e na participação, no horizonte da criticidade com foco no Ser Mais (Jáder de Carvalho e Jovita Feitosa).

Em síntese, nossa defesa conceitual a partir da análise empírica é que o diálogo como necessidade humana ontológica de comunicação intersubjetiva assume contornos epistêmicos, e, portanto, político-pedagógico na do-docência e na pesquisa quando é eivado de intencionalidade do professor que pensa dialética e dialogicamente o sujeito cognoscente diante do objeto cognoscível. Neste sentido, o diálogo se configura como racionalidade epistêmico-dialógica aberta; horizontal e problematizadora com vistas à práxis pedagógica.

O trançado de fios na urdidura estabelecida pelo Ciclo Gnosiológico e suas relações com os saberes da racionalidade epistêmico dialógica, nos ajuda – com base na recuperação da epígrafe citada no início deste capítulo – a pensar *mundo afora* na *estrada que vai nos conduzir a outro lugar* e *chegar para ouvir*. Essa utopia epistemológica é *não lugar* possível que ajuda a pensar que os saberes ontológicos do-discentes são pedagogicamente fundamentos nos saberes da racionalidade epistêmico dialógica da PGSS, possibilitando assim, a (re)elaboração dos saberes da práxis pedagógica.

9 SABERES DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

> "Perigo é tudo que separa. A dor e o sorriso. Porta do inferno. Luz do paraíso".
>
> (Waldonys)

Logo após discussões em torno dos saberes ontológicos do-discentes e da racionalidade epistêmico-dialógica, faz sentido pensar que a vida que foi atravessada pelo currículo teórico do campo pedagógico, agora pode se materializar na Didática como currículo prático na ação situada de ensinar no Ensino Superior. Fazendo referência a epígrafe citada acima, à vista disso, o sanfoneiro fortalezense nos ajuda a pensar que "perigo é tudo que separa" os paradoxos que constituem a realidade humana, e, portanto, a ciência e a docência universitária.

As fissuras criadas pela ciência moderna, no que diz respeito às concepções sobre o processo de constituição do conhecimento, quais sejam, o reducionismo, a fragmentação o objetivismo matematizante da realidade, o individualismo, a neutralidade científica e a disciplinaridade desarticulada do conhecimento como totalidade podem ser superadas através da práxis pedagógica. Diametralmente em oposição a essas limitações da racionalidade técnica resultado da tessitura da ciência positiva, defendemos a recomposição da docência universitária focalizando o professor como *sujeito* com *saberes* que, portanto, constitui *saberes "entretecidos" pela subjetividade* (GAUTHIER, *et. al.*, 1998; SANTOS, 2008).

Este capítulo, por consequência, está relacionado ao último objetivo específico desta Tese que é apreender as aproximações e os distanciamentos da práxis pedagógica do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire e suas relações com a constituição dos saberes que expressam as dimensões técnica, humana e político-social do magistério superior. Para tanto, com base nos dados empíricos, discutimos o conceito de didática na docência universitária, os momentos antes, durante e depois da aula universitária, sob o olhar de Paulo Freire, tendo em vista a didática como teoria da formação permanente que produz os saberes da práxis pedagógica.

9.1 Conceito de Didática na docência universitária

Os dados empíricos nos permitiram afirmar nesta Tese que a Didática é um campo de conhecimento da Pedagogia – Ciência da Educação – e tem objeto de estudo os processos de ensinar e aprender. Ela estabelece a mediação da prática pedagógica enquanto ação situada em contexto e se preocupa com as questões sobre o que, a quem, como, porque e para ensinar.

Assim, a Didática possui generalidades que se relacionam ao processo ensino e aprendizagem, de modo geral, mas, também, evoca especificidades, pois cada área do conhecimento que constitui um campo epistemológico, por conseguinte, também constitui um campo didático, uma maneira de ensinar e de aprender própria de cada área do saber. Enfim, para além da teoria do ensino, a Didática pode ser considerada a teoria da formação permanente do professor no horizonte da práxis pedagógica.

Sendo assim, detalhamos ao longo desta seção as constatações empíricas em torno do conceito da Didática, com base na materialidade da fala dos sujeitos da pesquisa. Em *primeiro lugar*, a Didática é um campo de conhecimento da Pedagogia – Ciência da Educação – e tem objeto de estudo os processos de ensinar e aprender. Sobre isso atentaram três sujeitos dos seis professores universitários de nossa amostra de pesquisa dizendo que

> [...] é um campo de estudo da Pedagogia que se preocupa com o ensino, que se preocupa em responder aspectos relacionados com o que ensinar, [o] porque ensinar e o como ensinar (CHICO ANYSIO – E2).
>
> [...] Didática é um ramo da pedagogia, que é uma forma prática que tem como base as teorias pedagógicas que analisam métodos convenientes para serem aplicadas e que contribuam no processo de aprendizagem do aluno [...] A Didática tem como objeto de estudo o processo ensino-aprendizagem, seja qual for a disciplina que o professor ministre, a Didática faz com que esse conhecimento seja viável na sala de aula, na perspectiva de fortalecer o ensino e a aprendizagem (IRACEMA – E2).
>
> Digo para eles que a Didática é uma disciplina e um campo de estudo, por isso estamos sempre fazendo o movimento de aprender sobre o fazer docente ao mesmo tempo que refletimos sobre esse fazer a partir do que está sendo feito, realizado. É a reflexão da ação na ação (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

Chico Anysio defendeu que a Didática é um campo de estudo da Pedagogia que se preocupa com o *quê*, o *porquê* e o *como* ensinar. Desse modo, a opção pelo currículo, a justificativa da área do conhecimento, da unidade de ensino e da aula do dia na disciplina e a metodologia que sinaliza como o professor irá transformar a ciência em matéria escolar tornando-a compreensível aos alunos, tecem os fios da Didática em sala de aula.

Para Iracema, a Didática é o ramo da Pedagogia que se fundamenta em uma prática que contribui para a aprendizagem com base em *teorias pedagógicas* e *métodos convenientes.* Logo, ela não é prática ativista, cega e desafetuosa de teorias e de métodos de ensino selecionados com base nos sujeitos aprendentes, no tempo pedagógico e no objetivo da aula. Iracema ainda destacou que a Didática permite a viabilidade do conhecimento junto aos alunos, tendo em vista o fortalecimento do processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, a didática, sobretudo no campo da docência universitária intenciona a "viabilidade" nas palavras

de Iracema e à "tradução" do saber científico em saber escolarizado que pode ser concretamente percebido pelos alunos da universidade.

Segundo Pavão Misterioso, a Didática é, ao mesmo tempo, uma disciplina e um campo de estudo. Investiga a aprendizagem da docência com base na reflexão da ação na ação. Neste sentido, a Didática sinaliza para a prática docente a possibilidade de se tornar prática pedagógica através da reflexividade crítica *sobre* e na *prática* (SCHÕN, 1992; PIMENTA, 1996; TARDIF, 2002; THERRIEN, 2006, 2012, 2014). Nesse sentido, a Didática é devir que se move a partir do inacabamento, da imperfeição e da incompletude humana no sentido da formação permanente do professor na interface entre a teoria e a prática.

Esse movimento instaura situações significativas do aprender a ensinar, que segundo três dos sujeitos da pesquisa, nos ajudam a pontuar em *segundo lugar* que a Didática é a mediação da prática pedagógica enquanto ação situada em contexto:

> Ela se preocupa, sim, em como ensinar e discutir como o professor, o docente deve conduzir a sua prática pedagógica, mas, além disso, ela deve se preocupar com outros aspectos: por que ensinar? Quem é esse sujeito que se ensina? E eu penso que a Didática faz isso. Esse é o papel da Didática (CHICO ANYSIO – (E2).
>
> Pra mim, Didática é a relação entre o ensino e a aprendizagem. [...] Pra mim, Didática é a mediação que o professor encontra para estabelecer a relação entre o ensino e a aprendizagem, entre o ensinar e o aprender de forma contextualizada, situada. Compreendo essa mediação, de forma rizomática e não apenas como um meio entre uma coisa e outra (PAVÃO MISTERIOSO – E2).
>
> Não é uma receita como eu disse, entendeu? Isto é, aquilo que pode funcionar numa turma pode não funcionar na outra; mas ela tem sempre um aspecto, digamos assim, permanentemente crítico; voltado mais para o aspecto do ensino (JÁDER DE CARVALHO – E2).

Chico Anysio acrescenta que além da justificativa do *porquê ensinar*, porém, a Didática se preocupa com a reflexão sobre quem é o sujeito que ensina, ou seja, emergindo questões em torno da identidade profissional (FARIAS *et al.*, 2014) do professor universitário, que diferente de outros docentes da Educação Básica, precisa articular sua prática pedagógica a atividades do-discentes, de pesquisa e de extensão (BRASIL, 1988 art. 207; BERNARDINO JÚNIOR, 2011). A partir dessa constatação, entendemos com base no Pavão Misterioso que ao fundamentar o papel mediador do professor em torno da aprendizagem dos alunos, não é possível fazer isso sem a preocupação com o contexto multifacetado e multirreferencial da ação docente. Dessa forma, a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento não é linear, mas assume contornos e ramificações rizomáticas no dizer de Pavão Misterioso à luz de Deleuze e

Gatarri.[158] Cada turma, cada sala de aula, cada momento de aprendizagem são singulares, carregando em si atos e potências – no dizer aristotélico – não de formas padronizadas de ensino numa perspectiva instrumental da Didática, não de pontos e/ou de posições, mas de linhas que vão tecendo a ação pedagógica que é situada (THERRIEN, 2006; 2012; 2014) e única, pois assim são os sujeitos aprendentes.

Sobre essa impossibilidade de padronização de uma perspectiva de instrumentalidade da Didática é que Jáder de Carvalho acrescentou a nossa reflexão que não existe "receita de bolo" de um passo a passo que poderia levar a generalização didática. Não é possível, portanto, a massificação do ensino como apregoou a pedagogia tradicional desde o seu nascedouro, que assumiu contornos do ensino jesuíta no Brasil e, portanto, teceu os fios de uma didática do ensino superior a partir da transferência bancária dos conteúdos. Entretanto, consideramos que existem princípios gerais que permitem ao docente universitário estabelecer crítica, epistemológica e metodologicamente em contexto situado as relações entre o saber de conteúdo específico que domina e o saber ensinar essa área do conhecimento.

Neste sentido, é que podemos falar, em *terceiro lugar*, que a Didática enquanto ciência ancorada na generalidade e nas especificidades de cada área das Licenciaturas. Sobre isso, vejamos o que afirmou um dos sujeitos da investigação:

> E assim, a gente tem também na universidade essa coisa muito da especialidade: 'eu sou especialista naquele autor [...] Aí você vai fazer a graduação naquele autor, a especialização naquele autor, o mestrado naquele autor e o doutorado naquele autor. Aí você sabe tudo daquele autor, mas bote uma outra pessoa que você não sabe. Então, isso limita muito quando você chega na sala de aula. Por quê? Porque se você passou a sua vida inteira estudando um autor, quando você se tornar docente universitário, você vai colocar aquele autor para aqueles estudantes [...]. E quando a gente pensa no processo de formação eu tenho que abdicar, muitas vezes, só das minhas ideias, porque eu tô lidando com o processo de formação. Então, se eu tô lidando com o processo de formação, ele tem que ser pluri, porque aquele estudante da graduação – seja na graduação ou na pós-graduação – ele tem que ter o máximo de leitura pra ele ter o direito de escolher o que que ele quer seguir. Então, se eu digo assim: 'só fulano de tal presta!'. Eu tô dizendo pra aquele aluno que esqueça qualquer outra leitura. Então, esse processo de formação é um aborto! (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

Rachel de Queiroz, destarte, evocou a discussão sobre a especificidade e a generalidade do saber que está posta na docência universitária e, que pelo fato de não estar dialeticamente resolvida, limita as aproximações entre o saber e o saber ensinar na Academia. Do ponto de vista da especialidade, temos a potência do professor mestre e/ou doutor que sabe

---

[158] DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** Capitalismo e esquizofrenia. Vol. I. São Paulo, Ed. 34. 2004.

"tudo" de um autor e/ou de uma temática, mas em relação a generalidade do conhecimento, isso acaba sendo a sua limitação no processo formativo, que é plural, sobretudo, nas Licenciaturas. Em síntese, a formação de professores na PGSS termina formando mestres e doutores monotemáticos e monodisciplinares (FORMOSINHO, 2009), fazendo do professor da universidade ao mesmo tempo um "conhecedor especialista e um ignorante generalista." (REIS, 2011).

Diante dessas reflexões, os dados empíricos nos ajudam a perceber que nesse fosso entre a generalidade e a especificidade e, por conseguinte, entre o saber e o saber ensinar, não há um diálogo entre os professores que ministram a Didática nas mais diversas licenciaturas. Sobre isso, lemos de um sujeito sobre a Didática:

> E ela é uma disciplina muito técnica, às vezes, [...] nos cursos de Licenciatura que infelizmente em nosso país, a gente tem uma licenciatura meio atravessada; porque as pessoas do conhecimento, a grosso modo das disciplinas, por exemplo, Matemática, Física e Química, elas não estabelecem um diálogo com as pessoas que ministram as aulas nas Licenciaturas, e vice-versa (RACHEL DE QUEIROZ – E1).

Com base nas apreensões de Rachel de Queiroz, apreendemos que a Didática é uma *disciplina muito técnica* e, grosso modo, temos uma *Licenciatura meio atravessada* de orientação bacharelesca, pois os professores de área específica dessas licenciaturas não tecem diálogos com os pedagogos que ministram a Didática nesses mesmos cursos que, a despeito dessas lacunas de aproximações epistemológicas, vão formar professores nas mais diversas áreas do conhecimento. Em suma, compreendemos que a ausência de diálogo em torno do currículo e da prática pedagógica no contexto do colegiado de um curso de Licenciatura e/ou entre as áreas específicas do conhecimento com o campo da Educação assenta-se em bases epistemológicas e políticas que erigiram os guetos de poder na universidade e na pesquisa.

Diante disso, encontramos nas colocações de um dos sujeitos um caminho possível para fazer aproximações entre esse distanciamento entre os cursos de licenciaturas, ou quem sabe, nos PPG. Assim, se colocou essa professora:

> E aí, eu acho que a gente deveria ter duas disciplinas de Didática: uma disciplina de Didática para quem é da área de Matemática – daí os matemáticos, químicos e físicos deveriam ser um pouco mais, abrirem-se um pouco mais, porque eles deveriam ministrar essas disciplinas; porque eles têm o conhecimento da Matemática para aplicar no ensino; e nós, pedagogos, poderíamos ministrar [...] a disciplina de Didática, trazendo esse olhar mais amplo da Educação (RACHEL DE QUEIROZ – E1).

Nas áreas específicas do conhecimento, sobretudo, nas chamadas "ciências duras"[159], Rachel de Queiroz apontou um problema: De um lado, o Pedagogo que ministra a Didática não domina um saber específico, mas o saber ensinar (FRANCO, 2003). De outro lado, a Didática ministrada pelo professor especialista traz consigo o saber, mas nem sempre o saber ensinar. Sendo assim, ela concluiu que a solução seria que as licenciaturas tivessem duas disciplinas de Didática: uma ministrada pelo Pedagogo – o que podemos chamar de Didática Geral – e o outra pelo professor especialista – Didática específica. Dessa forma, os alunos da Licenciatura teriam possibilidades de fazer articulação entre o saber o saber ensinar sua área de conhecimento de forma mais ampla (THERRIEN, 2006; 2012; 2014).

Por fim, a Didática se preocupa com as questões sobre o que, a quem, como, porque e para ensinar. Sobre isso, dois sujeitos da pesquisa nos ajudam a refletir:

> É a teoria do ensino [...] que estabelece [...] os objetivos, os conteúdos, as maneiras e formas de alcançar esses objetivos, a escolha de conteúdos [...]. Sempre levando em consideração o perfil dos alunos que você está trabalhando. Qual é a especificidade daquela turma [...]. Eu acho que a Didática tá mais voltada para isso (JÁDER DE CARVALHO – E2).

> A Didática é a maneira do professor ensinar que envolve os aspectos metodológicos, técnicos, mas que envolve, sobretudo, todos os aspectos contextuais, sociais, econômicos, políticos, ideológicos que perpassam todas essas questões (JOVITA FEITOSA – E2).

Para Jáder de Carvalho, a Didática é a teoria do ensino que estabelece os objetivos, as maneiras e as formas de alcançá-los, a partir da dialógica que se instaura freireanamente desde a seleção dos conteúdos. Nesse sentido, a compreensão epistemológica da Didática como teoria que fundamenta as relações entre o ensinar e o aprender, possibilita a opção metodológica no bojo da politicidade do ato educativo, que se materializa na escolha dos conteúdos, uma das dimensões do currículo.

No entendimento de Jovita Feitosa, em aproximações a Jáder de Carvalho, a Didática é a maneira de ensinar que envolve elementos metodológicos, técnicos e contextuais.

---

[159] Assim chamadas pela "dita" preocupação com o rigor teórico-metodológico no campo das ciências naturais e exatas e afins em relação à área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas. A questão que se coloca é o que seria esse rigor ou essa rigidez teórico-metodológica que qualificaria um conhecimento com científico ou não. Em nosso entendimento, esse paradigma hipotético-dedutivo que ainda fundamenta a docência e a pesquisa e estabelece o crivo entre o senso comum e a ciência está ancorado numa racionalidade objetiva, mensurável e unívoca, desconsiderando a realidade intersubjetiva, comunicativa e dialógica que é parte das relações entre o homem, a natureza e a cultura. Nesta Tese de doutorado, propomos a racionalidade epistêmico-dialógica que busca na praxiologia freireana integrar as dicotomias e os fossos instaurados pela história da ciência positiva que ainda configuram o modo de ver e de pensar à docência universitária.

Seno assim, as opções do método e da técnica de ensino não podem se furtar a uma reflexão sobre o contexto social, econômico, político e ideológico dos sujeitos aprendentes. Neste sentido, a Didática não se coloca como ciência prescritiva, utilitária e instrumental, ao contrário, possibilita um movimento de crítica permanente em torno do ensino. Leva sempre em consideração o perfil dos alunos a quem vai ensinar. Isso é fundamental, pois cada faixa etária tem seus interesses fruto de uma cosmovisão constituída no bojo da trajetória de vida, da escolarização e da profissão. O professor universitário precisa levar em considerações os saberes do-discentes ancorados na racionalidade epistêmico-dialógica ao pensar do ponto de vista da Didática, o planejamento, a execução e a avaliação da sua aula.

9.2 Antes, durante e depois da aula universitária sob o olhar de Paulo Freire

Consideramos fundamental a reflexão sobre a aula universitária, no que tange a três momentos a destacar: antes, durante e depois. A partir dos dados empíricos da pesquisa, podemos constatar a contribuição de dois sujeitos para pensar o momento que antecede a aula no ensino superior: o planejamento. Dessa forma,

> Não é uma coisa anárquica, você chegar e jogar. O que é que eu vou dar hoje? 'Ah, num sei. Eu vou pensar aqui. Não sei o que é que vou trabalhar com os alunos hoje. Vamos ver aí. Vamos ver o que [...] que vamos trabalhar'. Eu acho que você tem que ter o mínimo de planejamento, mas sem ser aquela coisa engessada. E ouvir também da turma, por que não? (JÁDER DE CARVALHO – E2).
>
> Primeiro, eu tenho que ter uma visão de totalidade do planejamento, seja em que área for. O que eu chamo de visão de totalidade no planejamento? Eu tenho que projetar o semestre inteiro organizando um cronograma da disciplina, distribuindo as temáticas com os objetivos e as atividades a serem realizadas. Essa ação vai garantir que eu tenha uma compreensão mais ampla, mais geral da disciplina e do semestre. Depois vou organizando mês a mês a aula, fazendo o plano de aula do dia (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

Mediante a fala de Jáder de Carvalho, faz sentido pensarmos sobre o que chamaríamos de anarquismo didático, resultado, em nossa percepção, de uma exacerbação do saber, em detrimento do saber ensinar. O domínio de uma área do conhecimento não forma o aluno de mestrado e/ou doutorado para mediar processos de aprendizagem na universidade sem que se ele se permita refletir em aproximações ao campo da Pedagogia e da Didática e faça um "planejamento mínimo" de sua aula. Obviamente que uma das caraterísticas desse planejamento que se materializa no plano de aula, além da clareza dos objetivos, da escolha pertinente dos conteúdos, da metodologia e da avaliação é a flexibilidade da mediação pedagógica, por meio da escuta dos alunos e não do "engessamento" do currículo.

Para tanto, Pavão Misterioso contribuiu em sua fala com a discussão a partir da "visão de totalidade no planejamento" (E1). Sendo assim, com base na visão inteira, ampla e geral da disciplina (conteúdo) e do semestre (tempo) é o professor da universidade pode refletir sobre a visão micro do cronograma, das temáticas, dos objetivos e das atividades mensais e diárias. Desse modo, essa compreensão de totalidade do currículo e do tempo pedagógico parte do geral e se materializa no particular não numa relação vertical e unidirecional, mas em movimento dialético de ir e vir do todo para as partes o tempo inteiro.

Com referência ao momento durante o que chamamos aqui de mediação pedagógica, dois sujeitos se posicionam:

> [...] sempre começo anotando na lousa o objetivo da aula e como vamos desenvolver para no final avaliarmos o que realizamos [...] Na *execução*, logo no início da aula apresento a agenda da aula aos alunos, o objetivo e como a aula vai se desenvolver [...] Ainda em relação a execução e como você trouxe as áreas específicas, procuro trazer alguma coisa que se relaciona aquele campo de conhecimento. Por exemplo, se for Letras eu trago, às vezes, poesias para o decorrer da aula; ou então, trago exemplo (PAVÃO MISTERIOSO – E1).
>
> Então, eu acho que tentaria seduzi-los pra disciplina, muito mais pra o campo de atuação deles – eles vão atuar com jovens e adultos, portanto, eles precisam conhecer como esses jovens e esses adultos, se relacionam e como eles aprendem, – os cálculos que eles gostam de ensinar. Então, eu acho que eu tentaria fazer essa relação, esse *link* pra poder atraí-los pra disciplina (CHICO ANYSIO – E1).

Na fala de Pavão Misterioso percebemos a relevância da apresentação e do registro da agenda da aula com os objetivos, a metodologia e os instrumentos de avaliação que serão usados no encontro dialógico. Do ponto de vista das especificidades das áreas do conhecimento, faz sentido relacionar o conteúdo com o campo de estudos e com as vivências dos alunos. Isso porque cada área do conhecimento tem uma epistemologia própria e cada localidade e cada turma tem as suas idiossincrasias que precisam ser contempladas a partir do estabelecimento de relações entre os saberes do-discentes os saberes científicos.

Nesse sentido, Chico Anysio levantou a questão da "sedução" didática para a disciplina. Quando temos alunos de uma área de conhecimento, por exemplo, Matemática, Química e Física, chamadas "ciências duras" que estão se formando professores e precisam aprender conhecimentos pedagógicos, o caminho para afetar o possível desinteresse em relação às chamadas "disciplinas pedagógicas" poderia ser esse processo de "sedução" para a disciplina evocada na E1 e esclarecida em E2. Sobre esse processo ela explicou sobre sua motivação docente: "então, a minha motivação é pra gerar aprendizado no aluno. E aí, é, como é que a gente tenta fazer isso? Trabalhando a partir do próprio aluno pra usar um termo bem usado

atualmente, utilizando essas metodologias ativas. É colocando o aluno, de alguma forma, no centro." (CHICO ANYSIO – E2).

Segundo Chico Anysio, o processo de sedução do professor em relação aos alunos em torno do conhecimento tem como objetivo gerar aprendizagem. Isso acontece através da prática pedagógica calcada na realidade e nas demandas que conduzem o professor universitário às metodologias ativas[160] que trazem o aluno para o centro do processo de aprendizagem. Isso se aproxima do que Paulo Freire falou acerca do aluno não como objeto de depósito do que traz o professor, mas como sujeito ativo na relação com a construção do conhecimento (FREIRE, 1995; 1996). Portanto,

> Então, assim, colocar na mão desse aluno a condução dessa aula. Então, quando a gente propõe isso os alunos acabam – eu noto – se interessando um pouco mais [...] Quando você propõe uma aula em que você professor só fala fala fala e o aluno fica lá só ouvindo, muitas vezes, isso não é tão interessante pra ele, por que eles, pela própria experiência deles, consideram isso desinteressante porque ele não se sente participante. Eles se sentem mesmo meros ouvintes (CHICO ANYSIO –E2).

Segundo Chico Anysio, é fundamental, em nosso entendimento, ativar processos que coloquem o aluno na condução dialógica da aula. Esse sujeito da pesquisa apontou para aula monólogo como algo que causa desinteresse, porque o aluno não se sente partícipe no processo de ensinar em aprender. Sendo assim, é salutar que o professor dê atribuições ao aluno no horizonte do protagonismo do-discente (BRASIL, 1965; FREIRE, 1996).

Posto isso, dois sujeitos teceram comentários sobre situações que poderiam gerar aprendizagem na sala de aula universitária. Nesse sentido, ambos se colocaram assim:

> Eu acho que o primeiro elemento importante é você trazer textos, pra que eles sejam discutidos. [...] Eu sempre gosto do professor quando ele faz uma colocação, fala um pouco sobre o autor, contextualiza historicamente o autor: quem é o autor? Quem produziu aquele autor? E abre a discussão pra turma [...]. Eu gosto muito de trabalhar em grupos. Particularmente, adoro trabalhar coletivamente. [Portanto, ...] nas minhas aulas as cadeiras nunca estão enfileiradas, salvo exceções. Sempre se formam círculos. E neste círculo a gente divide a sala de grupos e os grupos se autodebatem entre si com o professor [...]. Mas acho que os momentos são esses. Momento de você trabalhar com os textos e abrir para as discussões, para os debates. Eu acho que esses são os momentos mais ricos em sala de aula (JÁDER DE CARVALHO – E2).

---

[160] Ressaltamos na fala de Chico Anysio que tais "metodologias ativas", elevadas atualmente como possível saída para a ressignificação da prática pedagógica, tem base nos princípios da Escola Nova que chegou ao Brasil nos anos 1920. Essa tendência pedagógica colocava o aluno no centro do processo de aprendizagem, porém, segundo Saviani (2010), equivocou-se quando trocou a centralidade do currículo pela centralidade da atividade do aluno, porém, sem preocupações com a politicidade do ato educativo. Paulo Freire, entretanto, apesar do enfoque no aluno como ser ativo da aprendizagem, calcado na tendência pedagógica libertadora e assentado na teoria crítica, evidenciou que educar é um ato político, e portanto, transformador da realidade.

> Para ser uma boa aula? É gerada quando eles participam [...]. Então, ele começa a dizer o que ele compreendeu e começa a indagar e começa a problematizar, e a gente vai costurando essas reflexões e provocando outras, e tentando trazer algumas respostas que são muito mais reflexões pra que eles possam pensar; eu acho que a melhor aula onde há aprendizagem é quando os alunos participam. Quando eles têm essas perguntas geradoras, quando eles têm essas indagações, quando eles produzem essas reflexões, e, acima de tudo, quando eles conseguem pegar aquele conteúdo que você propôs pra ser lido e apropriado e associar com o contexto em que ele vive, com a sua realidade local (JOVITA FEITOSA – E2).

Diante desses relatos, ponderamos com base em Jáder de Carvalho que é fundamental trazer os textos que fundamentam a teoria e a prática da formação nas disciplinas, para serem discutidos dialogicamente a partir da contextualização do professor. Nesse momento é crucial e interessante o trabalho em grupo que se desenvolve a partir da circularidade que fomenta o debate intersubjetivo (LOSSO, 2010; FREIRE, 1983b).

Seguindo essa lógica, para Jovita Feitosa, a aula que produz aprendizagem é aquela que gira em torno da participação dos alunos. Essa participação se materializa quanto o aluno se coloca para *dizer, indagar e problematizar* o conteúdo (FREIRE, 1983b; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2002). Nesse contexto, o professor tem o papel de fazer a *costura das reflexões e a provocação de outras discussões.* As buscas de respostas são mais do que respostas que poderiam dar fim ao assunto, mas são muito mais *reflexões para pensar*. Por fim, essa aprendizagem com base participação marcada pela dialogicidade permite, então, que o aluno associe o conteúdo aprendido com a realidade local em que ele vive. Assim,

> Quando eles realmente participam, se interessam, indagam e estão participando ativamente deste debate, é a boa aula que a gente vai percebendo como eles estão se apropriando daqueles conhecimentos que a gente tá propondo (JOVITA FEITOSA – E2).
>
> Então, eu acho que os momentos que são importantes da aula, são os momentos que [...] trazem reflexão. E o que pode potencializar a reflexão? A forma que você traz (RACHEL DE QUEIROZ – E2).
>
> [...] é necessário um planejamento, que o professor tenha clareza dos seus objetivos, dos conteúdos, da metodologia a ser utilizada, observar o tempo destinado a aula e a avaliação, para que a aula tenha introdução, desenvolvimento e conclusão. Considero importante que na aula tenha participação, reflexão e que os estudantes consigam, pelo menos, se inquietar com o conteúdo que foi trabalhado. Que a aula gere a participação dos estudantes, no sentido de tomar parte, de ser partícipe, participar. E que, de fato, a aula gere algum aprendizado (IRACEMA – E2).

Desse modo, Jovita Feitosa corroborou dizendo que essa participação que mobiliza o interesse fomenta a indagação, a pergunta e, em nosso entendimento, ativa a curiosidade e epistemológica que possibilita a apropriação do conhecimento. Para Rachel de Queiroz, os momentos importantes da aula, ou que podem criar situações significativas de aprendizagens

são aqueles que "trazem reflexão" (POLI, 2007; BRAGA, 2012). Tal reflexão, segundo essa professora, é potencializada pela "forma" como o professor traz a proposta. Em outras palavras, tem a ver com a metodologia da aula.

Em aproximações às falas de Jovita Feitosa e Rachel de Queiroz, Iracema ponderou que a aula que cria situações significativas de aprendizagem na universidade é quando o docente tem "clareza dos seus objetivos, dos conteúdos, da metodologia a ser utilizada, observa o tempo destinado à aula e a avaliação". Além disso, tem uma sequência clara de introdução, desenvolvimento e conclusão, de maneira a possibilitar a participação, a reflexão e a inquietação como suas marcas fundantes. Portanto,

> [...] um momento que eu acho importante da aula é tornar a aula esse lugar propositivo, assim. Comecei a aula: 'E aí, vocês leram o texto? Que questões você tem do texto?' E aí, quando eu vejo que a turma não leu, eu faço o meu plano B. O plano A é: eles elaboram as questões e a gente discute a partir das questões. Não tem questões? Eu tenho que ter questões porque senão a aula morreu. Se não leram o texto e ninguém pergunta, eu vou ter que perguntar. Mas eu digo sempre, até eu brinco dizendo assim: 'Detesto monólogo. Eu não gosto de tá fazendo monólogo, tá falando sozinha, você tem que trazer também'. Então, eu acho que um momento que é importante da aula é esse lugar de proposição [...]. Aí, fica o texto fragmentado, porque a gente condena a fragmentação, tá fazendo a fragmentação na sala de aula. Aí, o que eu faço? Eles leem dessa forma, apresentam e tal. E na próxima aula eles têm que trazer uma resenha [...]. E uma outra coisa também, que eu gosto muito, que eu acho que funciona é: enquanto um grupo tá apresentando, o outro grupo tá fazendo um memorial. Na aula seguinte eles leem, e aí vão fazendo as relações com o texto (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

Para Rachel de Queiroz, o momento importante da aula, além de trazer a reflexividade, é quando ela se torna um *lugar propositivo*. O professor com base na dialogicidade faz da pergunta a mola propulsora que desencadeia os momentos da aula, chamando os alunos para o centro do processo. Dessa forma, a aula não é um monólogo, mas um diálogo epistemologicamente horizontal (FREIRE, 1983a; 1986; 1992a) em que professores e alunos se encontram intersubjetivamente para a partilha do conhecimento (LOSSO, 2010; MACEDO, 2006). Por consequência, todos têm algo para contribuir em torno da temática proposta, a partir das discussões vivenciadas.

Rachel de Queiroz ainda levantou a questão da necessidade de o professor saber lidar com o inesperado, com a incerteza e com a lacunas no processo de aprendizagem. Caso o aluno não tenha lido o texto-base para a discussão, a aula não pode virar um monólogo. Se o aluno não tem questões porque não leu, o professor tem questões problematizadoras para criar e desencadear um espaço de inserção do aluno no debate. Se os alunos leram o texto, o debate acontece a partir dos grupos. Se os alunos não leram, no exemplo citado, Rachel de Queiroz

propõe o "fatiamento" do texto para a leitura nos grupos (cada grupo lê uma parte) e, a partir disso, ela propõe uma atividade.

Percebemos, portanto, nessa fala de Rachel de Queiroz, a sua capacidade de criar situações significativas de aprendizagem diante da incerteza. De certa forma, é uma aula "improvisadamente programada" para possibilitar ao aluno o espaço para a reflexão e não mera reprodução a partir de uma palestra professoral magistral. Nesse sentido, Rachel de Queiroz ainda destacou o valor do memorial na aula para que sirva de registro sintético do conteúdo. Isso permite a articulação da apresentação dos alunos com o texto, e com os conteúdos da disciplina no semestre. Além do mais, esse registro dos encontros em tom de portifólio formativo, traz elementos para a reflexão sobre a prática no horizonte da práxis pedagógica.

Indagados sobre uma possível sistematização desses momentos da aula universitária enquanto espaço propositivo de participação reflexiva a partir de teorias, dois sujeitos nos ajudam a aprofundar a questão de o roteiro didático ser articulado em introdução, desenvolvimento e conclusão. Sobre isso, dois sujeitos se posicionaram. O primeiro assim relatou:

> Sigo sempre um roteiro didático elaborado pelo grupo da O, composto de aquecimento, memória, vivência temática, sistematização reflexiva e avaliação/encaminhamento. Não é um roteiro com momentos fixos, mas flexíveis (PAVÃO MISTERIOSO – E1).
>
> Eu trabalho com roteiro didático. Esse roteiro não foi feito por mim, mas foi feito pelo grupo na instituição que eu participei por muito tempo. Vou falar da minha experiência com esse roteiro, para mim está sendo adequado. Ele não visa somente o conteúdo, visa alguns momentos que se relacionam, mas não são fixos [...]. No roteiro que utilizo tem o primeiro momento que chamo de aquecimento, que é o momento da integração dos alunos. E eu sempre levo alguma atividade, técnica grupal, uma canção, uma poesia, porque eu acho que nós estamos trabalhando com gente, e gente não e só o cognitivo. Eu estou trabalhando com gente que vai trabalhar com gente. O segundo momento é a memória. Relembramos o que foi realizado na aula passada: Qual foi o pacto que a gente fez? O que ficou de tarefa pra fazer? O que eles lembram da aula anterior. Depois tem o momento da vivência temática. Momento de estudar, esmiuçar, vamos dizer assim, o conteúdo. Nesse momento utilizo várias estratégias. E aí vamos discutindo mais amiúde a temática da aula. No final, tem o momento da sistematização reflexiva. Sistematizo as reflexões do que foi feito, do que foi dito pelos alunos e o que acrescento ainda a [discussão] sobre a temática. Às vezes, uso slides para sistematizar. E encerro a aula avaliando, trazendo o sentimento de cada um naquele momento. Então, esses passos ou esse roteiro me ajuda, a fazer o meu trabalho de docente no ensino superior sempre de uma forma dialógica, partindo do saber do aluno (PAVÃO MISTERIOSO – E2).

Nesse relato, Pavão Misterioso afirmou que trabalha com um roteiro de aula que aprendeu em uma instituição formativa em que trabalhou. Com base na flexibilidade, ela apontou alguns elementos que constituem um *modus operandi* da aula universitária: (1) aquecimento para integração; (2) Memória que recapitula a aula passada; (3) Vivência temática

que esclarece o conteúdo da aula; (4) Sistematização reflexiva das aprendizagens construídas; e (5) avaliação que considera os sentimentos durante o encontro. Notemos que os momentos pensados por esse roteiro têm aproximações com Freire pois parte da dialogicidade e da reflexividade crítica à luz dos saberes do-discentes. Partindo dos saberes dos educandos há uma progressividade dos momentos da aula na direção da sistematização da aprendizagem dialógica.

Nesse mesmo sentido, o segundo sujeito se colocou dizendo:

> Eu vou dar aqui uma estrutura mais básica. [...] Então, assim, isso não é uma ordem padrão, porque, como eu disse, muitas vezes eu utilizo outras proposições com os alunos, mas assim, mesmo essas proposições em que os alunos vão conduzir o momento da aula, sempre a gente tem essa estruturação, vamos assim dizer. Porque tem esse momento de sensibilização, discussão e uma atividade que se propõe pra consolidar isso daí [...]. Eu acho que uma aula que gera aprendizagem ela tem como base [...] essa perspectiva do diálogo e de uma reflexão sobre. E ela gera aprendizado quando o professor consegue dialogar com o aluno e o aluno dialogar com o professor, de forma que esse conceito ou a teoria traz pra esse aluno, ele possibilite que o aluno reelabore aquilo que o professor tá dizendo ou o que o professor tá discutindo (CHICO ANYSIO – E2).

Chico Anysio aponta para uma "estrutura básica" não enrijecida, porém, que traz a ideia de um roteiro de aula mais sintético que o de Pavão Misterioso, mas que seguiu a lógica da introdução, desenvolvimento e conclusão já apontada por Iracema. Sendo assim, destacou três momentos da aula: (a) sensibilização; (b) discussão temática: interface entre a sensibilização e o conteúdo da aula; e a (c) consolidação.

Diante disso, faz sentido ao professor universitário chamar atenção para sua temática com algum recurso didático, aprofundar a temática do ponto de vista teórico e depois fazer o desfecho com uma atividade que consolide o conhecimento construído naquele encontro. Em suma, na percepção de Chico Anysio, na docência universitária, a aula que proporciona aprendizagem é aquela que se fundamenta no diálogo horizontal e na reflexão como já apontou Rachel de Queiroz e a fundamentação teórica desta Tese (FREIRE, 1983a; 1986; 1992a). Nesse movimento intersubjetivo, o conceito e/ou a teoria discutidos possibilitam ao aluno reelaboração e não meramente a reprodução.

Diante do que viemos discutindo até aqui sobre os momentos da aula universitária trazem à tona a necessidade de aproximações entre o saber e o saber ensinar. Questionados sobre os saberes da docência universitária em aproximações a práxis pedagógica, dois sujeitos nos ajudam a refletir empiricamente sobre esses conceitos quando afirmaram:

> Olha, o saber é importante. Eu acho que o professor, precisa antes de tudo, saber [...]. Mas você precisa saber ensinar! Quer dizer, você precisa fazer com que os alunos

> apreendam e discutam e debatam com você esse conhecimento (JÁDER DE CARVALHO – E2).
>
> [...] uma coisa é você saber um conteúdo, outra coisa é você saber ensinar esse conteúdo. São habilidades e competências diferentes (IRACEMA – E1).
>
> É preciso saber como ensinar, e o grande desafio de hoje é justamente os professores dessas áreas, fazer com que os alunos aprendam e tirem os mitos de que somente aqueles muito inteligentes podem aprender essas disciplinas. Por que são consideradas disciplinas críticas, que são disciplinas que os alunos tiram nota baixa, que tem dificuldade de aprender; justamente porque foram criando formas de distanciar esse conhecimento dos alunos (JOVITA FEITOSA – E1).
>
> [...] a Didática, nesse sentido, a forma de ensinar faz toda a diferença (JOVITA FEITOSA – E1).

Na percepção de Jáder de Carvalho, na docência universitária "o saber é importante". Entretanto, é necessário "saber ensinar" (CUNHA, 2009; THERRIEN, 2006; 2012; 2014), em outras palavras, "fazer com que os alunos aprendam", "discutam" e "debatam com você esse conhecimento". Isso porque, como salientou Iracema, há um abismo entre o saber e o saber ensinar, são competências e habilidades diferentes, pois são dos campos de conhecimento diferentes que precisam ser aproximar (THERRIEN; LOIOLA, 2001).

Em acréscimo às contribuições de Jáder de Carvalho, Jovita Feitosa destacou o conceito de saber ensinar, sobretudo, nas chamadas "ciências duras" que ainda fomentam o distanciamento da aprendizagem frente ao exacerbamento da abstração das ciências naturais e exatas que fomentam a superioridade de alguns iluminados "capazes" de aprender essas áreas. O desafio da docência universitária é, em direção contrária, que os alunos aprendam e que seja superado o mito de que só os muito inteligentes são capazes de aprender em qualquer área do conhecimento. Diante disso, a Didática faz a diferença no processo de mediação do conhecimento. Assim, é possível pensar na articulação entre o saber e o saber ensinar.

> Eu tenho uma preocupação muito grande com as turmas que eu ensino que é de procurar sempre tá apanhando o *feedback* dos alunos. E sempre pergunto: 'Estou sendo entendido? Vocês entenderam isso daí? O que é que vocês estão tendo dificuldade nisso daí? Enfim, criar mecanismos para perceber se realmente o que a gente tá dizendo tá sendo entendido, e de que forma tá sendo entendido?', entendeu? [...] Eu acho que o professor ele tem [...] quase que o dever de fazer com que esse conhecimento [...] seja [...] distribuído [...], seja socializado entre os alunos, de uma forma democrática, para melhor reflexão do debate, mas ele tem que ser localizado. Você imagina, por exemplo, um professor que sabe tudo, que é um pós-doutor – vamos esquecer os títulos acadêmicos, o cara é uma sumidade em matemática, digamos assim, mas o professor não consegue fazer com que os alunos entendam como resolver uma equação do segundo grau [...]. Eu acho pouco interessante isso. Eu prefiro trabalhar com um professor que, talvez não seja nenhuma sumidade em determinado campo de conhecimento, mas que permita [...] o debate e faça-se entender aos alunos (JÁDER DE CARVALHO – E2).

Nesse enxerto, Jáder de Carvalho nos chamou atenção a necessidade na docência universitária do "*feedback* dos alunos". Em outras palavras, é preciso criar mecanismos de compreensão do entendimento dos alunos: como estão entendendo o conteúdo? De que forma aprendem melhor e que metodologias viabilizam esse processo de maneira mais significativa do ponto de vista crítico? Com base nisso, o professor tem como tarefa de *distribuir* e *socializar democraticamente* o conhecimento do ponto de vista do-discente (BRAGA, 2012) para fomentar a reflexão do debate localizado. Dessa forma, segundo Jáder de Carvalho, é preferível não tanto o exacerbamento da titulação que em algumas se fecha para o conhecimento ensimesmado, mas a postura da práxis pedagógica que de forma dialógica contribuir para "fazer com que os alunos aprendam" a partir de "fazer com que os alunos entendam". Portanto, não se pode aprender aquilo que não se compreende do ponto de vista da criticidade, ou seja, a aprendizagem acontece quando o sujeito cognoscente aprende e apreende a razão de ser das coisas *como* elas são e *porque* elas assim são (FIGUEIREDO, 2003).

Neste sentido, um dos sujeitos trouxe uma grande contribuição para pensar a mediação didática da aula ao se colocar sobre a relação entre o saber e o saber ensinar, sobretudo, no campo das ciências exatas:

> Essas disciplinas são consideradas as Exatas e muitas vezes, os alunos preferem as disciplinas do núcleo mais duro, as disciplinas mais específicas do curso. Essas disciplinas, ditas pedagógicas, como a Didática conforme o exemplo citado, muitas vezes, é (sic.) vista pelos alunos como disciplinas de menor valor, porque o que eles querem saber, o que buscam aprender são os conteúdos específicos do curso e não o processo de ensinar esses conteúdos. Contudo, a Didática, vai deixar a ciência dele mais bonita! Por quê? Porque ele vai saber trabalhar melhor aquele conhecimento. Assim para a organização das aulas durante o semestre é preciso que o planejamento, a execução e a avaliação da disciplina atendam as demandas do futuro professor (IRACEMA – E1).

Iracema, por conseguinte, sinalizou inicialmente para as tensões das Ciências duras com as *disciplinas pedagógicas*, consideradas conteúdos de *menor valor* para a formação de professores no âmbito dessas Licenciaturas. Entretanto, a Didática como uma das disciplinas pedagógicas pode contribuir com essas áreas. Iracema levantou a ideia de uma *estética científica da Didática*, pois "a Didática, vai deixar a ciência dele mais bonita!". Questionada em entrevista de explicitação sobre essa boniteza da Didática, Iracema ponderou:

> A Didática pode deixar as ciências 'mais bonitas' no sentido de que o professor que tem o domínio da Didática, sabe por onde caminha sua aula e aonde ele quer chegar [...]. Quando o professor tem o domínio da Didática a aula que ele ministra tem muito mais das relações humanas, de amorosidade, de afeto e ao dominar a sua disciplina, os conteúdos e fazer uso da Didática a sua Ciência fica mais bonita, pois, com a

> Didática há um comprometimento com a qualidade cognitiva das aprendizagens e isso constitui a beleza da Didática (IRACEMA –E2).

Na entrevista de explicitação, Iracema nos esclareceu sobre a estética da Didática. Segunda ela, tal boniteza da Didática, dizendo de modo freireano, transita na direção do professor que sabe teórico-metodologicamente por onde caminha a sua aula, tendo clareza dos objetivos conceituais (o saber epistêmico), procedimentais (o fazer técnico-politizado) e atitudinais (o Ser Mais) que quer chegar. Em outras palavras, ele tem domínio da Didática, dos processos de ensinar e aprender. Além disso, o professor que assim procede tem "muito mais relações humanas" e domínio da sua disciplina. Em outras palavras, ele se aproxima da *intersubjetividade freireana*, entendendo que ensinar é uma "especificidade humana" (FREIRE, 1996).

Tecendo reflexões em tom de constatação empírica a partir dos dados que viemos analisando a partir da esteticidade da Didática posta por Iracema, compreendemos que o professor universitário é um "eu" constituído de vários "nós" que se coloca numa relação intersubjetiva para ensinar e aprender com alunos que também são seres humanos. Assim, os traquejos, as idiossincrasias, o jeito de ser de cada um, a linguagem adequada à faixa etária e o conhecimento da cosmovisão dos estudantes é fundamental para estabelecer a relação dialógica como postura horizontal na construção de conhecimento. Por fim, o objetivo é a preocupação com o comprometimento da qualidade cognitiva das aprendizagens.

Com base nessas tessituras e fazendo um diálogo com o processo de sedução pedagógica do professor pela sua disciplina, evidenciado por Chico Anysio, faz sentido na relação entre o saber e o saber ensinar sob o prisma da práxis pedagógica, a preocupação com a *história de vida dos alunos.* Neste sentido, questionada sobre como abordaria a disciplina de Educação de Jovens e Adultos para alunos de Licenciatura em Matemática, Química e Física, um dos sujeitos assim se manifestou:

> [...] Na disciplina de Educação de Jovens e Adultos, começaria pela história de vida dos alunos. Solicitaria que eles narrassem as suas histórias escolares e depois pediria que ouvissem as histórias dos seus pais, 'seu pai, sua mãe como foi a escolaridade deles?'. Assim vão se dando conta de onde vem, porque escolheram aquela disciplina [...]. Talvez a história de vida fosse o que me desse elemento para encontrar essa ligação com o contexto mais amplo, com o contexto da história da Educação de Jovens e Adultos [...]. Uma outra coisa que talvez eu fizesse – era trazer algo que eles gostassem de fazer, por exemplo se é cálculo que gostam de fazer, porque não começar com exercícios de cálculo, assim, das quatro operações, desafios de Matemática; [e...] atividades que possam tirá-los do senso comum. Ou então atividades de arte (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

Segundo Pavão Misterioso, três elementos podem ser trabalhados no processo de "sedução" dos alunos para a disciplina que inicialmente não lhe causa interesse. O primeiro elemento poderia ser ministrar a aula partir da *história de vida dos alunos.* Dessa forma, o exercício da fala nas narrativas atrelado à escuta sensível e intersubjetiva do Outro enquanto não-eu como possibilidade de identificação, permite um movimento ir "dando-se conta" de si e das escolhas em torno do compromisso didático a ser assumido em uma disciplina a ser cursada em um determinado curso. Em síntese, consideramos que a história de vida pode ser o elo entre a ciência e o senso comum, entre o contexto histórico local e global, permitindo aproximações entre o saber e o saber ensinar na docência universitária.

O segundo elemento, em consonância com o que Pavão Misterioso já evidenciou quando ministrou aulas em cursos de Licenciaturas que não dialogam com o campo pedagógico que é "trazer alguma coisa que se relaciona aquele campo de conhecimento" (E1), seria inserir na aula coisas que os alunos gostam de fazer dentro do seu campo de conhecimento (CASATI, 2008). Neste sentido, saber ensinar na universidade é conhecer a realidade dos alunos tecendo os fios da transformação pedagógica do conteúdo científico em matéria de fácil aproximação, compreensão e motivação aos alunos para que aprendem.

Para tanto, faz sentido pensar no terceiro elemento posto pelo Pavão Misterioso que é mediar na aula *atividades que possam tirar os alunos do senso comum*. Perguntada em entrevista de explicitação sobre o que seriam essas atividades, esse sujeito assim se posicionou:

> [pausa para reflexão] Eu considero qualquer atividade que ajude os alunos a pensarem sobre o que eles pensavam sobre o que eles faziam, porque pensam de um determinado modo. Que ajudem também a ampliar o conhecimento [...] a produção de texto-sentido, metodologia do professor Cavalcante Júnior [...]. Uso muito atividades em grupo, em dupla, porque considero que esse movimento vai ajudando também a saírem do senso comum. O outro vai me ajudar a enxergar de outra forma. Vai ampliar, ou então vai me trazer dúvida, vai mexer comigo, não vou ficar mais do mesmo jeito [...]. Outras atividades como esquemas, mapas conceituais também ajudam os alunos a saírem do sendo comum, porque eles fazem os esquemas, mas sempre eu faço que um ajude o outro, para que eles façam o diálogo um com o outro. Depois realizam leituras teóricas que vai ajudar também a sair desse sendo comum [...]. A pesquisa também favorece essa ação. Realizo por exemplo na disciplina de didática uma pesquisa na escola para entrevistar e observar a prática de um professor para tentar compreender o seu pensamento sobre planejamento e como faz na prática. Essa pesquisa tira os alunos e alunas do senso comum sobre a escola, como percebem o fazer do professor (PAVÃO MISTERIOSO – E2).

Depois de ouvir a pergunta na entrevista de explicitação, Pavão Misterioso parou um pouco para refletir sobre e afirmou que as atividades que tiram os alunos do senso comum são aquelas que ajudam a *pensar* e a *ampliar* o conhecimento. Como declinação de exemplos,

essa professora elencou: produção de texto-sentido[161], atividades em grupo, atividades em dupla, proposição de esquemas, mapas conceituais e a inserção na pesquisa por meio do uso de técnicas de coleta de dados, dentre as quais citadas, a entrevista e a observação sistemática, colaboram para esse salto qualitativo dos alunos.

Posto isso, após nossa discussão em torno do planejamento e da execução da aula universitária, precisamos fechar o ciclo didático e discutir a avaliação no contexto da docência universitária. Sobre esse conceito, dois sujeitos foram destacados por nós ao afirmarem:

> [...] eu não faço prova. Eu faço atividades diversas, isso em toda disciplina: atividade individual, atividade coletiva, em dupla. Então, toda a aula eles são avaliados, eu permito porque eu acho mais justo com eles. Eles terem a oportunidade de ter uma avaliação escrita, uma avaliação oral, uma avaliação em grupo, enfim (RACHEL DE QUEIROZ – E2).
>
> Quanto à avaliação formal, sempre faço muitas atividades. E todas as atividades contam para compor a nota. [...] Na avaliação**,** aponta a diversidade de possibilidades, dentre elas, a autoavaliação. Após a aula avalio o que aconteceu a luz do cronograma geral para poder replanejar (PAVÃO MISTERIOSO – E1).

Em relação a Rachel de Queiroz, podemos compreender que ele não ministra um momento de "prova", mas trabalha com atividades diversas em sala de aula que se configuram e vários instrumentos avaliativos individuais, coletivos e em dupla. Entretanto, ainda no Ensino Superior "avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para *formar*." (FREIRE, 1993, p. 15 – Grifo do autor). Com base nessa concepção na docência universitária existe a possibilidade de avaliar os alunos nas várias dimensões da intersubjetividade discente: o *eu*, o *nós* e a *dupla* diante da apreensão do conteúdo programático (LOSSO, 2010; FREIRE, 1983b).

Dessa forma, Rachel de Queiroz evidenciou que em "toda aula eles são avaliados", trazendo à tona uma perspectiva mais da avaliação formativa e diagnóstica em detrimento da somatória, pois segundo ela, esse movimento produz melhor o que poderíamos chamar de *justiça avaliativa* em relação à aprendizagem dos alunos. Assim, a diversidade de instrumentos

---

[161] O texto-sentido é um processo de leitura criado pelo Prof. Dr. Francisco Silva Cavalcante Junior, docente adjunto no setor de Psicologia da Educação da UFC que buscou fomentar no leitor perguntas do tipo: o que essa história me faz pensar, lembrar ou sentir? Foi graças à Mallory – garota americana muito inteligente e gentil, que começou a comportar-se de uma forma agressiva em sala de aula – que ele descobriu a importância de registrar, espontaneamente, por escrito, as reações ao texto lido; ferramenta que veio a denominar-se texto-sentido, um texto sentido pelo leitor e que lhe faz sentido – o instrumento principal de trabalho no Método (Con)texto de Letramentos Múltiplos (CAVALCANTE JR., 2001).

tais como a “avaliação escrita”, a “avaliação oral” e a “avaliação em grupo” uma visão mais de totalidade para perceber a aprendizagem dos alunos na docência universitária.

No bojo desta discussão sobre a avaliação na docência universitária, Pavão Misterioso, do ponto de vista *avaliação formal*, que em nosso entendimento pode ser a avaliação somatória ou classificatória, trabalha com “muitas atividades”, com a diversidade de possibilidades e de instrumentos avaliativos, dentre eles, a autoavaliação. Nesse sentido, a avaliação não vista pela ótica da punição discente, mas como instrumento de constatação do que foi aprendido e do que não foi apreendido com vistas ao replanejamento. Isso porque, “[...] simplesmente toda prática coloca a seus sujeitos, de um lado, sua programação, de outro, sua avaliação permanente.” (FREIRE, 1993, p. 14). É a partindo da prática planejada e experienciada que se pode avaliá-la para reprogramar permanentemente o processo de ensino e aprendizagem.

É nesse movimento de avaliar a prática que se coloca a práxis pedagógica. Desse modo, “avaliar implica, quase sempre, reprogramar, retificar. A avaliação, por isso mesmo, não se dá apenas no momento que nos aprece ser o final de certa prática.” (FREIRE, 1993, p. 14). A avaliação permanente para reprogramar e retificar a prática docente como movimento diagnóstico e formativo ao longo do processo ensino e aprendizagem no contexto da docência universitária conduz a práxis pedagógica. Aqui reside um princípio que defendemos nesta Tese em torno da Didática como teoria da formação permanente do professor universitário.

9.3 A Didática como teoria da formação permanente que produz os saberes da práxis pedagógica

A partir da proposição de Franco (2010), para quem a Didática é a teoria da formação para além da teoria do ensino, concebemos em Freire que essa ciência pode ser considerada a teoria da formação permanente do professor no horizonte da constituição dos saberes da práxis pedagógica. Logo, a Didática é

> Um conjunto teórico-prático que auxilia o professor a pensar e agir na sua prática. [...] Eu acho que a Didática é um conjunto teórico-prático porque ela tem: ferramentas teóricas no sentido das teorias que falam do que é ser docente, do que [...] é ser educador; como você pode trabalhar com a sua metodologia, como pode trabalhar com plano de aula; ela tem uma parte técnica-prática-teórica, mas ela tem uma prática que é o ‘como’. Eu leio mas eu tenho o ‘como’. Então, eu acho que ela é um conjunto teórico-prático de elementos que auxiliam ao professor de refletir sobre a sua prática (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

Segundo Rachel de Queiroz a Didática é um conjunto de postulados ancorados, em nossa compreensão, na Pedagogia, Ciência da Educação, que auxilia o docente universitário pensar e agir na prática. De um lado, possui ferramentas voltadas para *técnica-prática-teórica* que estabelecem concepções em torno da profissão docente e das metodologias de ensino. De outro lado, ela tem uma dimensão técnica a serviço do compromisso político que sinaliza "como ensinar?", sem fazer da Didática mera instrumentalidade de uma "receita de bolo". Dessa forma, Rachel de Queiroz aprofundou essa dimensão teórico-prática da Didática no contexto da reflexividade e da práxis pedagógica:

> Então, ela dá ferramentas pra você pensar: como é que é sua aula? Como é que você pode melhorar na sua aula? O que chegou e o que não chegou? Aquele texto funcionou? É claro que quando você vai ficando mais experiente como professor, às vezes você faz um planejamento [para] trazer tantos textos no semestre. Aí naquele dia, a discussão aflora e você passa uma página – uma aula de duas horas, você passa uma página inteira porque a discu[ssão], a turma é boa, e aí a discussão avança. Um pergunta uma coisa, outro pergunta outra coisa, e aí, você vai se nutrindo daquilo dali. E aí você vai reorganizando (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

Assim, a Didática proporciona ferramentas teórico-práticas para o professor pensar reflexivamente como melhorar a aula. Neste sentido, é possível pensar entraves e avanços da aula. Existem momentos em que a discussão avança no contexto dialógico da aula movido por perguntas. Esse processo estabelece a nutrição do debate e a (re)organização da aula, fazendo da Didática a teoria da formação permanente a partir da práxis pedagógica (FRANCO, 2010; FREIRE, 1996).

Com base nestas reflexões, faz sentido então, trazer os dados empíricos da pesquisa para pensarmos o conceito de práxis pedagógica no bojo da Didática e da formação permanente do docente universitário. Indagada sobre essas relações, um dos sujeitos, freireanamente se colocou:

> Sim, mas é assim mesmo, a prática é maior que a teoria, a vida é maior. Então, não vai ter nenhuma teoria que dê conta cem por cento da prática, porque a prática é maior. A dimensão da vida é maior e a prática, também; porém, essa prática sem teoria fica esvaziada. E quando ocorre a relação teoria e prática, é possível fazer um salto de qualidade que é a práxis – uma prática refletida. [...] Eu tenho a prática, muitas vezes o que o professor diz que é a prática, na verdade é o ativismo que ele tem. E muitas vezes, o professor diz: 'Ah, não preciso disso porque é a teoria, e teoria já existe demais. Muitas vezes, o que ele está dizendo que é teoria não é teoria é só o [...] dizer – mas não há domínio de teoria. É por isso, que numa Pedagogia Freireana, o importante é estabelecer essa relação entre teoria e prática; já que a prática não é dissociada de uma teoria, nem a teoria da prática, mas é necessário fazer a reflexão dessa teoria e dessa prática para construir essa práxis: que é a prática refletida (IRACEMA – E2).

Segundo Iracema, a prática é maior que a teoria, considerando que nenhuma teoria dá conta totalmente da realidade que é devir infinito. Entretanto, é preciso um cuidado com as polaridades. Aqui ela se aproximou de Freire ao destacar, de um lado, que a teoria sem prática que é *verbalismo inoperante* (FREIRE, 1981b). Não é possível um pensamento teórico que não se traduza em ação. É infrutífero. A universidade que produz conhecimento para si mesma perdeu a sua função social. De outro lado, a prática sem teoria é *ativismo cego*. Pensar uma prática que não tem embasamento teórico é outro problema a ser superado. Notemos que toda prática pedagógica tem uma teoria que a sustenta, seja o professor consciente dela ou não. A grande questão é que ao professor é salutar que tenha consciência teórica de sua prática pedagógica, a fim de que tenha elementos para ressignificá-la. Por fim, Iracema assinalou que em Freire é possível pensar na práxis, de tal forma a trazer a relação entre a teoria e a prática no bojo da práxis que é a "prática refletida" (HEERDT, 2014; FREIRE, 2001b).

Posto isso, questionamos Iracema em entrevista de explicitação para aprofundar esse conceito questionando-a do ponto de vista da Didática, como seria uma aula fundamentada na Pedagogia Freireana que pudesse estabelecer relações entre a teoria e a prática. Sendo assim, ela respondeu:

> Eu acho que o cerne do pensamento de Paulo Freire é justamente isso: a dialogicidade e a práxis – relação teoria e prática. Então, uma aula fundamentada na Pedagogia Freireana que pudesse estabelecer relações entre a teoria e a prática considera o diálogo. Considera também a leitura de mundo, a leitura da realidade, é uma aula reflexiva, não é algo estanque: a teoria numa ponta e a prática em outra. Existe um diálogo entre a teoria e a prática, de modo que a prática não está dissociada da teoria e nem a teoria dissociada da prática (IRACEMA – E2).

Na perspectiva de Iracema uma aula freireana com base na práxis pedagógica no contexto da docência universitária transita em torno da *dialogicidade, da práxis, da leitura da realidade* e da *reflexividade.* Em nossa compreensão, a dialogicidade é o fundamento pedagógico que possibilita a articulação da relação de tensão aberta entre a teoria e a prática (VOLOSKI, 2013). Assim, o diálogo estabelece caminhos para a teorização da prática, na mesma direção em que aponta situações para a prática da teoria em contexto situado, com vistas à transformação. Eis aqui a práxis pedagógica.

Para tanto, a *leitura da realidade* e a *reflexividade* (THERRIEN; CARVALHO, 2009; MARTINS; ALVIM, 2012), respectivamente, são o ponto de partida e a mola propulsora da práxis pedagógica. Assim, professores e alunos ao lerem a realidade, ao se inserirem no contexto, podem se colocar numa condição de reflexão individual e coletiva na busca da mudança como ponto de chegada. Dessa forma, a aula se torna um espaço de constituição da

utopia: ao mesmo tempo em que se denunciam os condicionantes históricos que nos impedem de Ser Mais, anuncia-se a nova realidade, o não-lugar por meio da reflexividade que permite a construção do conhecimento científico.

Esse conhecimento é que empodera os sujeitos na luta por mudanças de seu espaço social. Logo, a aula universitária é muito mais do que um lugar de *blá blá blá* teórico, mas um momento de elaboração de saberes da práxis que transformam a realidade na mesma direção e intensidade em que transformam os sujeitos aprendentes no processo. Tal práxis pedagógica é um diálogo associativo entre teoria e prática. Sendo assim, outro sujeito disse:

> Então, essa relação com a prática, teoria e prática, eu acho foi que isso... Essa relação, principalmente com a professora T, que me possibilitou [...] relacionar com a minha prática, meu saber enquanto professora docente da universidade, porque o meu saber, toda prática é uma teoria e toda teoria tem uma prática (RACHEL DE QUEIROZ – E1).
>
> E eu acho que é esse o movimento da universidade: você trabalha com a prática docente, mas você também trabalha com a pesquisa. Então, não sei por que essa separação teoria e prática, porque teoria e prática uma e alimenta e cruza uma da outra. Isso é muito é muito bacana, muito legal (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

Rachel de Queiroz fala na entrevista com base em casos hipotéticos de ensino sobre sua experiência na disciplina de Estágio Docência em Didática no CMAE, já analisadas por nós anteriormente, que permitiu a relação entre a teoria e a prática, resguardando a singularidade e a dialeticidade que permeiam essa aproximação. Isso nos faz pensar em caminhos para a práxis pedagógica a partir dessa tensão aberta que dialeticamente mantem essa relação entre ambas. Por isso, na relação entre a teoria e a prática no contexto da docência universitária, para Rachel de Queiroz não há dicotomia e/ou processo estanque, mas o estabelecimento de retroalimentação e cruzamentos entre ambas. Em resumo, podemos verificar com base nestes dados empíricos a praticidade da teoria na mesma direção e intensidade da teoricidade da prática. No bojo dessa discussão, esse sujeito indagou:

> Mas o que é [...] importante também é durante o semestre você se organizar. O professor tem que pensar em qual é o objetivo dele, o que [...] ele vai fazer, o que [...] ele precisa potencializar enquanto educador e enquanto objetivo de aula – viajei um pouco agora! Mas é isso. E aí, tem uma função na Didática que é de auxiliar nesse processo, mas não é só dizer eu tenho que pensar um pouco sobre isso; eu tenho que refletir sobre a minha prática – a coisa da práxis. Eu tenho que tá ação, reflexão e ação. Porque é quando eu tô neste movimento, aí sim eu tô num processo de preocupação com o outro. Não só que o outro aprenda os conteúdos, mas que o outro possa ser um ser humano melhor. (RACHEL DE QUEIROZ – E2).

Rachel de Queiroz, atestou no movimento da práxis pedagógica a relevância da organização do semestre. Ressaltou também ser fundamental que o professor faça a reflexão sobre os objetivos do semestre: O que potencializar no aluno? Para tanto, é crucial o movimento do pensamento: prática – reflexão – ação – reflexão – ação (SCHÕN, 1992; PIMENTA, 1996; TARDIF, 2002; THERRIEN, 2004, 2006, 2012, 2014). Partindo de uma realidade, de um contexto, de uma aula, faz sentido refletir na/sobre/com a ação o que pode gerar uma nova aula. Neste sentido, é que defendemos a Didática não somente como teoria do ensino, mas como teoria da formação permanente (FRANCO, 2010; FREIRE, 1993; 1996). Cada aula ministrada traz consigo uma infinidade de possibilidades de reflexão para a próxima aula ser mais problematizadora e instigante. Ao pensar sobre a prática pedagógica, o professor (re)pensa sobre si mesmo, por isso a Didática tem um quefazer de formação permanente na aprendizagem da docência.

Esse movimento conduz a práxis pedagógica no contexto de constante reformulação da aula a partir de uma preocupação com o outro. Não só que o Outro aprenda o conteúdo, mas que possa se tornar um "ser humano melhor", ou seja, que possa ser inserido no cumprimento da vocação ontológica do Ser Mais (FREIRE, 1996; VAN ACKER; SILVA, GOMES, 2011). Em suma, focalizar a Didática como teoria da formação permanente no horizonte da práxis pedagógica é fomentar processos de intersubjetividade tendo como finalidade última do processo de ensino e aprendizagem o Ser Mais.

Nessa mesma direção, pelas suas aproximações com Freire, perguntamos a Iracema em entrevista de explicitação o que considerava uma prática pedagógica freireana no contexto da docência universitária. Sobre isso transcrevermos sua resposta na sequência para pinçar elementos para pensar a concepção de Didática e práxis pedagógica em Freire:

> Essa possibilidade do professor chegar e problematizar, de fazer perguntas-chaves ali sobre os conteúdos, problematizando os conhecimentos que a gente já possui, e esse professor leva, conduz essa reflexão e nos leva a outras possibilidades, a outros caminhos. Eu acho que esse é um bom exemplo. E quando eu falo isso, eu tô me lembrando aqui de alguns momentos que a gente teve isso, e que eu achava isso muito bacana. Ele pegava o que o aluno dizia de uma determinada resposta, de uma reflexão que foi feita no quadro, e levava o aluno a conduzir, problematizava e gerava outras perguntas a partir daquilo. E depois ele ia mostrando os diversos pensamentos de diversos autores sobre aquilo, e aí outros colegas iam também inserindo outros elementos, porque uma coisa importante é essa diversidade de áreas e de jeitos e até de objetos de estudos que os alunos tem [...]. Então, aí você vê esta multiplicidade de ideias sendo discutidas numa mesma sala e o professor sabendo conduzir essas reflexões de uma forma respeitosa e dialógica, eu acho que esse diálogo que muitas vezes se aproxima da Pedagogia de Paulo Freire (JOVITA FEITOSA – E2).

Jovita Feitosa advertiu, portanto, para a necessidade da problematização e da mediação pedagógica que conduz a multiplicidades de caminhos no bojo da dialógica freireana. Esse movimento de problematização dar-se-á por meio da colocação de perguntas-chave no contexto da aula dialógica. No bojo dessas perguntas que instigam a curiosidade que se faz epistemológica pela criticidade que busca a razão de ser das coisas, a mediação pedagógica do professor que conduz a múltiplas possibilidades e caminhos administra o debate de perguntas que geram outras perguntas e não meramente respostas prontas e que findam o processo de produção do conhecimento. Esse contexto, por isso, é entretecido pela multiplicidade de ideias no bojo da dialogicidade costurada pelo respeito na relação do-discente. Em suma, segundo Jovita Feitosa, tal condução reflexiva, problematizadora e respeitosa da aula do professor se aproxima da Pedagogia de Paulo Freire.

Para tecer os fios do final desse capítulo e demarcar alguns alinhavamentos e pontos de amarração no que tocou aos saberes da práxis pedagógica, a ênfase se deu em torno da aula universitária. Percebemos que em relação a esses saberes categorizados, tivemos *treze* aparições no bloco de respostas sobre a metodologia da práxis pedagógica, *onze* sobre a ontologia na perspectiva do Ser Mais e apenas um em questões sobre a epistemologia da PGSS. Isso nos mostrou que tais saberes da práxis pedagógica se assentaram mais na experiência dos sujeitos da pesquisa em relação ao *ser* e ao *fazer* do que ao *saber epistêmico* do campo da docência. Um detalhe a considerar foi que essa única aparição do elemento epistemológico diz respeito à pedagogicidade do espaço na práxis em sala de aula.

Em relação à aula universitária os saberes da práxis pedagógica estabeleceram tessituras da aula com o contexto mais amplo com base em atividades que tirem os alunos do senso comum (Pavão Misterioso). Concebemos, portanto, a sedução pela disciplina por meio do estabelecimento de *links* entre a ciência e a realidade dos alunos (Chico Anysio) e da persuasão das vantagens da prática (Jovita Feitosa).

Nesse sentido, a docência articulou-se entre o conhecimento claro das especificidades das disciplinas (saber) e o suporte teórico-didático amplo (saber ensinar) que o professor precisa constituir no ato de ensinar (Jader de Carvalho). Um dos sujeitos sinalizou a possibilidade da metodologia dialógica de Freire no âmbito das questões sobre a *ontologia na perspectiva do Ser Mais* (Rachel de Queiroz). Essa metodologia se desenvolve com base no que o educando tem e o que o professor pode contribuir a com base na contextualização histórica (Rachel de Queiroz Jáder de Carvalho e Jovita Feitosa trataram disso em nível da ontologia) da do-discência e da pesquisa. Em síntese, segundo Rachel de Queiroz, essa proposta

metodológica freireana focaliza a contextualização do processo de ensinar e aprender com fundamento no Ciclo Gnosiológico e é processada por meio das relações estabelecidas entre o conhecimento científico e o cotidiano, o ensino, a formação e as relações com a vida.

Diante da clareza do *saber do conteúdo* que se vai ensinar e do *saber teórico-didático* que se fundamenta na ciência que estuda a teoria do ensino, e que, em nosso entendimento, também é a teoria da formação permanente, faz sentido a preocupação epistemológica com a disposição espacial da sala, o uso da tecnologia (Rachel de Queiroz) e o foco na aprendizagem do aluno e não na prioridade e/ou exclusividade da titulação (Iracema). Nesta direção, faz sentido considerar como importante que o professor universitário articule os saberes da práxis pedagógica com o saber do saber ensinar, sem perder de vista a contribuição social da docência: a busca ontológica pela felicidade materializada numa vida densamente humana, coletiva e, por isso, individualmente a partir do Ser Mais (Jáder de Carvalho).

Para tanto, o docente universitário não pode prescindir de conhecer o perfil da IES em que trabalha e qual a visão que o PPC em que leciona tem para os egressos que se formam e irão adentrar ao mundo do trabalho. Em suma, esse movimento que articula o saber ao saber ensinar, no bojo da contextualização possibilita a práxis pedagógica, mediante a conscientização e a reflexão (Jovita Feitosa).

Tendo feito neste capítulo, como na citação da epígrafe inicial, o enfrentamento ao perigo da separação da realidade e das coisas no mundo e do mundo das coisas, faz sentido trabalharmos no capítulo, a seguir, as considerações finais desse processo de tessitura e do trançado de voltas marcado por *mil desvios, mas sem perder o fio.*

CONCLUSÃO

> "Minha vida é andar por este país. Pra ver se um dia descanso feliz. Guardando as recordações. Das terras onde passei. Andando pelos sertões. E dos amigos que lá deixei. Chuva e sol. Poeira e carvão. Longe de casa. Sigo o roteiro. Mais uma estação. E a alegria no coração".
>
> (Luiz Gonzaga)

Inspirados na música de Luiz Gonzaga, afirmamos que ao final de nossas andarilhagens pelas trilhas do CDAE, descansamos felizes guardando as recordações das "terras" teórico-metodológicas por onde passamos, dos sertões e de certos momentos de aridez no percurso e dos amigos que deixamos e que trouxemos nessa travessia. Ao longo desses quatro anos experiências, esse caminhar nos possibilitou – recuperando a metáfora que constituiu a nossa reflexão durante todo o percurso – tessituras na (trans)formação de professores, sobretudo, no campo da docência universitária, objeto desta Tese de doutoramento.

Neste embalo, sigamos o roteiro de mais uma estação: as considerações finais que evidenciam o processo e o produto destes alinhavamentos e desvios sem perder o fio com alegria no coração. Assim, nós enquanto tapeceiros fizemos o trabalho artístico, incansável e paciente no tear da Tese. Ao contrário da poesia cantada de Stênio Marcius, enganamo-nos e não sabíamos o fim desde o começo. Em meio as (in)certezas do processo formativo na elaboração da pesquisa, constatamos olhando pelo "lado certo" que o avesso dos fios se tornou obra de tapeçaria.

Esse processo de natureza científica não se dicotomizou da boniteza, da alegria e da poética que marcou as epígrafes que evocaram as discussões de cada capítulo. Sendo assim, tivemos muita história para contar quer pessoal, acadêmica e socialmente que nos aproximou da Tese. Vendo a manhã de sol entrando em casa e iluminando os gritos do objeto de pesquisa por meio do Estado da Questão, pudemos recompor o coração que um dia foi dividido entre a esperança do Ser Mais e a razão técnica que particionou a realidade entre sujeito e objeto.

Nessa conjuntura, do ponto de vista da opção teórico-metodológica, dissemos quando quisemos e o que quisemos no que se relacionou a entrada no campo de pesquisa: alunos mestres e doutores do PPGE/UECE. Esta direção nos permitiu adentrar no Ceará que se contradiz por ser igualmente triste e feliz, acolhendo alunos no processo formativo possibilitando aprendizagens em torno dos saberes da docência universitária. Logo, foi na reflexão sobre ontologia docente, a partir do "sol" e da "areia" do Ceará, que a Tese nos fez vislumbrar a estrada que nos conduziu a outro lugar epistemológico para além da racionalidade objetivista, superando o perigo que é a separação entre o saber e o saber ensinar.

Seguiremos, nestas tessituras finais trazendo as contribuições do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire para a discussão dos saberes da docência universitária: os achados de pesquisa, recomendações e sugestões acerca da constituição dos saberes da docência universitária na UECE. Terminamos a Tese do jeito que começamos: com uma pergunta cuja resposta é a mola provisória e ao mesmo tempo propulsora para o conhecimento.

Em *primeiro lugar*, faz sentido alinhavar as contribuições do Ciclo Gnosiológico freireano para a discussão em torno dos saberes da docência universitária. Para tanto, indagamos: O que significa o título em epígrafe, em meio a um momento histórico em que Paulo Freire foi condenado a ser *expurgado* da Educação Brasileira, e mais recentemente, chamado desrespeitosamente "energúmeno" pelo Excelentíssimo Senhor Presidente da República Jair Messias Bolsonaro (JORNAL GLOBO NEWS, 2019). Como pode, um dos educadores mais respeitados no Brasil e no mundo, sendo também acusado de ser eclético, espontaneísta, responsável pela ênfase na perda da autoridade do professor, doutrinador marxista? Ademais, há quem afirme, como Scocuglia (1998), que existem vários "Paulos-Freire" ao longo da redação de sua obra, pois o Freire que escreveu a *Pedagogia do Oprimido* não é mesmo que escreveu a *Pedagogia da Autonomia* – o primeiro, um "marxista"; o segundo, um "neoliberal".

Tais críticas sem fundamento teórico ou empírico consistente foram respondidas por nós nesta Tese, de maneira em que podemos, agora, apontar as contribuições desse autor, particularmente no Ciclo Gnosiológico para a constituição dos saberes da docência universitária. Tais saberes alcançam sua plenitude na tríade que se constitui pela ontologia, epistemologia e metodologia, integrando a centralidade do referido Ciclo, que articula às subcategorias: do-discência e pesquisa. Processo este que se materializa através do diálogo intersubjetivo.

Por meio dos achados dos descritores do EQ foi possível criar esse arranjo de análise que estabeleceu os fios e as agulhas que costuram a Tese com base em três conceitos-chave: *ontologia na perspectiva do Ser Mais*, *epistemologia da PGSSE* e *metodologia da práxis pedagógica.*

Sendo assim, tornou-se possível reconhecer que o Ciclo do Gnosiológico freireano contribui para pensar e impulsionar a constituição dos saberes da docência universitária, a partir da experiência de egressos do PPGE/UECE. Para tanto, no processo de formação de mestres e doutores na PGSS é possível aproximar a pesquisa (aprender o que se ignora) que retroalimenta a do-discência, com vistas à práxis pedagógica (ensinar o que já se sabe) com mediação do diálogo intersubjetivo como dimensão pedagógica do processo de aprendizagem da docência.

Em nosso entendimento, em Freire, tal diálogo institui e é instituinte do pensar certo, da curiosidade epistemológica, da criatividade e da criticidade na (re)constituição dos saberes da docência universitária, no contexto da PGSS, no caso, especificamente, na área de Educação.

Em *segundo lugar*, é necessário pontuar os achados de pesquisa sobre os saberes da docência universitária no PPGE/UECE e as nossas intenções de estudos futuros. Enquanto tapeceiro que tece os fios que alinhavam o objeto de pesquisa, a Tese carrega, em si, um quê de invenção, de criatividade e de autoria na direção de uma reflexão de certa forma original. Ao longo do CDAE, sobretudo, nos SPP e, de maneira especial, no Seminário de Tese, uma pergunta sempre mobilizou o nosso pensar, sentir e agira na pesquisa de doutoramento: o que é uma Tese e qual o tamanho dela? Fazer uma tese é saber cada vez mais de cada vez menos? Sobre a primeira pergunta, entendemos que uma Tese é do tamanho das opções teórico-metodológicas que são feitas de forma justificada em relação ao objeto de pesquisa que os objetivos da empreitada explicitam e delimitam. Sobre a segunda questão, a busca pela profundidade da reflexão científica e sua contribuição frente à complexidade dos fenômenos educacionais deve ultrapassar meros processos de formação monotemática e monodisciplinar.

A problemática em torno dos saberes da docência universitária e suas relações com o ciclo gnosiológico em Paulo Freire, requereu alinhavar os trançados que fizemos ao longo da pesquisa. No *primeiro trançado*, verificamos que a PGSS e, como conseqüência a PGSSE tem como missão maior a formação de pesquisadores especializados e não de docentes. O *segundo trançado* se relaciona à legislação educacional resultante do discurso neoliberal ancorado no ideário da competência, que tem levado professores do ensino Superior que ministram aulas na graduação à busca de especializações, mestrados, doutorados e pós–doutorados sem o real sentido dessa empreitada formativa para a docência. Em contraponto a isso, afirmamos que não basta apenas a certificação e a titulação, é salutar a formação teórico-metodológica crítica, a paixão e o conhecimento didático-pedagógico para a docência.

Por fim, o *terceiro trançado* abordou o discurso do saber desarticulado do saber ensinar. Afirmamos que a docência universitária não está apenas pautada no SABER FAZER (Competência), mas também que é preciso SABER FAZER BEM (Habilidades). Logo, a naturalização da docência como dom, uma mera extensão do mundo do trabalho no bojo da concepção da ciência moderna, e, por conseguinte, sua secundarização no contexto da vida acadêmica, abriu espaço para nossa indagação nesta Tese: Quais as aproximações e/ou distanciamentos do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire com os saberes da docência universitária a partir de egressos do PPGE-UECE? Tal questão de pesquisa nos conduzir a ter como objetivo geral compreender a partir da ontologia, da epistemologia e da práxis pedagógica

de alunos egressos do PPGE-UECE, a dialética das aproximações e/ou distanciamentos dos saberes da docência universitária à luz do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire.

Desse direcionamento específico da Tese fomos dando passos tendo em mente ações menores e processuais para dar conta do objetivo geral, explicitado em elementos constitutivos específicos: Delimitar o campo de pesquisa em torno da literatura especializada sobre a docência universitária e a Pedagogia Freireana tendo em vista a constituição teórico-metodológica da Tese; identificar historicamente com base na literatura especializada e na legislação brasileira as concepções teóricas que configuraram a racionalidade que fundamenta o *modus operandi* da PGSS; caracterizar os elementos teórico-metodológicos do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire que se aproximaram e/ou se distanciaram da dialética dos saberes da docência universitária; e identificar nos documentos legais que instituíram o CMAE e o CDAE as aproximações e/ou distanciamentos com o Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire.

Em relação ao momento bibliográfico inicial da pesquisa, elaboramos o EQ no bojo da pesquisa bibliográfica por meio de descritores que nos ajudaram a cercar o objeto de Tese, quais sejam: Pós-Graduação Stricto Sensu, Pós-Graduação em Educação, docência universitária, pedagogia universitária, saberes da docência, saberes da docência universitária e Pedagogia Freire(i)ana e Paulo Freire (descritores). Sendo assim, iniciamos as buscas estabelecendo como marco temporal para a definição dos artigos, das dissertações e das teses, o período de 1990 a 2016, registrando todos os achados encontrados em cada momento de incursão nos repositórios virtuais de pesquisa.

Mediante a triagem do material catalogado, ao final do EQ com base na leitura e na apropriação dos 194 trabalhos, sendo 37 artigos de periódicos qualificados, 55 dissertações, 49 teses e 53 artigos da ANPEd, foi possível apresentar os retalhos colhidos pelo caminho, os quais contribuíram para a tessitura da Tese. Com base nestes achados, destaca-se em nossas buscas o fato de não encontrarmos com base em nossos descritores de buscas, sequer uma tese que discutisse os saberes docentes, sobretudo no campo da docência universitária no repositório da BDTD em nossas buscas.

Ademais, foram analisadas 53 pesquisas da ANPEd. Destas, constam 41 trabalhos encontrados no GT08 – Formação de professores da ANPEd tivemos 11 PS e 30 TCO. O foco dos trabalhos do GT08 se relacionou com a docência universitária e com a constituição dos saberes docentes. Quanto às 12 pesquisas do GT04 – Didática, das 12 pesquisas analisadas, 8 TCO e 4 PS. Neste GT04 a ênfase dos trabalhos esteve na docência universitária, destacando a prática pedagógica em vez da práxis pedagógica. A Pedagogia de Paulo Freire materializada na dialogicidade e na humanização constituiu o auge das discussões.

Quanto à pesquisa de campo, objetivamos especificamente conhecer as concepções de seis egressos do PPGE-UECE no horizonte da docência superior, tendo em vista a constituição de saberes ontológicos do-discentes na perspectiva do Ser Mais; discutir os limites e as possibilidades dos saberes da racionalidade epistêmico-dialógica no exercício da docência universitária; e apreender as aproximações e/ou distanciamentos da práxis pedagógica do Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire e suas relações com a constituição dos saberes que expressam as dimensões técnica, humana e político-social do magistério superior.

Em relação à nossa inserção na empiria, consideramos os pontos e as agulhas no tear metodológico da tese: as opções pela abordagem de pesquisa qualitativa e pela bricolagem científica como postura investigativa viabilizaram articulações e aproximações com a etnometodologia, através do questionário *online* aberto e semiestruturado, da entrevista com base em casos hipotéticos de ensino e da entrevista de explicitação como procedimentos de coleta de dados. A análise de dados foi desenvolvida a partir das categorias teóricas para chegar às categorias empíricas e suas respectivas unidades de análise.

Chegamos, assim, a ter condições de sustentar que a trajetória percorrida nos permite reconhecer que, por meio da constatação empírica, o pressuposto inicial da pesquisa se tornou o argumento de defesa da Tese: a tessitura do Ciclo Gnosiológico freireano que se alinhava à do-discência e à pesquisa, materializados pela dialógica intersubjetiva, possibilita a constituição de saberes da docência universitária enviesados pelos fios ontológicos do-discentes no horizonte do Ser Mais. A racionalidade epistêmico-dialógica revela-se como referência que (re)configura a compreensão de homem, de mundo e de ciência na formação da PGSS, fazendo com que a prática docente refletida na/sobre a ação possibilite a vivência dos saberes da práxis pedagógica.

Os *saberes ontológicos do-discentes,* nesta conjuntura, nos ajudaram a compreender o fenômeno da educação como possibilidade do estabelecimento de relações de aprendizagem no bojo do processo amplo da cultura. Sendo a educação elemento dialeticamente influenciador e influenciado pela sociedade, no processo da constituição ontológica dos sujeitos no mundo, ela estabelece os fios de fundamentação política para a vida, baseada em processo de incorporação do contexto sociocultural.

O entendimento da do-discência *molhada de vida*, a partir da análise empírica, nos permitiu situar o diálogo enquanto necessidade humana ontológica de comunicação intersubjetiva que assume contornos epistêmicos e, portanto, político-pedagógico na do-docência e na pesquisa quando é eivado de intencionalidade do professor que pensa dialética e

dialogicamente o sujeito cognoscente diante do objeto cognoscível. O diálogo, portanto, se configura como *racionalidade epistêmico-dialógica* aberta, horizontal e problematizadora com vistas à práxis pedagógica.

Em relação aos saberes da práxis pedagógica, por conseguinte, compreendemos que as fissuras criadas pela ciência moderna, no que diz respeito às concepções sobre o processo de constituição do conhecimento, quais sejam, o reducionismo, a fragmentação, o objetivismo matematizante da realidade, o individualismo, a neutralidade científica e a disciplinaridade desarticulada do conhecimento como totalidade, podem ser superadas através da práxis pedagógica. Diametralmente em oposição a essas limitações da racionalidade técnica resultante da tessitura da ciência positiva, defendemos a recomposição da docência universitária focalizando o professor como *sujeito* com *saberes "entretecidos" pela subjetividade.*

É possível, por conseguinte, fazer algumas recomendações ao PPGE/UECE nas conclusões deste estudo de doutoramento. Para o CMAE e o CDAE, em relação à docência, poderia ser fortalecido uma política de lotação de professores em duplas /ou trios nas disciplinas. Essa partilha de responsabilidades nas disciplinas entre os professores da linha, de outras linhas e/ou de convidados de outros Programas, podem contribuir para o fortalecimento do diálogo e da reflexão das temáticas do currículo do mestrado e do doutorado, sempre focalizando a realidade da educação básica e do ensino superior, bem como todas as modalidades e níveis de ensino.

Sugerimos que a produtividade cientifica seja uma ênfase da indução estratégica da PGSS, mas que parta de uma mobilização que fomente processos de autopercepção de que mestrandos e doutorandos são agentes de produção de conhecimento e que, portanto, são agentes de transformação social por meio da docência, da pesquisa e da extensão. *Publicar para não perecer* nos parece que não é uma forma de fortalecer a elaboração de *papers* e demais atividades que são computadas no Coleta CAPES para a manutenção ou para a elevação da nota do Programa, pois se levada às últimas consequências, essa política servirá à desumanização e não ao Ser Mais coletivo.

Particularmente, ao CMAE, sugerimos que as disciplinas obrigatórias de TEFP e a de Pesquisa Educacional, junto com a HCEB, sejam ofertadas por duplas e/ou trios de professores que trabalhem as temáticas de cada componente curricular, fomentando a participação dos alunos através de seminários, mas que não se furtem de trazer suas experiências profissionais que demonstrem aos mestrandos o conhecimento teórico-prático dessas disciplinas, tendo em vista a formação crítico-reflexiva de mestres em educação.

Sobre o CDAE, destacamos a disciplina *Epistemologia das Ciências Sociais* e os SPP na formação de doutores no campo da Educação. Sugerimos que a disciplina de Epistemologia das Ciências Sociais que, atualmente, é optativa, em algum momento da revisão ou reforma curricular do Programa, possa ser obrigatória para os doutorandos. Ela permite um espaço de discussão filosófica necessária a constituição dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa educacional.

Os SPP no doutorado são disciplinas que fomentam um espaço em que a interdepartamentalidade, a interdisciplinaridade, a multirreferencialidade e a complexidade são trazidas à baila para compreender o fenômeno educativo. Portanto, recomendamos que nos SPP3 e SPP4 sejam avaliados junto às turmas a viabilidade de serem semestrais e/ou ainda continuarem sendo vivenciados enquanto disciplinas concentradas, tendo em vista a grande carga de conteúdos sobre as metodologias de pesquisa, as técnicas de coleta e análise de dados, o trabalho de campo e a elaboração dos instrumentos, que são tópicos importantes e densos na elaboração de uma Tese. O espaço de tempo entre uma aula e outra no bojo da reflexividade crítica contribui para a maturação intelectual e para a constituição teórico-metodológica da Tese.

Segundo a nossa pesquisa de doutoramento, portanto, a *epistemologia da praxiológica, a produção científica humanizada e humanizante e o diálogo entre a ciência, o cotidiano e a Educação Básica*, portanto, são frentes para investimentos de esforços e recursos do PPGE na formação de professores para o Ceará, o Nordeste, o Brasil e, quiçá, o mundo.

Posto essas considerações finais e achados de pesquisa, terminamos esta Tese do jeito que começamos: problematizando de novo. Sendo assim, com base na necessidade de aproximações entre o saber e o saber ensinar na unidade, em nível macro, de que forma seria possível fomentar políticas públicas de formação para a docência universitária em superação às iniciativas individuais, no que toca à formação pedagógica, sobretudo, para professores que ensinam nas licenciaturas? De que forma seria possível aos PPG discutirem aberturas em relação às concepções de homem, de ciência e de mundo sob a ótica interdisciplinar junto aos cursos de graduação e de PGSS? Por fim, como ressignificar a elaboração de editais para provisão de cargos e carreiras do magistério superior que pudessem avaliar os candidatos não apenas em relação ao saber, mas também ao saber ensinar e cobrar experiência dos docentes universitários que desejam ingressar nos departamentos que cuidam das licenciaturas? Tais questões podem ser elementos a serem discutidos em estudos futuros, seja em artigos científicos, orientações de monografia, dissertações e teses e, quiçá, no estágio pós-doutoral.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** 5. ed. rev. amp. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABENSUR, P.L.D. Pedagogia freireana: uma contribuição para a formação docente universitária na saúde. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**,** Florianópolis, SC, 2015, **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt04-4271.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

ACIOLI, S.A. prática educativa como expressão do cuidado em Saúde Pública. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília, DF, v. 61, n. 1, pp. 117-121, jan./fev, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v61n1/19.pdf. Acesso em: 13 out. 2017.

ALBERTO, S. **Política, educação e sociedade**: a atualidade da pedagogia freireana na superação dos estigmas autoritários nas relações escolares no Brasil. 2015. 120 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254146. Acesso em: 2 maio. 2017.

ALMEIDA, P.C. A.; BIAJONE, J. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG: ANPED, 2005. **Anais eletrônicos...,** Caxambu: MG, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.203355352.835004425.1507586409-1202329013.1506000337. Acesso em: 09 out. 2017.

ALMEIDA, P.C.A.; HOBOLD, M.S. O professor formador e os saberes docentes. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2008. **Anais eletrônicos...**, Caxambu, MG: ANPED, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/2poster/posteres08.htm. Acesso em: 13 out. 2017.

ALVES, I.M.S. **Educação, utopia e sonho:** Contrapontos sobre a pedagogia empreendedora**.** 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014_-_ALVES_Izadora_Maleski_Serrano.pdf. Acesso em: 03 ago. 2017.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ALVES, W.F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v.33, n.2, p. 263-280, maio./ago., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf. Acesso em: 13 out. 2017.

ALVES, W.F. Paradigmas, saberes e práticas: uma análise nos cursos de especialização em educação física escolar. In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2004. **Anais eletrônicos...,** Caxambu, MG: ANPED,

2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/?_ga=2.2593657.835004425.1507586409-1202329013.1506000337 Acesso em: 09 out. 2017.

ALVES, W.F.; CUNHA, D.M. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. In: 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Natal, RN, 2011**. Anais eletrônicos...**, Natal, RN: ANPED, 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59. Acesso em: 17 out. 2017.

ALVES-MAZZOTI, A.J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 15-23, fev., 1996. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/810/820. Acesso em: 04 ago. 2016.

ALVIM, N.A.T.; FERREIRA, M.A. Perspectiva problematizadora da educação popular em saúde e a enfermagem. **Revista Texto & Contexto em Enfermagem,** v. 16, n. 2, p. 315-9, Florianópolis, SC., abr./jun., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v16n2/a15v16n2.pdf. Acesso em: 06 out. 2017.

AMBROSETTI, N.B. Os saberes envolvidos na prática competente. In: 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2002. **Anais eletrônicos...,** Minas Gerais: ANPED, 2002. Disponível em: http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt8 Acesso em: 06 out. 2017.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

ANDRÉ, M.E. D.A.; PASSOS, L.F.; HOBOLD, M.S.; AMBROSETTI, N.B.; ALMEIDA, P.C.A. Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. In: 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG: 2010. **Anais eletrônicos...,** ANPED, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt08. Acesso em: 16 out. 2017.

ARAÚJO, L.F.S.; DOLINA, J.V.; PETEAN, E.; MUSQUIM, C.A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G.C. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, ES, v. 3, n. 15, p. 53-61, jul./set, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326. Acesso em: 16 abr. 2016.

ARRUDA, D.E.P. **Dimensões da aula e das práticas pedagógicas na educação superior presencial e a distância**, 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13863/1/d.pdf. Acesso em: 26 jun. 2017.

BACKES, D.S.; MARINHO, M.; COSTENARO, R.S.; NUNES, S.; RUPOLO, I. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília, DF, v. 3, n. 63, p. 421-426, maio-jun., 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v63n3/a12v63n3.pdf. Acesso em: 06 out. 2017.

BARBIERO, D.R. As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior. In: 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Goiânia, GO, 2013. **Anais eletrônicos...,** Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/posteres/189-posteres-gt08-formacao-de-professores. Acesso em: 17 out. 2017.

BARBOSA, J.G., **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBOSA, M.G.C. **Educação de adultos em tempos de violação aos direitos humanos:** das palavras freireanas grávidas de mundo para as palavras ocas de vida do Mobral**,** 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Direitos humanos) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. João Pessoa, 2014. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/7884/2/arquivototal.pdf. Acesso em 03. ago. 2017.

BARBOSA, M.H. **Vivências constitutivas do professor-orientador**: entre Narciso e Minotauro, um legado e uma despedida. 2013. 191 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3471. Acesso em: 07 maio. 2017.

BARBOSA, S.M.C.; BARBOSA, J.G. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, SP, ano 11, n. 18, p. 238-256, jul./dez., 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/117/127. Acesso em: 10 set. 2017.

BARBOZA, M.G.A.F.; NUNES, C.M.F. A(s) aula(s) universitária(s) 'altar sagrado' ao 'acontecimento'. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis, SC, **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-3966.pdf Acesso em: 17 out. 2017.

BARREIROS, D. K. Impacto da pós-graduação stricto sensu na educação básica no Distrito Federal. In: 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Natal, RN, 2011. **Anais eletrônicos...,** Natal, RN: ANPED, 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/posteres/GT08/GT08-623%20int.pdf. Acesso em: 05 ago. 2017.

BARROSO, M.C.S. **O ideário construtivista e a formação do pedagogo:** uma análise na perspectiva da crítica marxista**.** 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3573/1/2009_Dis_MCSBarroso.pdf. Acesso em: 05 ago. 2017.

BASTOS, F. Diversidade sexual na prática de professores/as de ciências: da polêmica ao (re)conhecimento escolar. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e

Pesquisa em Educação**,** Florianópolis, SC, **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4235.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

BATISTA, H.S. **Bedzé wò hibatèdè - conhecimentos ressonantes:** diálogos entre a educação transdisciplinar e a práxis indígena kiriri**.** 2008. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11073?mode=full&submit_simple=Mostrar+registro+completo+do+item. Acesso em: 08 ago. 2017.

BELEI, R.A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S.R.; NASCIMENTO, E.N.; MATSUMOTO, P. H.V.R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação.** Pelotas, RS, n. 30, p. 187-199, jan./jun., 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770/1645. Acesso em: 10 ago. 2017.

BERALDO, F.R.C.L.; SOARES, S.R. Avaliação da aprendizagem: desafios e necessidades formativas de docentes universitários. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis, SC, **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4439.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

BERNARDES, M. B. J.; NEHME, V. G. DE F.; COLESANTI, M. T. Ensino de geografia e educação ambiental: desafios da práxis cotidiana. **Sociedade & Natureza**, v. 16, n. 31, p. 125-135, dez, 2004. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadenatureza/article/view/9214. Acesso em: 17 out.2017.

BERNARDINO JÚNIOR, R. **Docência universitária**: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13619. Acesso em 31. ago. 2017.

BESERRA, E.P.; TORRES, C.A.; PINHEIRO, P.N.C.; ALVES, M.D.S.; BARROSO, M.G.T. Pedagogia freireana como método de prevenção de doenças. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16 (Supl. 1), p. 1563-1570, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csc/v16s1/a92v16s1.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 20 mar. 2016.

BORGES, C. **Os professores da educação básica de 5a. a 8a. série e seus saberes profissionais.** Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2003, 226p.

BORGES, C. Re-construir a escola? Um desafio para os docentes do secundário. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, **Anais eletrônicos...,** Caxambu, MG: ANPED, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/gt08.htm. Acesso em: 17 out. 2017.

BORGES, Cecília. Os saberes do professor da educação básica e seus componentes disciplinares. In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Poços de Caldas, MG, 2003. **Anais eletrônicos...,** Poços de Caldas, MG: ANPED. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.264298639.1427655960.1507223999-1202329013.1506000337 Acesso em: 06 out. 2017.

BORGES, M.F.C. **Interdisciplinaridade e modelagem matemática:** saberes docentes em movimento na formação de professores. 2007. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13887/1/d.pdf. Acesso em: 28 junho 2017.

BOTELHO, L.L.R.; CUNHA, C.C.A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista gestão e sociedade**. Belo Horizonte, MG, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio./ago, 2011. Disponível em: https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906. Acesso em: 10 abr. 2017.

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

BRAGA, M.M.S.C. **Prática pedagógica docente-discente e humanização:** contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. 242f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13014. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRAGA, M.M.S.C.; FAGUNDES, M.C.V. Por uma didática humanizadora à luz de Paulo Freire. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis, SC. **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4613.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

BRASIL. **Lei 4024/61 de 20 de dezembro de 1961**. Dispõe sobre as Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. **Parecer nº 977/65.** Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, DF, 28 de novembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1975-1982.** Brasília: CAPES, 1975. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1982-1985.** Brasília: CAPES, 1982. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Resolução n.º 05, de 10/03/83.** Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu. D.O.U. DE 23/3/83 – Seção I – p. 4.736. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao_CFE_05_1983.pdf Acesso em: 10. Jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Resolução n.º 12, de 10/03/83.** Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal. D.O.U. de 27/10/83. Seção I, p. 18.233. Disponível em: http://www.prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_n_1283_de_61083.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1986-1989.** Brasília: CAPES, 1986. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm. Acesso em: 14. ago. 2017. Acesso em: 23 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº.9394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010.** Brasília: CAPES, 2004. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010.** Dispõe sobre o novo Regulamento do Programa de Demanda Social do Estágio de Docência. Disponível em: http://www.sr2.uerj.br/dcarh/download/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. v.1, Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRAYNER, F.H.A. Educação popular na institucionalidade: potencialidades, limites, contradições de um Marco de referência de Educação Popular para as Políticas Públicas. "Paulofreireanismo": instituindo uma teologia laica? In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis, SC, 2015. Trabalho Encomendado GT06-Educação Popular. Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Flavio-Brayner-para-o-GT06.pdf. Acesso em: 13 out. 2017.

CABRAL, R. Epistemologia. In: **Enciclopédia Luso-brasileira de filosofia.** volume 2, Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1991, pp. 116-124.

CALIXTO, A.C. Nem tudo que cai na rede é peixe: saberes docentes e possibilidades educativas na/da internet**.** In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, MG, 2003. **Anais eletrônicos...,** Poços de Caldas, MG: ANPED. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.264298639.1427655960.1507223999-1202329013.1506000337. Acesso em: 06 out. 2017.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria n° 52 de 26 de setembro de 2002.** Brasília, 2002. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf. Acesso em 20 nov. 2011.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da União nº 248 (terça-feira) – Seção 1 – p. 20. Disponível em: http://www.uezo.rj.gov.br/pos-graduacao/docs/Portaria-MEC-N17-28-dembro-de-2009.pdf. Acesso em: 21 jan. 2018.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria no 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/documentos/Portaria389-2017_doutoradoprofissional.pdf. Acesso em: 23 abr. 2017.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 15. jan. 2018.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento da Área de Educação – ano 2016**. Brasília, DF. Disponível em: http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/75-dav/caa3/4665-educacao. Acesso em: 10 jan. 2017.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ofício n. 057-20/2012/CTC/CAAII/CGAA/DAV/CAPES, de 2 de abril de 2012.** [Dispõe sobre o resultado da avaliação da proposta de curso novo na área de educação]. 2 abr 2012.

CARDARELLO, C.G.L. **Pedagogia freireana:** liberdade e ensaio. 2005. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13079/000634205.pdf?sequence=1. Acesso em 14. set. 2017.

CARDIERI, E. O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa? In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**.** Florianópolis, SC, 2015. **Anais eletrônicos...,** ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4252.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

CARDOSO, C.P.; COCCO, M.I.M. Projeto de vida de um grupo de adolescentes à luz de Paulo Freire. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 11, n. 6, p. 778-85, nov./dez, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v11n6/v11n6a12.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

CASATI, M.V. **Pós-graduação em educação:** lugar da formação para a docência do professor universitário de educação física. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2008. Disponível em: http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/121/1/Marcelo%20Casati.pdf. Acesso em: 12 maio. 2017.

CASTRO, E.; PELEY, R.; MORILLO, R. La praxis educativa: una aproximación a la realidad en el aula. **Revista Venezolana de Gerencia**, ano 14, n. 45, p. 125-43, Venezuela, 2009.

Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842009000100009. Acesso em: 13 fev. 2017.

CASTRO, F.M.F.M. **A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência:** os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente. 2018. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_FRANCISCO-MIRTIEL-FRANKSON-MOURA-CASTRO.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

CASTRO, R.M. A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. **Educação em revista**, Belo Horizonte, MG, v. 28, n. 4, p. 263-287, dez, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 maio. 2017.

CASTRO; F.M.F.M.; VIEIRA, H.P. Universidade, escola pública e formação de professores: diálogos possíveis a partir de Paulo Freire. **Folha Diocesana**, Itapipoca/Ceará, p. 7, 01 fev. 2015.

CAVALCANTE JR., F. **Por uma escola do sujeito:** o método (con)texto de letramentos múltiplos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

CAVALCANTE, M.M.D. **Pedagogia Universitária:** um campo de conhecimento em construção. Fortaleza: EdUECE, 2014.

CAVALCANTE, M.M.D.; SILVA, S.P. Conhecimento, método e pesquisa bibliográfica: reflexões epistemológicas e metodológicas. In: FARIAS, I.M.S.; NUNES, J.B.C. (orgs.) **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto, Fortaleza: EdUECE, 2010, p. 67-77.

CEARÁ. [Constituição (1989)] **Constituição do Estado do Ceará.** Atualizada até a Emenda Constitucional nº 94 de 17 de dezembro de 2018. – Fortaleza: INESP, 2018. Disponível em: https://www.al.ce.gov.br/index.php/atividades-legislativas/constituicao-do-estado-do-ceara. Acesso em: 12 fev. 2018.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Mestres e doutores 2015**: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: 2016. 348p.

CHAGAS, R.C.S**. Porta giratória entre o espaço da pedagogia da alternância da escola família agrícola mãe jovina e o campo:** um diálogo possível? 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11809/2/Dissertacao_Rita%20de%20Cacia%20Chagas2.pdf. Acesso em 08. ago. 2017.

COLMENARES, F.D.; FERRER, B.V. Praxis educativa universitaria en venezolana y su representación social**. Revista de Ciencias Sociales**. Costa Rica, v. 11, n. 3, p. 529 – 536, set./dez, 2005. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182005000300010. Acesso em: 11 fev. 2017.

COMTE-SPONVILLE, A. O conhecimento. In: COMTE-SPONVILLE, A. **Apresentação da filosofia**, Martins Fontes: São Paulo, 2002.

CONCEIÇÃO, A.P.S. **Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa:** compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante. 2009. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14586/1/Ana%20Paula%20Silva%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20_%20Tese.pdf Acesso em: 02 out. 2017.

CORDEIRO**,** G.N.K. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA**. 2009. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14237/1/GeorginaNKC_TESE.pdf. Acesso em 13 set. 2017.

CORRÊA, A.G. **Base de conhecimento docente em educação a distância:** um estudo sobre educação musical. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2675/5273.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 junho 2017.

COSTA, Maria Zenilda. A produção de saberes colaborativos na formação de arte-educadores: múltiplos tempos e espaços de aprendizagem. In: 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2010. **Anais eletrônicos...,** Caxambu, MG: ANPED, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt08. Acesso em: 14 out. 2017.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Vozes, 1995b.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1995a.

COUTINHO, Regina Teles**.** A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças. In: 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2001. **Anais eletrônicos...,** Caxambu, MG: ANPED, 2000. Disponível em: http://24reuniao.anped.org.br/?_ga=2.94470172.1427655960.1507223999-1202329013.1506000337. Acesso em: 05 out. 2017.

CUNHA, C.M.; FARIAS, I.M.S.; SALES, J.A.M. A etnometodologia: aspectos conceituais e operacionais da pesquisa. In: NUNES, J.B.C.; NÓBREGA-THERRIEN, S.M.; FARIAS, I.M.S. (orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011, pp. 123-32.

CUNHA, M.I. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (orgs.). **Pedagogia universitária.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, jun., 2008. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf. Acesso em: 10 jun. 2010.

CUNHA, M.I.; RIBEIRO, M.L. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Revista Interface.** Botucatu, SP, v. 14, n. 32, p. 55-6, jan./mar., 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/icse/v14n32/05.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

CURY, C.R.J. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. n. 30, p. 7-20, set./dez, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30. Acesso em: 12 fev. 2017.

D´ÁVILA, C.M.; VEIGA, I.P.A. (Orgs.) **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DAROS, L. **A práxis docente e a pedagogia planetária emergente.** 2008. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_arquivos/2/TDE-2008-11-01T113352Z-961/Publico/Lauro%20Daros%20.pdf . Acesso em 05. ago. 2017.

DE PAULA, E.M.A.T**. Educação, diversidade e esperança:** a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11070. Acesso em: 03 out. 2017.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999. Disponível em: http://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2009/09/www.ufabc .edu .br images stories pdfs declaracaodebolonhaportugues.pdf. Acesso em: 12 maio. 2017.

DEMO, P. **Educar para a Pesquisa.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DIAS, A.M.I. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, I.P.A. *et al.* (orgs). **Docentes para a educação superior:** processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 71-100.

DIAS, E.D. **Políticas avaliativas da pós-graduação em educação brasileira:** uma hermenêutica do trabalho docente. 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_arquivos/18/TDE-2016-03-01T104429Z-6927/Publico/DIAS,%20EVANDRO%20DOTTO.pdf. Acesso em: 10 out. 2016.

DURAND, M.K.; HEIDEMANN, I.T.S.B. Promoção da autonomia da mulher na consulta de enfermagem em saúde da família. **Revista da Escola de Enfermagem da USP,** São Paulo, SP, v. 47, n. 2, p. 288-95, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v47n2/03.pdf. Acesso em: 10 out. 2016.

DUTRA, F.J.G. **Uma releitura dos princípios políticos e pedagógicos concebidos por Paulo Freire.** 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13874/1/FJGDutraDISSPRT.pdf. Acesso em: 28 jun. 2017.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** 23.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ENS, R.T. O significado da pesquisa segundo professores formadores. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2006. **Anais eletrônicos...,** São Paulo: ANPED, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/?_ga=2.267293895.835004425.1507586409-1202329013.1506000337. Acesso em: 09 out. 2017.

EPOGLOU, A. **O ensino de ciências em uma perspectiva freireana:** aproximações entre teoria e prática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Química) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-13112014-154742/publico/Alexandra_Epoglou.pdf. Acesso em: 15 jun. 2017.

ESPINHEIRA FILHO, I. P. **"Eu sou negão, meu coração é a liberdade":** diálogo sobre literatura negra ou afro-brasileira em escolas de ensino médio da Bahia**.** 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14436/1/Disserta%C3%A7%C3%A3oEusouneg%C3%A3o.pdf. Acesso em: 08. ago. 2017.

ESPINOZA, L.M.M. **A práxis educativa de enfermagem no cuidado hospitalar:** discursos de enfermeiras. 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90229/243333.pdf?sequence=1. Acesso em: 28 set. 2017.

FARIA, J.I.L.; CASAGRANDE, L.D.R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeira Preto, SP, v. 12, n. 5, p. 821-827, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-11692004000500017&tlng=pt. Acesso em: 15 maio. 2017.

FARIA, L.R.A. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-134451/pt-br.php. Acesso em 02 out. 2017.

FARIAS, I. M. S.; ORDEAS, J. L.; MENDES, Y. N.; RAMOS, I. M. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência no Ceará: quem são os professores supervisores? In: **VI Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior**, 2015, Brasília. Anais do VI Enforsup e I Interfor, 2015.

FARIAS, I.M.S.; BEZERRA, J.E.B. Do documento ao documento: recompondo seu lugar histórico. In: FARIAS, I.M.S.; NUNES, J.B.C. (orgs.) **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto, Fortaleza: EdUECE, 2010, pp. 43-53.

FARIAS, I.M.S.; SILVA, S.P.; CAVALCANTE, M.M.S. Docentes de la educación básica activos em el pibid: ¿quiénes son?, ¿cuál su formación y experiência profesional? **Congreso Pedagogía 2015** - Encuentro internacional por launidad de los educadores. Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba, 26 al 30 de janeiro de 2015, p. 650-660.

FELDEN, E.L. **Desenvolvimento profissional docente:** desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva dos coordenadores de área e de curso. 2013. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unidade acadêmica de pesquisa e pós-graduação. Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4059/ElianeFelden.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 out. 2017.

FENSTERMACHER, G. D.; RICHARDSON, V. L‟explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l‟enseignement. **Cahier de la recherche en éducation**. v. 1, n.1, p. 157-181, 1994. Disponível em: https://www.erudit.org/fr/revues/cre/1994-v1-n1-cre0811/1018328ar/. Acesso em: 10 jul. 2019.

FERRARI, Pedro. **A dinâmica da pesquisa na área de Filosofia e Educação no programa de pós-graduação em educação da FE/UNICAMP**: teses de doutoramento defendidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação PAIDEIA (1985-2002). 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251890/1/Ferrari_Pedro_M.pdf. Acesso em: 28 jun. 2017.

FERRAZ, F.; BACKES, V.M.S.; MERCADO-MARTINEZ, F.J.; FEUERWERKER, L. C.M.; LINO, M.M. Gestão de recursos financeiros da educação permanente em saúde: desafio das comissões de integração ensino-serviço. **Revista Ciência & Saúde Coletiva,** Manguinhos, RJ, v. 18, n. 6, p. 1683-1693, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csc/v18n6/20.pdf. Acesso em: 10 out. 2016.

FERREIRA, J.C.B. **Docência universitária:** elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13656/1/DocenciaUniversitariaElementos.pdf. Acesso em: 31 ago. 2017.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

FETZNER, A.R.; SOUZA, M.E.V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 38, n. 3, p. 683–694, jul./set., 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop765.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

FIGUEIREDO, J.B.A. **Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina:** uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba/CE (Brasil). 2003. 348 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1644/DoutJBAF.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 set. 2017.

FLORES, D.P. **Pós-graduação em educação:** o caso da UNICAMP na opinião de professores, ex-alunos e alunos. 1995. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253877. Acesso em 24 ago. 2017.

FLORES, M.J.B.P.; DALBEN, L.F. A percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na argentina sobre a docência universitária. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis, SC, 2015**. Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-3838.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

FONSECA, C.V. **A formação de professores de química em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul**: saberes, práticas e currículos. 2014. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104466/000939835.pdf?sequence=1. Acesso em: 08 set. 2017.

FORMOSINHO, J. (coord.) **Formação de professores:** aprendizagem e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009 (Coleção Currículo, Políticas e práticas).

FORNARI, L.M.S. **Uma maneira singular de estar no mundo:** ser professor. 2009. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11746?mode=full&submit_simple=Mostrar+registro+completo+do+item Acesso em: 21 set. 2017.

FRANÇA, F.C.V. **A metodologia da problematização e a práxis docente na formação do enfermeiro.** 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/762/1/Fabiana%20Claudia%20de%20Vasconcelos%20Franca.pdf. Acesso em 05 ago. 2016.

FRANCO, M.A.S. Didática e Pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M.A.S.; PIMENTA, S.G. (orgs.) **Didática:** embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 75-100.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANZONI, M. Qual a natureza dos saberes que os licenciandos têm sobre ser um bom professor? In: 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2002. **Anais eletrônicos...,** Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt8. Acesso em: 06 out. 2017.

FREIRE, P. **A Educação na cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

FREIRE, P. Carta aos professores. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, SP, v. 15, n. 42, p. 259-268. maio./ago, 2001a. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 13.ed, Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1992a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 30.ed, Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, P. GUIMARAES, S. **Sobre Educação (Diálogos).** v.2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

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

FREIRE, P. SCHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Última entrevista 1ª parte.** São Paulo, 17 abr. 1997. Entrevista a Luciana Burlamaqui. Disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=Ul90heSRYfE] Acesso em: 13 jan. 2013.

FREITAS, D. *et al*. Conhecimento e saber em experiências de formação de professores. In: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2000. **Anais eletrônicos...,** Caxambu, MG, 2000: ANPED. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0818t.PDF. Acesso em: 06 out. 2017.

FREITAS, M.A.O.; SEIFFERT, O.M.L.B. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, n. 60, v. 6, Brasília, DF, nov-dez, 2007, p. 635-40. Dipsonível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v60n6/03.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

FREITAS, Z.L.; CARVALHO, L.M.O.; OLIVEIRA, E.R. Educação de professores da universidade no contexto de interação universidade-escola. **Revista Ciência & Educação,** Bauru, SP, v. 18, n. 2, p. 323-334, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a06v18n2.pdf. Acesso em: 10 out. 2016.

GADOTTI, M. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, SP, v. 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dez., 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002. Acesso em: 10 out 2016.

GADOTTI, Moacir. (org.) **Freire:** uma biobliografia. Cortez: São Paulo, 1996. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 12 maio. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

GALVÃO, T.F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 1, n. 23, p. 183-184, jan./mar, 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n1/v23n1a18.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

GAMBOA, S.S. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos**. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 9-19, jan./jun, 2009. Disponível em: https://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Saberes-Conhecimentos-e-as-pedagogias-das-perguntas-e-das-respostas.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

GARCIA, C.M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARFINKEL, H. **Estudios em Etnometodología**. Anthropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.

GARIGLIO, J.A.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, MG, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a10v28n1.pdf. Acesso em: 13 maio. 2017.

GARIGLIO, J.A.; SILVA JÚNIOR, G.S. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, RJ, v. 19 n. 59, p. 871-892, out./dez, 2014, Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/04.pdf. Acesso 10 ago. 2016.

GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEOCAPES. **Sistema de dados estatísticos da CAPES.** Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> Acesso em: 10. dez. 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.R.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIARETA, P.F. **O sócio-cultural na prática pedagógica:** um estudo sobre a formação de professores na educação superior. 2008. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Regional de Blumenal – FURB, Blumenal/SC, 2008. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2008/331514_1_1.pdf. Acesso em: 02 maio. 2017.

GIESTA, N.C. Professores de licenciaturas: concepções sobre aprender. In: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2000. **Anais eletrônicos...,** São Paulo, Caxambu, MG: ANPED, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/?_ga=2.257477003.1427655960.1507223999-1202329013.1506000337. Acesso em: 05 out. 2017.

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

GOERGEN, P.L. A ética em pesquisa. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 10, n. 2, p. 301-315, jul./dez, 2015. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7154/4543. Acesso em: 10 out. 2016.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 14.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p. 67-80.

GOMES, S.S. Didática, práticas docentes e o uso das tecnologias no ensino superior: saberes em construção. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**.** Florianópolis, SC, 2015. **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015.

Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-3905.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

GOMES, W.B. Gnosiologia versus epistemologia: distinção entre os fundamentos psicológicos para o conhecimento individual e os fundamentos filosóficos para o conhecimento universal. **Temas em Psicologia.**, Ribeirão Preto, SP, v. 17, n. 1, p. 37 – 46, abr, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2019.

GONÇALVES, A.L. **Proação formando professores em atuação:** entrecurrículo, experiência e metaformação como referências para uma hermenêutica no campo da formação. 2013. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15374/1/Tese%20Alba%20final%C3%ADssima%2011032014.pdf. Acesso em 24 set. 2017.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks/California: SAGE, 1994. p. 105-117.

GUESSER, A.H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, p. 149-168, ago./dez, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/13686/12546. Acesso em: 11 mar. 2017.

GURGEL, C.R.; LEITE, R.H. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 54, p. 145-168, mar, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a09v1554.pdf. Acesso em: 21 maio. 2017.

HAGUETTE, A. Racionalismo e empirismo na sociedade. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, CE, v. 44, n. 1, p. 194-218, jan./jun, 2013. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/834. Acesso em: 10 ago. 2016.

HAMADA, I.A. **O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis, no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural.** 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25112015-115906/pt-br.php. Acesso em: 08 ago. 2017.

HEERDT, B. **Saberes docentes:** gênero, natureza da ciência e educação científica. 2014. 240 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/HEERDT%20Bettina.pdf. Acesso em: 03 out. 2017.

HUBERMANN, M. Ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de professores**. Porto Editora: Porto, 2013, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época). v. 77.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 10 ago. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Brasil. Panorama. Ceará. 2019. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama. Acesso em: 10 out., 2019.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria, SC, v. 29. n. 2, p. 121-133, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3845/2198. Acesso em: 13 ago. 2016.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; GIORDANI, E.M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2007. **Anais eletrônicos...,** Caxambu, MG: ANPED, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.249021703.1244732480.1507905856-1202329013.1506000337. Acesso em: 13 out. 2017.

ISAIA, S.M.A.; MACIEL, A.M.R. Pedagogia universitária: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento. In: 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Goiânia, GO, 2013. **Anais eletrônicos...,** Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/posteres/189-posteres-gt08-formacao-de-professores. Acesso em: 17 out. 2017.

ISAIA, S.M.A.; MACIEL, A.M.R.; BOLZAN, D.P.V. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2010. **Anais eletrônicos...,** Caxambu, MG: ANPED, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt08. Acesso em: 16 out. 2017.

JESUS, M.L.T.B. **Saberes necessários ao professor:** uma aproximação do conceito de autonomia e de suas implicações para o desenvolvimento da profissão docente**.** 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11097/1/Marta%20Licia%20de%20Jesus.pdf. Acesso em: 27 jun. 2017.

JESUS, R.M. **Aprendizagem frame a frame:** fascínios e armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11140/1/Dissertacao_Rosane%20de%20Jesus.pdf. Acesso em 08 ago. 2017.

JORNAL GLOBO NEWS. **Jair Bolsonaro chama educador Paulo Freire de 'energúmeno'.** 16. 12.2019. Disponível em: http://g1.globo.com/globo-news/videos/v/jair-bolsonaro-chama-educador-paulo-freire-de-energumeno/8168517/ Acesso em: 25 mar. 2020. [05min. 14seg]

KATO, M.N.C. **O professor agrônomo na construção de sua professoralidade.** 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, MG, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14003/1/ProfessorAgronomoConstrucao.pdf. Acesso em: 27 jun. 2017.

KINCHELOE, J.L.; BERRY, K. **Pesquisa em educação:** conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, J.L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp. 281-313.

KUENZER, A.; MORAES, M.C.M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez., 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf. Acesso em: 13 ago. 2016.

LACERDA, C.R. **A experiência no exercício da profissão e a relação com o saber ensinar:** estudo com professores dos cursos de bacharelado no ensino superior. 2011. 249f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7580/1/2011-TESE-CRLACERDA.pdf. Acesso em: 17 jun. 2017.

LACERDA, P.B.O. **Docência universitária:** o professor de educação física no curso de educação física. 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14070/1/PBOLacerdaDIS01PRT.pdf. Acesso em: 17 jun. 2017.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LAPASSADE, G. A fenomenologia social e a etnometodologia. In: LAPASSADE, Georges. **As microssociologias.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005 (Série Pesquisa em Educação)

LASTÓRIA, L.A.C.N.; SILVEIRA, B.P.; STEFANUTO, J.R.R.; PIMENTA, J.C.F.; DUCI, J.R. Teoria crítica da sociedade: um olhar sobre a educação em tempos de sociedade tecnológica. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, RS, v. 18, n. 1, p. 164-178, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2046/1208. Acesso em: 12 ago. 2016.

LAUREANO, M.A. **Professoras urbanas no campo, professora rural na cidade:** limites e possibilidades na construção de uma leitura de mundo para uma educação do povo. 2015. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128883/000975670.pdf?sequence=1. Acesso em 13 set. 2017.

LEAL**,** L.A.B. **A ludicidade na práxis pedagógica do professor de música.** 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14232/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL.pdf. Acesso em: 08 ago. 2017.

LEAL**,** L.A.B. **A ludicidade na práxis pedagógica do professor de música.** 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14232/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL.pdf. Acesso em: 08 ago. 2017.

LIMA, A.C.R.E. **A experiência na docência:** por uma formação que faça sentido aos professores universitários. 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18810/1/PDF%20FINAL.pdf. Acesso em: 07 set. 2017.

LODI, I.G.; CASTANHO, M.E.L.M. Um olhar sobre formadores de formadores: concepções e práticas. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2006. **Anais eletrônicos...,** Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/?_ga=2.267293895.835004425.1507586409-1202329013.1506000337. Acesso em: 09 out. 2017.

LOPES, J.E.G.; PEDERNEIRAS, M.M.M.; SILVA, F.D.C.; MULATINHO, C.E.S.; MACHADO, M.R. O bacharel em Ciências Contábeis: sua formação acadêmica frente às exigências da LDB. *In:* IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, SC, **Anais** [...]. Florianópolis, SC, UFSC, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/35703/Jorge%20Expedito%20de%20Gusm%c3%a3o%20Lopes%20-%20O%20Bacharel%20em%20Ci%c3%aancias%20Cont.pdf?sequence=4&isAllowed=y> Acesso em: 06 out. 2010.

LOSSO, A.R.S. Intersubjetividade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 230-1.

MACEDO, E.F. **História do currículo da pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1972-1994).** 1997. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253226. Acesso em: 25 ago. 2017.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Série Pesquisa, Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACHADO, N.J. As imagens do conhecimento e a ação docente no Ensino Superior. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, SP, v. 5, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, jun., 2008. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_5_PAE.pdf. Acesso em: 12 ago. 2016.

MANACORDA, M.A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIGO, A.F.C.; MELLO, R.R. Atuações educativas de êxito em comunidades de aprendizagem: contribuições da aprendizagem dialógica para a área de didática. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis, SC, **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4513.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

MARIN, A.J. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *In:* COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. **Educação continuada.** São Paulo: CEDES, 1995.

MARONEZE, A.M.S. **A ludicidade como potencialidade humana na formação de professores**. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional integrada do Alto Uruguai e das missões, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3965. Acesso em: 02. ago. 2017.

MARTINAZZO, C.J. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo:** razões e perspectivas para a uma racionalidade comunicativa na Pedagogia. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

MARTINS, A.A. **Concepções de um grupo de professores de ciências da natureza e suas tecnologias sobre o ensino por pesquisa e sobre avaliação aplicada a essa perspectiva de ensino:** encontros e desencontros em torno dessa práxis**.** 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química na vida e saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/139590/000988835.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 ago. 2017.

MARTINS, P.A.F.; ALVIM, N.A.T. Plano de Cuidados Compartilhado: convergência da Proposta Educativa Problematizadora com a Teoria do Cuidado Cultural de Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília, DF, v. 65, n. 2, mar./abr., 2012, p. 368-73. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v65n2/v65n2a25.pdf. Acesso em: 12 nov. 2016.

MAURENTE, V.M.M. **As contribuições de um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais acerca das concepções epistemológicas e na relação com a prática pedagógica**. 2015. 135 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2015. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131914/000980928.pdf?sequence=1. Acesso em: 13. set. 2017.

MEDEIROS, C.V. **A aprendizagem com referências no lugar:** reflexões sobre a prática pedagógica nas escolas do meio rural de São Sebastião do Caí. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13696. Acesso em: 03 ago. 2017.

MENDES, K.D.S.; SILVEIRA, R.C.C.P.; GALVÃO, C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Revista Texto Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, SC, v. 17, n. 4, p. 758-64, out./dez, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

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

MIQUELANTE, M.A. **A Pedagogia Freireana e a leitura crítica em inglês:** interação, auto-observação, praxis. 2002. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269379/1/Miquelante_MarileuzaAscencio_M.pdf. Acesso em: 02 ago. 2017.

MIRANDA, K.C.L.; BARROSO, M.G.T. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 4, p. 631-635, ago, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692004000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 maio. 2020.

MIRANDA, K.C.L.; BARROSO, M.G.T.; SILVA, L.M.S.; SILVA, M.R.F. Reflexões sobre o aconselhamento em HIV/AIDS em uma perspectiva freireana. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF n. 61, v. 6, nov./dez, 2008, p. 899-903. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v61n6/a18v61n6.pdf. Acesso em: 17 maio. 2017.

MORAES, D.F.G. **A educação a distância e a formação docente**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17673/1/EducacaoDistanciaFormacao.pdf. Acesso em: 28 jun. 2017.

MORAES, E.G. **Docência universitária**: o professor fisioterapeuta no curso de Fisioterapia. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13731/1/DocenciaUniversitariaProfessor.pdf. Acesso em: 26 jun. 2017.

MORAIS, R.S. **Docência universitária:** saberes pedagógicos necessários à formação do professor de ciências contábeis**.** 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17491/1/DocenciaUniversitariaSaberes.pdf. Acesso em: 27 jun. 2017.

MORENO, A.L.; WAINER, R. Da Gnosiologia à Epistemologia: um caminho científico para uma terapia baseada em evidências. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. São Paulo, SP, 2014, v. 16, n. 1, p. 41-54. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a05.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

MORETTI, V.D.; MOURA, M.O. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 17, n. 2, p. 435-450, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n2/a12v17n2.pdf. Acesso em: 13 set. 2017.

MORETTI-PIRES, R.O.; BUENO, S.M.V. Relação docente-discente em Enfermagem e problemas na formação para o Sistema Único de Saúde. **Revista Acta Paulista de Enfermagem.** São Paulo, SP, v. 22, n. 5, p. 645-51, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ape/v22n5/08.pdf. Acesso em: 13 set. 2017.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO/Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Ed. revista e modificada pelo autor. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. Disponível em: https://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/cc_ead/Ciencia_com_Consciencia.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

MOURA, E.M. **Paulo Freire e Bakhtin:** um diálogo possível. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Comunicação e Letras. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2332/1/Edite%20Marques%20de%20Moura.pdf. Acesso em: 08 set. 2017.

NASCIMENTO, H.M.F. **Círculo de ação-reflexão-ação:** uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores. 212 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN_TESE.pdf. Acesso em: 13 set. 2017.

NEIRA, M.G.; LIPPI, B.G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio./ago., 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/15.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

NEUENFELDT, D.J. *et al.* Iniciação à pesquisa no ensino superior: desafios dos docentes no ensino dos primeiros passos. **Revista Ciência & Educação.** Bauru, SP, v. 17, n. 2, p. 289-300, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n2/a03v17n2.pdf. Acesso em: 13 set. 2017.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, SP, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez., 2004. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148/2105. Acesso em: 10 abr. 2016.

NOVAIS, R.M. **Docência universitária:** a base de conhecimentos para o ensino e o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor do ensino superior. 2015. 263 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física. Instituto de Química. Instituto de Biociências. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-10062015-174501/pt-br.php. Acesso em: 07 set. 2017.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO – SP: Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo: jan., 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

NUNES, E.C.D.A.; SILVA, L.W.S.; PIRES, E.P.O.R. O ensino superior de enfermagem: implicações da formação profissional para o cuidado transpessoal. Ribeirão Preto, SP, **Revista Latino-Americana de Enfermagem**., v. 19, n. 2, p. 1-9, mar./abr, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_05.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

NUNES, R.G. **Hegel, dialética, educação:** sobre a contribuição da dialética hegeliana para a práxis educativa. 2002. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253518. Acesso em: 26 set. 2017.

NUNES, S.I. **Docência universitária em Educação Física:** ideações sobre o acadêmico e o pedagógico. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13691/1/DocenciaUniversitariaEducacaoFisica.pdf. Acesso em: 07 set. 2017.

OLIVEIRA, J.P. **Limites e possibilidades na prática da pedagogia freireana pela extensão rural.** 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90935/262161.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 ago. 2017.

OLIVEIRA, L.R. **Contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp para a trajetória profissional de mestres e doutores:** percepções de egressos titulados**.** 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254112/1/Oliveira_LucianaRodrigues_D.pdf. Acesso em: 28 ago. 2017.

OLIVEIRA, M. Conhecimento e historicidade. In: OLIVEIRA, M. **Tópicos sobre dialética**. Rio Grande do Sul: Editora EdPUCRS, 1997, p. 9-41.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa.** 3. ed. rev. ampl. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, V.S. **Ser bacharel e professor:** sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14358/1/VivianneSO_TESE.pdf. Acesso em: 31 ago. 2017.

OLIVEN, A.C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M.S. (org.). **Educação Superior no Brasil.** Brasília: CAPES, 2002, p. 31-42. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf. Acesso em: 07 maio. 2017.

PANOBIANCO, M.S.; SOUZA, V.P.M.; PRADO, A.S.; GOZZO, T. O.; MAGALHÃES, P. A.P.; ALMEIDA, A.M. Construção do conhecimento necessário ao desenvolvimento de um manual didático-instrucional na prevenção do linfedema pós-mastectomia. **Revista Texto & Contexto em Enfermagem,** Florianópolis, SC, v. 18, n. 3, p. 418-26, jul./set, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v18n3/a03v18n3.pdf. Acesso em: 13 maio. 2020.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. (org). **Didática e Formação de Professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, SP, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez, 1996. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317. Acesso em: 10 abr. 2016.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C.A. **Docência no Ensino Superior.** v. 1. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

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

PIRATELI, M.R. O Manifesto do Partido Comunista e a Educação, ou como formar o revolucionário. **Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, PR, v. 29, n. 2, p. 195-204, 2007. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/919/446. Acesso em: 13 jun. 2017.

PIRES, C. Ontologia. In: **Enciclopédia Luso-brasileira de filosofia.** v. 3, Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1991, p. 1229-1232.

PIRES, C.L. **Educação, corpo e imagem:** desvelando caminhos para a educação emancipatória por meio da produção audiovisual. 2014. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17283/1/Cristine%20Pires_Tese.pdf. Acesso em: 03 out. 2017.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Cursos recomendados e reconhecidos**. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#. Acesso em: 10 ago. 2017.

POLI, S.M.A. **Freire e Vigotski:** um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. 2007. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação. Instituto de Biociências. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-133010/pt-br.php. Acesso em: 16 set. 2017.

PONTES, R.A.F. Princípios da pedagogia freireana na didática do ensino da língua portuguesa. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**.** Florianópolis, SC, **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT04-3957.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

PORTOCARRERO, V. (Org.). Panorama do debate acerca das ciências. In: PORTOCARRERO, V**. Filosofia, história e sociologia das ciências I:** abordagens contemporâneas. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994, p. 17-21. Disponível em: http://books.scielo.org/id/rnn6q. Acesso em: 16 fev. 2015.

QUADROS, A.L. *et al.*, Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 389-402, abr./jun, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a08v38n2.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

RAMACCIOTTI, A.; SAUL, A.M. Referenciais da Pedagogia de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**.** Florianópolis, SC, **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT04-4636.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

RAMALHO, B.L. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 31, p. 183-185, jan./abr, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a13v11n31.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

RAMOS, E.M.O. **Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana:** teares, linhas e tessituras**,** 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, BA,

2014. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/86/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Vers%C3%A3o%20Final%20PPGE.pdf. Acesso em: 27 jun. 2017.

RÊGO, M.C.F.D. **A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica**. 2006. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14529/1/MariaCFDR.pdf. Acesso em: 08 set. 2017.

REIS, C.J.T. **Os princípios pedagógicos de Freire e Steiner e suas relações com os meios eletrônicos do cotidiano discente.** 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Campinas, 2015. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134168/000857699.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 ago. 2017.

REIS, S.M.A.S. **O professor do curso de odontologia e a formação odontológica atual:** formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de novas diretrizes curriculares 2011. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13617/1/Diss%20Simone.pdf. Acesso em: 04 set. 2017.

RIBEIRO, M.L.; SOARES, S.R. A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2006. **Anais eletrônicos...,** Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/?_ga=2.267293895.835004425.1507586409-1202329013.1506000337. Acesso em: 10 out. 2017.

RIBEIRO, V.M.B.; CORRÊA, G.T. Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csc/v18n6/16.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

RIOS, T. A. **Ética na docência universitária:** a caminho da universidade pedagógica? Universidade Nove de Julho. São Paulo, SP, maio., 2009. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_9_PAE.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

RIOS, T.A. **Ética e Competência.** 14. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, André Luís Franco da. **A possibilidade de uma abordagem crítica no ensino de zoologia:** das situações-limite à práxis pedagógica**.** 2013. 318 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Centro de Ciências da Educação. Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107394/321223.pdf?sequence=1&isAllowed=y f. Acesso em: 04 ago. 2017.

RODRIGUES, M.C. **Os professores de educação superior em formação e os saberes pertinentes à docência**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenal, Blumenal, 2006. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/TE/2006/308753_1_1.pdf. Acesso em: 05 abr. 2017.

RODRIGUES, M.T.P.; SOBRINHO, J.A.C.M. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília, DF, v. 4, n. 61, p. 435-40, jul./ago., 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v61n4/06.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

RODRIGUES; C.S.D.; THERRIEN, J.; FALCÃO, G.M.B.; GRANJEIRO, M.F. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 46, n.162, out./dez., 2016, p. 966-982. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00966.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

ROMÃO, J. E. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. In: ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez/IPF, 2001, v. 1, p. 13-48.

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

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

ROSA, M.A. **Contribuições do Mestrado em Educação para a formação de professores de Língua Portuguesa**. 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos – UCS, Santos, 2008. Disponível em: http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/185/1/Marli%20Rosa.pdf. Acesso em: 20 abr. 2017.

ROZENDO, C.A.; CASAGRANDE, L.D.R.; SCHNEIDER, J.F.S.; PARDINI, L.C. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem,** Ribeirão Preto, SP, v. 7, n. 2, p. 15-23, abr,1999. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n2/13457.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

RUMOR, P.C.F. *et al.* A promoção da saúde nas práticas educativas da saúde da família. **Revista Cogitare Enfermagem.** Curitiba, PR, v. 15, n. 4, p. 674-80, 2010. Disponível em: http://www.saude.ufpr.br/portal/revistacogitare/wp-content/uploads/sites/28/2017/04/20364-73020-1-PB.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

SALVADOR, F.M. **A práxis docente (im)possível de literatura:** teatro, subjetividade e engajamento social**.** 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2369/1/tese_6798_DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PPGE%20F%C3%81BIO%20MOTA%20SALVADOR.pdf. Acesso em: 05 ago. 2017.

SAMPAIO, M.N. Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2005. **Anais eletrônicos...,** Caxambu, MG: ANPED, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.203355352.835004425.1507586409-1202329013.1506000337. Acesso em: 09 out. 2017.

SAMPAIO, R.F; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia.** São Carlos, SP, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

SAMPIERI, R.H.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C.; LUCIO, P.B. **Metodologia de la investigación.** 4. ed. MacGrawhill: México, 2006.

SANTOS FILHO, O.R. **A mediação como fundamento da educação física escolar: possibilidades e limitações para a práxis educativa**. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122097/000816263.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 ago. 2017.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, C.O. **Memórias de docentes universitários e a produção do conhecimento no programa de pós-graduação em educação**. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84KGUT/2000000174.pdf?sequence=1. Acesso em: 25 ago. 2017.

SARAIVA, F.R. dos Santos. **Dicionário Latino-Português.** 12.ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2006.

SARTI, F.M.; BUENO, B.O. **Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, v. 37, n. 131, p. 455-479, maio./ago, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 ago. 2017.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. São Leopoldo, RS, v.1, n.1, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf. Acesso em: 09 jan. 2010.

SAUL, A.; GIOVEDI, V.M. Formação de educadores a partir da metodologia da Investigação temática freireana: uma pesquisa-ação junto a estudantes de um mestrado profissional em formação de Formadores. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e

Pesquisa em Educação**.** Florianópolis, SC, **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/posteres/. Acesso em: 18 out. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3.ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2010 (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. *et al.* **Novas Tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidicisplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 147-164.

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

SCHNEIDER, J. **Formadores de professores:** um estudo sobre os docentes do curso de pedagogia e sua relação com a educação básica. 2014. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129473/327811.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 set. 2017.

SCHNETZLER, R.P; CRUZ, M.N.; MARTINS, I.C. Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**.** Florianópolis, SC, 2015. **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/. Acesso em: 18 out. 2017.

SCHÕN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SCOCUGLIA, A.C. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul./dez., 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a03.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

SEIXAS, M.L.C. **A práxis nossa de cada dia**: significados da experiência refletida e da reflexão experienciada. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10600/1/Maria%20Luiza%20Seixas.pdf. Acesso em: Acesso em: 08 ago. 2017.

SEVERINO, A.J. A pós-graduação em educação no Brasil: caminhos percorridos e horizontes a explorar. **Revista educação & linguagem,** São Paulo, SP, v. 12, n. 20, p. 273-293, jul./dez. 2009. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/1007/1052. Acesso em: 10 out. 2017.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** 22.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** 23.ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA FILHO, L.G. **Educação do campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade:** um olhar sobre o currículo do curso de pedagogia da terra da UFRN. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2014. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4812/1/arquivototal.pdf. Acesso em: 03. ago. 2017.

SILVA FILHO, L.G. **Projeto político-pedagógico da faculdade de formação de professores da Mata Sul** - Famasul com ênfase para o ensino de Física e Matemática. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/bitstream/tede2/5915/2/Lourival%20Gomes%20da%20Silva%20Filho.pdf. Acesso em: 02 ago. 2017.

SILVA, C. P.; DIAS, M.S.A.; RODRIGUES, A.B. Práxis educativa em saúde dos enfermeiros da Estratégia Saúde da Família. **Revista Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, RJ, supl. 1, n. 14, p. 1453-1462, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csc/v14s1/a18v14s1.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

SILVA, D.C.F.B. Professores do curso de tecnologia em hotelaria: conhecendo a constituição de seus saberes docentes. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**.** Caxambu, MG, 2006. **Anais eletrônicos...,** Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/?_ga=2.267293895.835004425.1507586409-1202329013.1506000337. Acesso em: 09 out. 2017.

SILVA, E.C. **A pesquisa como prática docente universitária.** 2013. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2013. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3386/5/Tese%20Elsieni%20Coelho%20da%20Silva%20-%202013.pdf. Acesso em: 07 set. 2017.

SILVA, F.L.G.R. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina:** desafios para a sua formação. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa |Catarina, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129294/328461.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 set. 2017.

SILVA, M.A. A didática no fazer docente: que sentidos movimentam essa relação? In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**.** Florianópolis, SC. **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT04-3737.pdf Acesso em: 17 out. 2017.

SILVA, M.G. **Contribuições do Mestrado em Educação para a formação de professores de professores universitários bacharéis.** 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos – UCS, Santos, 2008. Disponível em: http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/185/1/Marli%20Rosa.pdf. Acesso em: 20 abr. 2017.

SILVA, M.J.F. **Acesso e permanência do estudante indígena ao ensino superior:** uma reflexão pautada em Paulo Freire. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, SC, 2013. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2013/353356_1_1.pdf. Acesso em: 17 jun. 2017.

SILVA, M.P. **Docência universitária no curso de enfermagem:** formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade. 2013. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13670/1/DocenciaUniversitariaCurso.pdf. Acesso em: 06 set. 2017.

SILVA, O.S.F. **Escrita acadêmico-científica:** a labuta com signos e significações. 2012. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18281/1/Tese%20completa%20-%20vers%C3%A3o%20final%20-%20definitiva.pdf. Acesso em: 03 out. 2017.

SILVA, S.R.B. **Pensando a pós-graduação em educação a partir dos critérios da avaliação trienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes.** 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4536. Acesso em: 06 jun. 2017.

SILVA, V.A. **Docência universitária:** o desafio de ensinar na atualidade. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13933/1/VASilvaDISSPRT.pdf. Acesso em: 17 jun. 2017.

SILVEIRA, C.S.; ARAÚJO, S.R.P.; FARIAS, I.M.S. A etnometodologia e a busca da compreensão e interpretação dos fenômenos sociais. In: NUNES, J.B.C.; NÓBREGA-

THERRIEN, S.M.; FARIAS, I.M.S. (orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011, p. 109-121.

SIMÕES, H.C.G.Q. **Docência universitária:** Concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica. 2013. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13647/1/Helena%20Cristina.pdf. Acesso em: 05 set. 2017.

SOUSA, W.D.D. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica:** uma intervenção didático-formativa com o formador de professores. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao.pdf. Acesso em: 03 out. 2017.

SOUZA, N.P. **A pedagogia da alternância na Ead mediada pelas TIC:** uma complementaridade libertadora para a educação do campo. 2011. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9326/1/2011_NatalinaPereiradeSouza.pdf. Acesso em: 21 set. 2017.

STRECK, D. R. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 30, n. 107, p. 539-560, maio./ago., 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/12.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

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

THERRIEN, J. 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, p. 109-132 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa. Goiânia,** Goiânia, GO, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75/71. Acesso em: 11 mar. 2016.

THERRIEN, J. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. In: CAVALCANTE, M.M.D.; SALES, J.A.M.; FARIAS, I.M.S.; LIMA, M.S.L. (Org.). **Didática e a prática de ensino:** diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2014, v. 4, p. 115-126.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 74, p. 143-162, abr., 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a09v2274.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

THERRIEN, J; CARVALHO, A. D. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada. **Revista Brasileira de Formação de Professores.**, Goiânia, GO, v.1, n.1, mai. 2009., p. 129-147.

TIRIBA, L. Educação popular e pedagogia(s) da produção associada. **Caderno Cedes,** Campinas, SP, vol. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a06v2771.pdf. Acesso em: 20 ago. 2016.

TORRES, C.A. **Paulo Freire:** educación y conscientización. Ediciones Sigueme: Salamanca, Espanha, 1980.

TORRES, R.P.S. **Análise da produção científica dos programas de pós-graduação em educação da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia (1980-2005).** 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250964. Acesso em: 27 ago. 2017.

TOVAR-GÁLVEZ, J.C.; CONTRERAS, G.A.G. Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 4, p. 881-895, out./dez, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/07.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

TOZONI-REIS, M.F.C. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Revista Educar,** Curitiba, PR, n. 27, p. 93-110, 2006. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6467/4656. Acesso em: 10 out. 2017.

TRABALHOS CIENTÍFICOS: ORGANIZAÇÃO, REDAÇÃO E APRESENTAÇÃO. Universidade Estadual do Ceará. Pró-Reitoria de Graduação e Pesquisa. Fortaleza, EdUECE, 2010.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação Superior. **A educação superior no século XXI:** visão e ação. Paris: UNESCO, Brasília/UNIMEP, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457. Acesso em: 17 out. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. Universidade Estadual do Ceará (UECE). Secretaria dos Órgãos de deliberação Coletiva (SODC). **Resolução nº 821/2011 - CONSU, de 19 de dezembro de 2011.** Estabelece normas para o estágio de docência dos cursos e Programas de Pós- Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Ceará, 2011a. Disponível em: http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CONSUUECE_2011.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Centro de Educação (CED). Coordenação de Pós- graduação e pesquisa. **Projeto do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação.** Fortaleza, Ceará, 2003a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. **Resolução 01/2017 – PPGE de agosto de 2017.** Regulamenta o estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação da UECE. Ceará, 2017a. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2014/05/Resolucao_01_2017_estagio_pos_doutoral.PDF. Acesso em: 10 ago. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Chamada Pública 01/2013. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 21 ago. 2013b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Chamada Pública 01/2014. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 25 jun. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Chamada Pública 011/2009. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 30 set. 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Chamada Pública 012/2012. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 05 set. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Chamada Pública 018/2011. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 21 out. 2011e.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Chamada Pública 08/2010. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 09 ago. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Chamada Pública 25/2015. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 06 ago. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Chamada Pública 34/2016. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 02 ago. 2016a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Chamada Pública 54/2017. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 01 ago. 2017b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Decreto n. 25.966, de 24 de Julho de 2000, publicado no Diário Oficial de 26 de Julho de 2000.** Dispõe sobre a aprovação do Estatuto da Fundação Universidade Estadual do Ceará - FUNECE e da Universidade Estadual do Ceará

– UECE. Disponível em: http://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/02/EstatutoRegimentoUECE.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Decreto n. 26.690, de 08 de agosto de 2002.** Altera dispositivos anexo único do Decreto nº 25.966, de 24 de julho de 2000, que aprovou o Estatuto da Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE e da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Disponível em: http://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/02/EstatutoRegimentoUECE.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Edital 016/2008. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 03 set. 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Edital 025/2007. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 24 set 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Edital 026/2004. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 03 set 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Edital 029/2005. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 12 set. 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Edital 032/2003. Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 21 nov. 2003b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Edital 036/2006. [Estabelece normas e diretrizes para o processo seletivo com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação [...]. **Reitoria.** 11 out. 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Pró – reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Centro de Educação. **Proposta Institucional do Curso de Doutorado em Educação**. Ceará, 2011b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. Secretaria dos Órgãos de deliberação Coletiva (SODC). **Resolução nº 2486-CEPE, de 06 de dezembro de 2002.** Aprova a criação do projeto do curso de mestrado acadêmico em educação. Disponível em: http://200.129.22.236/uece/index.php/legislacao/resolucoes-cepe/doc_view/1172-248402-cepe?tmpl=component&format=raw. Acesso em: 10 ago. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. Secretaria dos Órgãos de deliberação Coletiva (SODC). **Resolução nº 3382/2011 - CEPE, de 16 de maio de 2011**. Aprova o projeto político pedagógico do curso de doutorado em educação, da Universidade Estadual do Ceará**.** Aprova a criação do projeto do curso de

mestrado acadêmico em educação, Ceará, 2011c. Disponível em: http://200.129.22.236/uece/index.php/legislacao/resolucoes-cepe/doc_view/1900-338211-cepe?tmpl=component&format=raw. Acesso em: 10 ago. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. Secretaria dos Órgãos de deliberação Coletiva (SODC). **Resolução nº 797/2011 - CONSU, de 27 de junho de 2011.** Cria o curso de doutorado em educação, da Universidade Estadual do Ceará. Aprova a criação do projeto do curso de mestrado acadêmico em educação, Ceará, 2011d. Disponível em: http://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/06/RES-797-CONSU.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. Secretaria dos Órgãos de deliberação Coletiva (SODC). **Resolução nº 933/2013 - CONSU, de 18 de fevereiro de 2013**. Estabelece normas para os cursos e programas de pós-graduação stricto sensu da Universidade Estadual do Ceará – UECE; Ceará, 2013a. Disponível em: http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/res_consu_933.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. **Chamada Pública PPGE n. 66/2016**. Dispõe sobre seleção de bolsista ao Programa nacional de Pós-Doutorado, Ceará, 2016c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. **Chamada Pública PPGE n. 67/2016.** Dispõe sobre o credenciamento de Novos Docentes para o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE. Ceará, 2016d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. **Uece em números 2018.** Disponível em: http://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/05/UECE-em-N%C3%BAmeros-2018-V3-29-05-19.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTATUAL DO CEARÁ. **Resolução n. 1297/2016 – CONSU, de 24 de novembro de 2016.** Aprova o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Ceará, 2016b.

VAN ACKER V.M.T.; SILVA, R.R.; GOMES, M.O. Biograficidade e poder de formação: ateliê biográfico de Projeto e 'ser mais'. In: 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**.** Natal, RN, 2011. **Anais eletrônicos...,** Natal, RN: ANPED, 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59. Acesso em: 17 out. 2017.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis.** 2.ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004. Disponível: https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a05v34123.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

VERMERSCH, P., **L'Entretien d'explicitation,** Paris: ESF, 1994.

VIEIRA, C.R. **Diálogo em redes solidárias:** tecendo conexões socioambientais na UnB. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9426/1/2011_CarolinaRamalheteVieira.pdf. Acesso em: 03 ago. 2017.

VIEIRA, H. P.; THERRIEN, J.; CASTRO, F. M. F. M. Saberes da docência universitária na percepção de professores de ensino básico. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 2, p. 267-285, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6966/2822. Acesso em: 23 out. 2017.

VIEIRA, H.P. **Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE:** um olhar a partir de Paulo Freire. 2015. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_HAMILTON-PERNINCK-VIEIRA.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

VIEIRA, H.P. **A (re) significação da docência universitária brasileira na graduação em Paulo Freire:** realidade, complexidade e possibilidades, 2010b, 183p. Monografia (Especialização em Formação de Formadores), Centro de Educação, Universidade Estadual de Ceará, Fortaleza, 2010b.

VIEIRA, H.P. A (re)significação da docência universitária brasileira na graduação em Paulo Freire. **Revista Educare**. Fortaleza, n. 2, jun., p. 62-70. 2010a.

VIEIRA, H.P. A Escola Pública no Brasil: desafios a superar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educare,** v. 5, p. 21-30, 2012a.

VIEIRA, H.P. Escola pública: por uma melhor de qualidade. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 27 de março de 2012b, p. 1, Jornal do Leitor.

VIEIRA, H.P. Magistério na educação superior. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 10 de maio de 2012c, p. 2, Jornal do Leitor.

VIEIRA, H.P.; CAVALCANTE, M.M.D. A crise do magistério público brasileiro no século XXI: repercussões na identidade do professor da educação básica. **Revista Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, BA, v. 9, n. 15 p. 79-102, jul./dez., 2013. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/746/629. Acesso em: 10 abr. 2016.

VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.M.S. **História da Educação no Ceará:** sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA; H.; THERRIEN, J. Docência universitária e práxis pedagógica no PIBID: um olhar a partir de Paulo Freire. In: FARIAS, I.M.S.; JARDILINO, J.R.L.; SILVESTRES, M.A (Orgs.). **Aprender a ser professor:** aportes de pesquisa sobre o PIBID. Paco Editorial: São Paulo, 2015, p. 153-174.

VOLOSKI, G.L. **Dos lugares da filosofia da educação:** reforma educacional, praticismo, formação. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107211/320103.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 set. 2017.

WASSEM, J. **A produção científica de um programa de pós-graduação em educação:** um estudo sobre a FURB. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenal, 2007. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2007/327769_1_1.pdf. Acesso em: 20 abril 2017.

WASSEM, J. **A excelência nos programas de pós-graduação em educação:** visão de coordenadores. 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014. Disponível em: http://reposip.unicamp.br/handle/REPOSIP/250770. Acesso em: 27 ago. 2017.

WEYH, M.G.G. **Práxis educativa para a formação do agricultor familiar:** um estudo da prática da minhocultura em escolas rurais do município de Santo Ângelo/rs. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14824/000668473.pdf?sequence=1. Acesso em: 04 ago. 2017.

WIEZZEL, A.C.S. **A Formação de professores universitários nos cursos de pós-graduação em educação das universidades estaduais paulistas:** políticas e práticas. 2005. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102254/wiezzel_acs_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 ago. 2017.

ZAPATA J., C.M.; GÓMEZ A.M.C.; ROJAS L.M.D. Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitária. **Revista Educación y Educadores**, Colômbia, v. 13, n. 1, p. 77–90, abr, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n1/v13n1a06.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/desumanização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 210-1.

ZUIN, Antônio A. S.; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 45, n. 158, p. 726-750, out./dez, 2015. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3294/pdf.2. Acesso em: 10 jan. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ **CENTRO DE EDUCAÇÃO** **CURSO DE DOUTORADO**	

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa de doutoramento intitulada **SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA: UM OLHAR A PARTIR DO CICLO GNOSIOLÓGICO EM PAULO FREIRE**. Sendo assim, nosso problema de pesquisa é**:** *Quais as aproximações e/ou distanciamentos do Ciclo Gnosiológico de Paulo Freire com os saberes da docência universitária a partir de egressos do PPGE-UECE*? Posto isso, temos como objetivo geral desta tese compreender a partir da prática pedagógica de alunos egressos do PPGE-UECE a dialética das aproximações e/ou dos distanciamentos os saberes da docência universitária à luz do Ciclo do Conhecimento em Paulo Freire.

Para esta pesquisa necessitamos que o estimado egresso(a) responda algumas perguntas de um questionário e de duas entrevistas (um com base em casos hipotéticos de ensino e a outra denominada, "entrevista de explicitação"), algo que não gerará risco algum para nenhuma parte. A pesquisa contribuirá para a sensibilização e conscientização de muitos docentes para que compreendam a relevância da necessidade de reflexão jurídica e pedagógica no processo de constituição dos saberes da docência universitária. Para tanto, consideramos que os saberes da docência universitária se constituem a partir dos aspectos ontológicos do *Ser Mais*, epistemológicos da formação *Stricto Sensu* no mestrado e no doutorado e metodológicos na direção da práxis pedagógica enquanto ação docente situada à luz do conceito de Ciclo Gnosiológico oriundo da Pedagogia de Paulo Freire.

A participação nesta pesquisa não terá nenhum custo, nem oferecerá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões

profissionais de sigilo, com base no nome fictício já fornecido por você por ocasião do preenchimento do formulário *on line*, fazendo isso para atender a legislação brasileira sobre a Ética em pesquisa com seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas (Resolução CNS 510/2016), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA: UM OLHAR A PARTIR DO CICLO GNOSIOLÓGICO EM PAULO FREIRE**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, _____ de _____ de 2018

_____

Assinatura do Participante

_____

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Hamilton Perninck Vieira

Endereço: Rua Joaquim Sá, 184, Timbú – **CEP:** 61760-000 / Eusébio – CE

Fone: (85) 98670-5428. E-mail: hpv_@hotmail.com

Fortaleza, _____de _____ de 2018.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO *ONLINE*

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ **CENTRO DE EDUCAÇÃO** **CURSO DE DOUTORADO** (Questionário)	

Caro(a) egresso(a) do PPGE/UECE da Turma de doutorado em educação

Estamos desenvolvendo um estudo em nível de doutoramento acerca dos ***Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE: um olhar a partir de Paulo Freire****, que objetiva* compreender a partir da práxis pedagógica de alunos egressos do PPGE-UECE as aproximações e/ou distanciamentos dos saberes da docência universitária à luz da Pedagogia Freireana. *Sua colaboração é fundamental, motivo pelo qual solicitamos que responda o presente questionário.*

Agradecemos antecipadamente.

Pesquisador do estudo

Hamilton Perninck Vieira (PPGE-UECE).

Orientador da tese: Prof. Dr. Jacques Therrien UFC/UECE).

1. Identificação

1.1 Nome completo: _____

1.2 E-mail: _____

1.3 Curso(s) de Licenciatura em que atua: _____

1.4 Idade:

( ) Entre 20 e 29 anos ( ) Entre 30 e 39 anos

( ) Entre 40 e 49 anos ( ) Entre 50 e 59 anos ( ) Mais de 60 anos

1.5 Formação em nível de graduação:

_____ ( ) Licenciatura Ano/conclusão: _____IES onde se formou_____

_____ ( ) Bacharelado Ano/conclusão: _____ IES onde se formou_____

1.6 Formação em nível de pós-graduação

_____ ( ) Especialização: Área: _____

Ano/conclusão: _____ IES onde se formou_____

_____ ( ) Mestrado: Área: _____

Ano/conclusão: _____ Programa de Pós-graduação onde se formou_____

_____ ( ) Doutorado: Área: _____

Ano/conclusão: _____ Programa de Pós-graduação onde se formou_____

Está fazendo pós-doutorado? ( ) Sim ( ) Não. Desde que mês e ano?_____

Em que instituição?_____

Qual a área de estudo?_____

1.7 Atualmente você está dando aulas no ensino superior? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, em que IES trabalha?_____

Se não, em que instituição está trabalhando e qual a sua função?_____

_____

1.8. Vínculo profissional na IES onde trabalha:

( ) Professor concursado efetivo

( ) Professor concursado efetivo com DE

( ) Professor concursado substituto

( ) Professor celetista

( ) Professor horista sem vínculo empregatício

2. Experiência Profissional

2.1 Tempo de magistério na educação básica: _____

2.2 Tempo de magistério no ensino superior: _____

2.3 Quais as disciplinas e em que cursos você lecionou nos últimos dois anos na docência universitária?

_____
_____
_____

2.4 De que maneira a teoria e a prática pedagógica freireana perpassaram a sua formação enquanto doutorando/a do PPGE/UECE?

_____
_____
_____
_____

2.5 Em que aspectos já utilizou a Pedagogia Freireana como aporte teórico-metodológico em sua Prática Pedagógica na Graduação? Comente.

_____
_____
_____

3. Continuidade de sua participação nesta pesquisa:

3.1. Você tem disponibilidade para continuar colaborando com esta pesquisa?

( ) Sim ( ) Não

3.2 Em que modalidade você se dispõe a colaborar?

( ) Entrevista

( ) Entrevista e observação da prática.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM BASE EM CASOS DE ENSINO

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ **CENTRO DE EDUCAÇÃO** **CURSO DE DOUTORADO**	

Sujeito:_____Data:_____/_____/_____

ROTEIRO PARA A PRIMEIRA ENTREVISTA ABERTA E SEMIESTRUTURADA A PARTIR DE CASOS HIPOTÉTICOS DE ENSINO

Ontologia na perspectiva do SER MAIS

Que situações de sua trajetória de vida você considera que lhe conduziram a docência universitária?

Imagine que você ministrou uma aula sobre *A história da Pedagogia no Brasil* e os castigos que os professores impunham aos alunos na época da palmatória. No início da aula seguinte, um aluno "matuto" do Ensino Superior pede a palavra e conta uma história da sua família num interior logínquo durante 20 minutos com um linguajar popular e até falando palavras e conceitos "errados". Como você se porta diante dessa situação? Como conduz esta aula em relação a fala do aluno?

O que você faz se um aluno seu diz numa aula ao final do semestre da disciplina Didatica Geral que a formação na universidade serve apenas para a certificação, para ter um diploma?

Epistemologia da Pós-graduação stricto sensu

Imagine sua vida profissional docente antes de entrar no PPGE/UECE. Como você enxergava a Ciência e a docência universitária?

Relate como eram as aulas no mestrado e doutorado no PPGE. Faça uma avaliação a partir de três elementos: Que bom! Que pena! Que tal!

O que você faz se ao chegar para ministrar aula, encontra uma sala com cadeiras enfileiradas e alunos que querem "receber" conhecimento considerando você como autoridade máxima do saber, pois chegou ao nível de doutoramento?

Metodologia da práxis pedagógica

Imagine que você assumisse hoje o setor de estudos de Didática Geral em uma universidade pública cearense como professor efetivo. Dessa forma, você seria lotado para ministrar Didática nas licenciaturas em Matemática, Química e Física. Como você organizaria suas aulas durante o semestre letivo em relação ao planejamento, a execução e a avaliação da disciplina?

Imagine que Paulo Freire estivesse aqui na sua frente. O que você diria para ele sobre o que houve de discussão de seu pensamento no PPGE/UECE e que hoje se relaciona com a sua elaboração dos saberes da docência universitária?

Suponhamos que você foi admitido como professor da disciplina optativa de Educação de Jovens e Adultos numa faculdade particular com 40 alunos na turma, no contexto do curso de Licenciatura em Física (ou Química ou Matemática). Estes alunos estão desmotivados para estudar sua disciplina pois gostam mais de cálculo e por isso tem dificuldades na leitura e na compreensão dos autores da área de educação. O que você faz para possibilitar a aprendizagem destes educandos?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO: PAVÃO MISTERIOSO

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ **CENTRO DE EDUCAÇÃO** **CURSO DE DOUTORADO**	

1. Ontologia na perspectiva do Ser Mais

1. Qual a sua concepção de Educação no sentido mais lato?
2. Que saberes da sua trajetória de vida estão relacionados com o seu exercício na docência universitária? Qual a sua motivação em incorporá-los à suas aulas no ensino superior?
3. Qual a relação do diálogo com o processo de humanização dos sujeitos?
4. O que te leva a propor uma roda de conversa para escuta sensível na docência universitária?

2. Epistemologia na Pós-Graduação Stricto Sensu

2.1 Qual(is) a(s) relação(ões) da sua formação stricto sensu no PPGE/UECE (mestrado e doutorado) com o seu exercício profissional na docência universitária?
2.2 Que saber(es) você considera fundamental(is) para o exercício da docência universitária?
2.3 Como se deu a relação ensino e pesquisa durante a sua formação *stricto sensu* no PPGE/UECE (mestrado e doutorado)? Considere todos os momentos vivenciados por você durante este tempo formativo que se relacionem com estas duas categorias.
2.4 Por que, de maneira geral, não se discute sistematicamente a Pedagogia de Paulo Freire na Pós-Graduação Stricto senso em Educação?
2.5 Qual a relação do diálogo com a docência e a pesquisa na universidade?

3. Metodologia da Práxis Pedagógica

3.1 Qual o seu conceito de Didática?
3.2 Quais sãos os momentos de uma aula que você considera adequada no ensino superior?
3.3 De maneira geral, faça um relato de como era a sua prática pedagógica na universidade antes e depois da sua formação *stricto sensu* no PPGE/UECE, considerando primeiro o mestrado e depois o doutorado.
3.4 Em sua prática pedagógica, o que você considera “atividades que tirem os alunos do senso comum”?

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO: CHICO ANYSIO

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ **CENTRO DE EDUCAÇÃO** **CURSO DE DOUTORADO**	

1. Ontologia na perspectiva do Ser Mais

1.1 Qual a sua concepção de Educação no sentido mais lato?
1.2 Que saberes da sua trajetória de vida estão relacionados com o seu exercício na docência universitária?
1.3 Qual a relação do diálogo com o processo de humanização dos sujeitos?
1.4 De que forma a sua inserção na vida escolar e o "brincar de ser professora" se relacionam com a sua inserção na docência (universitária)?

2. Epistemologia na Pós-Graduação Stricto Sensu

2.1 Qual(is) a(s) relação(ões) da sua formação stricto sensu no PPGE/UECE (mestrado e doutorado) com o seu exercício profissional na docência universitária?
2.2 Que saber(es) você considera fundamental(is) para o exercício da docência universitária?
2.3 Como se deu a relação ensino e pesquisa durante a sua formação *stricto sensu* no PPGE/UECE (mestrado e doutorado)? Considere todos os momentos vivenciados por você durante este tempo formativo que se relacionem com estas duas categorias.
2.4 Por que, de maneira geral, não se discute sistematicamente a Pedagogia de Paulo Freire na Pós-Graduação Stricto senso em Educação?
2.5 Estabeleça relações entre a dialogicidade e o processo de mudança no contexto da formação stricto sensu.
2.6 Por que, de maneira geral, não se discute sistematicamente a Pedagogia de Paulo Freire na Pós-Graduação Stricto senso em Educação?

3 Metodologia da Práxis Pedagógica

3.1 Qual o seu conceito de Didática?
3.2 Quais sãos os momentos de uma aula que você considera adequada no ensino superior?
3.3 De maneira geral, faça um relato de como era a sua prática pedagógica na universidade antes e depois da sua formação stricto sensu no PPGE/UECE, considerando primeiro o mestrado e depois o doutorado.
3.4 Como você faz e qual é a sua motivação ao "seduzir" os alunos para a disciplina que vai ministrar?

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO: JADER DE CARVALHO

40 ANOS UECE 1975 - 2015	**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ** **CENTRO DE EDUCAÇÃO** **CURSO DE DOUTORADO**	Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UECE Universidade Estadual do Ceará

1. Ontologia na perspectiva do Ser Mais

1.1 Qual a sua concepção de Educação no sentido mais lato?
1.2 Que saberes da sua trajetória de vida estão relacionados com o seu exercício na docência universitária?
1.3 Qual a relação do diálogo com o processo de humanização dos sujeitos?
1.4 Qual a relação da docência universitária com a politicidade do processo educativo?

2. Epistemologia na Pós-Graduação Stricto Sensu

2.1 Qual(is) a(s) relação(ões) da sua formação stricto sensu no PPGE/UECE (mestrado e doutorado) com o seu exercício profissional na docência universitária?
2.2 Que saber(es) você considera fundamental(is) para o exercício da docência universitária?
2.3 Como se deu a relação ensino e pesquisa durante a sua formação *stricto sensu* no PPGE/UECE (mestrado e doutorado)? Considere todos os momentos vivenciados por você durante este tempo formativo que se relacionem com estas duas categorias.
2.4 Por que, de maneira geral, não se discute sistematicamente a Pedagogia de Paulo Freire na Pós-Graduação Stricto senso em Educação?
2.5 Cite elementos de "relações horizontais" que você experienciou no PPGE/UECE que te ajudaram a construir a sua compreensão do que seja dialogicidade no ato de ensinar e pesquisar.

3. Metodologia da Práxis Pedagógica

3.1 Qual o seu conceito de Didática?
3.2 Quais sãos os momentos de uma aula que você considera adequada no ensino superior?
3.3 De maneira geral, faça um relato de como era a sua prática pedagógica na universidade antes e depois da sua formação stricto sensu no PPGE/UECE, considerando primeiro o mestrado e depois o doutorado.
3.4 Qual a relação do saber com o saber ensinar em sua experiência na docência universitária?

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO: JOVITA FEITOSA

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ **CENTRO DE EDUCAÇÃO** **CURSO DE DOUTORADO**	

1. Ontologia na perspectiva do Ser Mais

1.1 Qual a sua concepção de Educação no sentido mais lato?
1.2 Que saberes da sua trajetória de vida estão relacionados com o seu exercício na docência universitária?
1.3 Qual a relação do diálogo com o processo de humanização dos sujeitos?
1.4 Qual(is) a(s) relação da contextualização com da reflexão e da criticidade na prática do diálogo entre os homens e mulheres no e com o mundo?

2. Epistemologia na Pós-Graduação Stricto Sensu

2.1 Qual(is) a(s) relação(ões) da sua formação stricto sensu no PPGE/UECE (mestrado e doutorado) com o seu exercício profissional na docência universitária?
2.2 Que saber(es) você considera fundamental(is) para o exercício da docência universitária?
2.3 Como se deu a relação ensino e pesquisa durante a sua formação *stricto sensu* no PPGE/UECE (mestrado e doutorado)? Considere todos os momentos vivenciados por você durante este tempo formativo que se relacionem com estas duas categorias.
2.4 Por que, de maneira geral, não se discute sistematicamente a Pedagogia de Paulo Freire na Pós-Graduação Stricto senso em Educação?
2.5 O que você chama de "superficialidade e vaidade na docência universitária" que geram obstáculos à aprendizagem dos educandos?

3. Metodologia da Práxis Pedagógica

3.1 Qual o seu conceito de Didática?
3.2 Quais sãos os momentos de uma aula que você considera adequada no ensino superior?
3.3 De maneira geral, faça um relato de como era o seu exercício docente na universidade antes e depois da sua formação stricto sensu no PPGE/UECE, considerando primeiro o mestrado e depois o doutorado.
3.4 Como se dá a relação teoria e prática em sua prática pedagógica na docência universitária?
3.5 Do ponto de vista da Didática, o que você considera uma pedagógica freireana no contexto da docência universitária?

APÊNDICE H – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO: RACHEL DE QUEIROZ

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ **CENTRO DE EDUCAÇÃO** **CURSO DE DOUTORADO**	

1. Ontologia na perspectiva do Ser Mais

1.1 Qual a sua concepção de Educação no sentido mais lato?
1.2 Que saberes da sua trajetória de vida estão relacionados com o seu exercício na docência universitária?
1.3 Qual a relação do diálogo com o processo de humanização dos sujeitos?
1.4 Durante a sua trajetória de vida, em que momento teve a compreensão da racionalidade técnica que se sobrepõe a formação que faça sentido para os educandos na universidade?

2 Epistemologia na Pós-Graduação Stricto Sensu

2.1 Qual(is) a(s) relação(ões) da sua formação stricto sensu no PPGE/UECE (mestrado e doutorado) com o seu exercício profissional na docência universitária?
2.2 Que saber(es) você considera fundamental(is) para o exercício da docência universitária?
2.3 Como se deu a relação ensino e pesquisa durante a sua formação *stricto sensu* no PPGE/UECE (mestrado e doutorado)? Considere todos os momentos vivenciados por você durante este tempo formativo que se relacionem com estas duas categorias.
2.4 Por que, de maneira geral, não se discute sistematicamente a Pedagogia de Paulo Freire na Pós-Graduação Stricto senso em Educação?
2.5 Qual a relação do professor universitário que se coloca no "lugar de aprendente" com a docência e a pesquisa junto a seus educandos?

3 Metodologia da Práxis Pedagógica

3.1 Qual o seu conceito de Didática?
3.2 Quais sãos os momentos de uma aula que você considera adequada no ensino superior?
3.3 De maneira geral, faça um relato de como era o seu exercício docente na universidade antes e depois da sua formação stricto sensu no PPGE/UECE, considerando primeiro o mestrado e depois o doutorado.
3.4 O que você chama de "relação dialógica" entre professor e aluno no contexto articulação teoria e prática?

APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO: IRACEMA

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ **CENTRO DE EDUCAÇÃO** **CURSO DE DOUTORADO**	

1. Ontologia na perspectiva do Ser Mais

1.1 Qual a sua concepção de Educação no sentido mais lato?
1.2 Que saberes da sua trajetória de vida estão relacionados com o seu exercício na docência universitária?
1.3 Qual a relação do diálogo com o processo de humanização dos sujeitos?
1.4 Durante a sua trajetória de vida, em que momento percebeu a necessidade do professor universitário ter a compreensão do papel da Universidade (Licenciatura) e do perfil dos egressos?

2. Epistemologia na Pós-Graduação Stricto Sensu

2.1 Qual(is) a(s) relação(ões) da sua formação stricto sensu no PPGE/UECE (mestrado e doutorado) com o seu exercício profissional na docência universitária?
2.2 Que saber(es) você considera fundamental(is) para o exercício da docência universitária?
2.3 Como se deu a relação ensino e pesquisa durante a sua formação *stricto sensu* no PPGE/UECE (mestrado e doutorado)? Considere todos os momentos vivenciados por você durante este tempo formativo que se relacionem com estas duas categorias.
2.4 Por que, de maneira geral, não se discute sistematicamente a Pedagogia de Paulo Freire na Pós-Graduação Stricto senso em Educação?
2.5 O que você quer dizer quando fala da necessidade de aproximações dos professores do PPGE com a Educação Básica e de aprofundamentos nas disciplinas de metodologia da pesquisa em sua experiência de formação stricto sensu?

3. Metodologia da Práxis Pedagógica

3.1 Qual o seu conceito de Didática?
3.2 Quais sãos os momentos de uma aula que você considera adequada no ensino superior?
3.3 De maneira geral, faça um relato de como era o seu exercício docente na universidade antes e depois da sua formação stricto sensu no PPGE/UECE, considerando primeiro o mestrado e depois o doutorado.
3.4 Como a Didática pode deixar as ciências “mais bonitas”?
3.5 Em sua opinião, como seria, do ponto de vista da Didática, uma aula fundamentada na Pedagogia Freireana que pudesse estabelecer relações entre a teoria e a prática?

APÊNDICE J – CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA DA TESE

PAVÃO MISTERIOSO			CHICO ANÍSIO		
O	E	M	O	E	M
- Respeito aos saberes dos educandos: - Acolhimento - Contextualização - Escuta sensível (roda de conversa) - Chamamento e fala do aluno [conexões com a racionalidade dialógica]	- Colaboração e participação - Ludicidade - Circularidade - Ciclo Gnosiológico (ensino, pesquisa e diálogo)	- Partir da história de vida do aluno [conexões com os saberes ontológicos] - Relação da aula com o contexto mais amplo - Trazer o que o aluno gosta - Atividades que tirem os alunos do senso comum	- Reconhecer os saberes dos educandos - Mostrar e apontar - Questionar	- Rupturas com o modelo tradicional - Diálogo com vistas à mudança - Desmistificação do poder doutoral - Relação horizontal - Humildade pedagógica	- Partir do interesse do aluno [conexões com os saberes ontológicos] - Sedução pela disciplina - Estabelecer links
Saberes profissionais					

JÁDER DE CARVALHO			JOVITA FEITOSA		
O	E	M	O	E	M
Respeito aos saberes dos educandos: - Dialogicidade: - Contextualização - Horizontalidade - Discussão/debate a partir da fala do aluno [conexões com a dialogicidade]	- Não gosto pela ausência da pergunta - Organização da sala em círculo - Estabelecimento de relações horizontais	- Importância do contexto histórico e social [conexões com os saberes ontológicos] - Docência = * Conhecimento claro das disciplinas * Suporte teórico-didático a) amplo b) Agregação às especificidades das disciplinas * Contribuição social da docência: a felicidade (Ser Mais)	- Respeito aos saberes dos educandos - Tradução: academia / cotidiano - Dialogicidade= • Contextualização • Conversa instigante • Reflexão sobre a razão de ser das coisas • Criticidade com foco no Ser Mais	- Organização do espaço da sala e relação dialógica • Ouvir/Escuta ativa • Oportunidade • Estímulo - Humildade pedagógica: "eterno aprendiz"= • O perguntar • O Pesquisar juntos • O Domínio da área - Coerência - Posturas avaliativas mais abertas: "refazer" com foco no aprender - Aproximar-se dos alunos para que possam aprender	- Persuasão da importância do conteúdo para a prática - Apresentar elementos e suas vantagens na prática - Conscientização - Reflexão

RAQUEL DE QUEIROZ			IRACEMA		
O	E	M	O	E	M
Trazer os saberes dos alunos e de sua história de vida	Preocupação com a disposição espacial da sala	Apaixonamento pela leitura e pela docência [conexões com os saberes ontológicos]	Respeito aos saberes dos educandos	Foco na aprendizagem do aluno e não na titulação	Trabalhar o conteúdo da aula a partir daquilo que é significativo para o aluno [conexões com os saberes ontológicos]
Metodologia dialógica de Paulo Freire: a) O que educando tem e o que eu posso contribuir com ele? b) Contextualização histórica: cotidiano, ensino, formação e relações com a vida	Humildade pedagógica: o professor no lugar de aprendente	Motivação pelo exemplo [conexões com os saberes ontológicos] Uso da tecnologia	Compreensão do papel da Universidade (Licenciatura) e do perfil dos egressos	Considerar os saberes dos educandos mas também dominar o conteúdo; Gestão da sala de aula que acontece por meio de discussões (DIALOGICIDADE) [conexões com a práxis pedagógica] Partir dos saberes dos educandos para trabalhar a "partir" deles e não "ficar" neles; [conexões com os saberes ontológicos]	Base em Freire para trabalhar a partir do cotidiano [conexões com os saberes ontológicos]

LEGENDA DE CORES:

Saberes ontológicos docente-discentes

Saberes da racionalidade epistêmico-dialógica

Saberes da práxis pedagógica

APÊNDICE K - OS DIVERSOS FIOS QUE ENTRECEM A TESE DE DOUTORADO

Construir uma tese,
É elaborar um pensamento de matiz original;
Percebendo um fenômeno que se circunscreve,
Na multirreferencialidade do devir real.

Uma proposta de doutoramento,
É ciência produzida com certa maturidade intelectual;
Costurada como tecido teórico-metodológico tal,
Que permite ao objeto o seu profundo desvelamento.

A tese não é um documento acadêmico frio,
Ao contrário, ela está molhada de existencialidade;
É construída com os fios da contradição da realidade,
Tencionados por situações de alegria e de desvario.

Tese é mistura de sentimento e razão que produz pesquisa científica,
É um contínuo movimento de imersão no cotidiano real;
Que não separa o científico do aparente banal,
Trazendo a tona uma produção acadêmico-existencial que nos identifica.

Por fim, a tese é a materialidade de uma parte do todo de uma vida,
Entretecida no tear da chegada e da partida;
Estando marcada por elementos da vida no mundo que apontam a eternidade,
Fazendo do pesquisador um profundo hermeneuta da vida!

Por
Hamilton Perninck Vieira
Fortaleza, 16 de maio de 2017

Texto escrito na ocasião em que estava com meu pai no Hospital Geral de Fortaleza, após contemplar o óbito de um rapaz que chegou na emergência baleado.

APÊNDICE L – MEMÓRIAS DA TESSITURA DE UMA TESE DE DOUTORADO

Uma tese é resultado de diversas memórias;
É tessitura feita e refeita no tear da vida,
Não é ponto estanque num tecido desarticulado,
É vida que verte de lembranças de “um” objeto delimitado.

Reminiscências,
Vivências;
Histórias,
Costuras que se alinhavam em minhas memórias.

No processo de tecer a tese, minha mente fica povoada de pensamentos;
Onde quer que eu vá à dúvida sistemática me acompanha;
Em meio ao doutoramento, sempre alguém para me indagar:
___Qual é mesmo a sua tese, você pode em uma frase me falar?

A tese é produto porque foi processo,
Ela é costurada fio a fio, ponto a ponto;
Elaborar um pensamento original, portanto, é o grande desafio,
Sabendo que tal originalidade é a percepção de uma faceta do real ainda sombrio.

Dessa forma, ser doutor é viver a experiência onto-epistêmica de produzir uma tese,
Fazendo dela não um documento frio meramente escrutinado numa banca de especialistas;
No limiar da vida que se confunde com a tese e sua verdade;
A *existência* virou *ciência* e pode contribuir na humanização da sociedade.

Por Hamilton Perninck Vieira

Eusébio, 27 de agosto de 2017.