

O ENSINO UNIVERSITÁRIO: FORMAÇÃO E PRÁXIS DOCENTE EMANCIPADORA

THE UNIVERSITY EDUCATION: TEACHING TRAINING AND PRAXIS EMANCIPATORY

José Firmino de Oliveira Neto¹

RESUMO: Este artigo de revisão bibliográfica apresenta uma discussão sobre a formação de professores, se debruçando ao ensino que ocorre na sala de aula, na busca por uma formação e ensino universitário emancipador. É importante ressaltar as dificuldades, que circundam a constituição de uma formação alicerçada nesse modelo, visto as exigências do governo, por meio das políticas públicas, reafirmando que o docente deve ser mais e, portanto não deixar-se eclipsar pelos princípios neoliberais. Por fim, foi possível evidenciar que a formação e práxis emancipadora perpassam o rompimento com um modelo tradicional de ensino na Universidade, apontando para um processo de ensinagem, o qual tem como objetivo o apreender, bem como despertando para processos inovadores e criativos no interior da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: universidade, formação, ensinagem, apreender, emancipação

ABSTRACT: This article literature review presents a discussion on teacher training, addressing the teaching that takes place in the classroom, in the search for a training and emancipatory university. It is important to highlight the difficulties surrounding the establishment of a training rooted in this model, as government requirements, through public policies, reaffirming that teaching should be more, so do not let eclipsed by neoliberal principles. Finally, it became clear that training and emancipatory praxis pervade the break with the traditional model of education at the University, pointing to a teaching process, which aims to seize and awakening to innovative and creative processes within the classroom.

KEYWORDS: university, formation, teaching and learning, seize, emancipation.

¹ Doutorando em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Licenciado em Pedagogia e Ciências Biológicas, residente em Goiânia-GO, Brasil. neto.09@hotmail.com

Introdução

[...] ao expressar que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.
(Paulo Freire)

Neste artigo propõe-se uma reflexão sobre o processo de formação de professores, debruçando ao ensino que ocorre na sala de aula destes cursos. Assim, advogo neste trabalho sobre a necessidade de uma formação de professores emancipadora, a qual pode ser caracterizada pelo rompimento com a visão neoliberal, na busca por uma sociedade esclarecida e livre da ignorância, onde uma educação de qualidade esteja atrelada a uma visão de educação como bem público (SOUZA, 2014), que siga na contramão dos interesses do mercado que se pauta pela boa colocação no ranking das avaliações externas como o trabalho Fonseca (2009) reitera.

Para a reflexão, empregou-se uma revisão bibliográfica, balizando as ideias de Anastasiou (2004) sobre a ensinagem na Universidade, para emências de considerações sobre uma prática docente neste nível de ensino situada em uma lógica contra-hegemônica, na busca por um fazer docente na Educação Básica (EB) pautado pela práxis, no qual a emancipação, crítica e liberdade sejam palavras de ordem.

Nesse sentido, este artigo partirá das discussões que circunda a Universidade enquanto uma instituição social que perpassa um momento de revolução, onde novos paradigmas emergem e tentam se firmar, para discutir em seguida o processo de formação que ocorre nos cursos de Licenciatura, para, por fim, traçar considerações sobre o emprego de uma prática emancipadora no interior da sala de aula, o que influencia a ação docente na EB.

Universidade: entre a tradição e a eminência de um novo paradigma

Atualmente o mundo se encontra marcado por três características principais, que são elas: a interação, a incerteza e a insegurança. Os problemas deixaram de ser isolados, são agora sistêmicos, estão interligados, o que exige novos métodos para solucioná-los. Portanto, é tempo de revolução paradigmática, onde se deve tecer apontamentos sobre um paradigma emergente na busca de solução para os novos problemas da ciência e do mundo.

O paradigma² dominante constituiu-se a partir da Revolução Científica do século XVI, se desenvolvendo inicialmente nas ciências naturais, e posteriormente nas ciências sociais, tornando-se então hegemônico. Esse paradigma aceita como verdadeira apenas a forma de conhecimento que segue seus “mandamentos”. Deste modo, Copérnico, Kepler, Newton, Bacon, Descartes, e outros tinham suas descobertas como verdades absolutas. Foi esse paradigma que lançou mão de um mundo cartesiano, o que levou a fragmentação dos saberes, e assim a uma visão reducionista da ciência, o que implicou na forma como o homem entendeu/entende e se relaciona com o mundo (SANTOS, 2006).

Apesar das críticas suscitadas a esse paradigma é certo que o mesmo resolveu, e ainda tem resolvido, inúmeros problemas, alavancando a ciência nos últimos tempos. Porém, a visão reducionista da ciência, operada por esse paradigma, não responde mais a inúmeras questões do campo científico e social, fazendo emergir, um paradigma emergente. Para Santos (2006, p. 8) “a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições”, a qual distingue entre condições sociais e teóricas.

Santos (2006) coloca que estamos em uma fase de transição, propondo que “estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica”. Este período de revolução científica, fazendo alusão a Kuhn, o qual não se sabe quando irá terminar, permite somente, especular sobre o paradigma que se estabelecerá após este período. Assim sendo, é certo que esta revolução fará emergir, não somente, um paradigma científico, mas também um paradigma social, o que suscitará em novas formas de relação entre o sujeito e o objeto, por exemplo.

Sobre o paradigma emergente, Santos (2006) tece especulações a

² O termo “paradigma” é entendido neste trabalho mediante as proposições do filósofo e historiador da ciência Thomas Kuhn (1962). O autor considera que paradigma significa um conjunto de crenças, valores e técnicas que são compartilhadas por grupos da comunidade científica, na busca pela explicação do mundo. Para tanto, é mais que uma teoria, pois implica em uma estrutura mais ampla que gera novas teorias.

partir de alguns pontos, a saber: não há mais distinção entre o conhecimento científico-natural e o científico-social, superou-se a distinção entre ciências naturais e ciências sociais; todo o conhecimento é local e total, nesse sentido o conhecimento “tem como horizonte a totalidade universal” (p. 17), mas é também local quando adotado por grupos específicos como “projetos de vida locais”; é autoconhecimento, o objeto é entendido como continuação do sujeito; bem como visa constituir-se em senso comum, a ciência que emerge deste paradigma dialoga com outros saberes, dos quais o principal é o senso comum.

Contudo, a educação continua ancorada em velhos modelos de ensino-aprendizagem (SOUZA, 2014b), está entre a tradição de um modelo cartesiano e a eminência, em período de revolução, de outro paradigma o que abala as estruturas deste campo. Nesse sentido, a Universidade sempre foi vista como conservadora, dotada de práticas educativas enviesadas em um modelo de ensino tradicional onde um bom professor é aquele que tem o dom da oratória. Acerca da questão Cunha (1998, p. 34) reporta que “mesmo os bons professores ainda trabalham, preponderantemente, na perspectiva da reprodução do conhecimento – paradigma dominante – e que esta é uma posição aceita pelos alunos”. A Universidade é, portanto um espaço onde se tem privilegiado a passividade, o individualismo, a competição e o conformismo. Reitera-se aqui que a definição do ensino como tradicional é difícil, pois, como aponta Pozo & Crespo (2009), diversas tradições coexistem, porém é certo que a afirmação para o campo universitário é correta quando se empreende a totalidade do ensino neste nível educacional³.

No modelo de ensino tradicional o conhecimento é fragmentado, está subdividido em assuntos que se findam por si, sem uma visão de unidade e integração na busca por um fazer interdisciplinar, “é tido como acabado e sem “raízes”, isto é descontextualizado historicamente” (CUNHA, 1998, p. 10). Os currículos dos cursos de formação pautados nestas constatações não apresentam uma matriz integradora em detrimento de um currículo em grade, como propõe Anastasiou (2006)⁴. Acerca do aluno se faz considerar que o mesmo é visto como tábua rasa que necessita ser preenchida com os dizeres

³ É certo que um processo de ensino-aprendizagem na Universidade pautado na inovação e criatividade tem sido efetivado, porém esses exemplos ainda são tímidos neste espaço de ensino.

⁴ A autora considera como currículo em grade aquele onde as disciplinas estão isoladas e o aluno recebe porções de conteúdo como se existissem por si, e não como fruto da totalidade que é o mundo real, se constituindo como um modelo tradicional. O currículo em grade é predominante nas Universidades. O currículo integrativo, matriz integrativa como se refere Anastasiou (2006), caracteriza-se “por uma construção evolutiva de complexidade crescente, e exigência do trabalho integrado e da ação coletiva” (p. 156), constituindo-se numa proposta onde as disciplinas e conteúdos estão interligadas, reportando a necessidade de um trabalho coletivo por parte dos docentes dos cursos, o que é uma nova aprendizagem a ser construída.

do professor, porém como participante da ação de ensinagem e aprendizagem o aluno deve realmente “fazer parte de algo (aqui nos reportamos à aula) [...] não como um traste mudo, mas pronunciando a nossa (sua) prosa do mundo” (MORAIS, 2001, p. 73).

Assim, há necessidade de uma ruptura paradigmática, uma suspensão, um corte como referenda Souza (2015b), de forma que a Universidade rompa com os padrões tradicionais pré-estabelecidos, e conseqüentemente os docentes deixem de reproduzir um modelo tradicional de ensino, possibilitando a superação da visão de que a ação de ensinar se limita à simples exposição dos conteúdos (ALARCÃO, 2007), pois como coloca Pimenta & Anastasiou (2005) a aula não deve ser assistida, mas construída. Logo, respalda-se a necessidade de romper com um mestre explicador, e entender que o aprendiz pode se desenvolver sem o ato de explicar (RANCIÈRE, 2004), o processo de aprendizagem pode/deve ser efetivado em um movimento de construção e colaboração mútua entre professores e alunos.

Formação de professores: rompendo com uma lógica neoliberal

O vocábulo formação remete à complexidade do homem e da educação (GONÇALVES; SOARES, 2012). A afirmativa leva a constatação de que a formação de professores não pode se centrar em uma ação alienante, é necessário que a mesma possibilite um processo de desvelamento do que está posto, para que no exercício prático do docente esse consiga exercer seu ofício como mediador do conhecimento pautado em princípios emancipadores e críticos, que leve os alunos a liberdade de expressão, proporcionando voos para além dos horizontes da lógica neoliberal.

Porém, a formação de professores tem se pautado, em níveis distintos de consciência do professorado, como disseminadora da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal da Terceira Via⁵ (NEVES, 2013). “Na educação, Terceira Via é caracterizada pelo voluntariado, pela filantropia e, sobretudo, pela redução das demandas sociais ao nível corporativo dos interesses particulares e pelo processo de despolitização da política” (MAGALHÃES; SOUZA, 2014, p. 2). O professor nesse contexto tem sido visto como um *expert*, um profissional responsável, competente e competitivo que deve dar conta de tudo (idem). É nesse sentido que a lógica das políticas públicas

⁵ “Neoliberalismo de Terceira Via é uma expressão utilizada pelo Coletivo de estudos de Política Educacional, para indicar as atualizações efetivadas no projeto político neoliberal a partir de meados da década de 1990” (NEVES, 2013, p. 2).

para a formação tem disseminado slogans que reafirmam a profissão docente como a responsável pela mudança do país se isentando de toda a culpa das mazelas da Educação. Assim, essas políticas objetivam que os professores sejam reconvertidos e assim o façam com seus alunos, objetivando adaptá-los às exigências do mercado (EVANGELISTA; TRICHES, 2014).

Balizada nesses princípios as dimensões subjetiva (OSÓRIO, 2011), afetiva e sensível (MAGALHÃES, 2011) tem sido marginalizadas dentro da formação, o que é preocupante, pois como coloca Freire (2011) o ensino não pode dar-se fora da procura, boniteza e alegria, deve ser estético e ético.

Na busca por uma formação emancipadora perpassa-se também pelo processo de constituição da identidade docente dos formadores, os quais em muitos casos não foram preparados para a docência⁶, necessitando que os mesmos se debruçam ao fazer e saber da profissão, na busca por saberes da mesma, o que inclui não somente o conhecimento do conteúdo, pedagógico e curricular, mas dimensões outras que se encontram subjetivadas no processo de construção desta. Sobre a questão faz-se mencionar com Cunha (2010, p. 293) que “a Universidade não institui um lugar onde se produzam e se distribuam conhecimentos pedagógicos aplicados à educação superior”.

Assim, coadunamos com Oliveira (2013, p. 143) de que “a prática da docência não se materializaria de forma emancipadora apenas pelo exercício repetitivo da experiência, a qual, por sua vez, não é uma mera expressão da teoria”. O que se põe em discussão aqui é a concepção de uma formação onde teoria e prática se conflua, esses dois polos devem se relacionar dialeticamente, constituindo a práxis (RODRIGUES; KUENZER, 2007), a qual se constitui como uma atividade específica, nas palavras de Vázquez (2011, p. 221) “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

A dimensão coletiva do trabalho docente objetivando o reforço do processo de sindicalização, o que tem sido diminuído pela lógica neoliberal como Souza & Magalhães (2013) reforçam, também se constitui como fundamental na busca pela formação emancipadora. O processo de sindicalização permite uma construção crítica sobre as imposições provenientes das políticas públicas, o que desvela a opressão que tem levado essa e a prática docente a propagadora da lógica neoliberal como se arguiu.

Para tanto, mediante os preceitos colocados até o momento entende-se com Magalhães (2014, p. 127) que “sem formação e profissionalização politizadas, compromete-se o exercício democrático no campo educativo, pois

⁶Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 o lócus privilegiado para formação de professores para o ensino superior é a pós-graduação.

não haverá o forte ideal de compromisso com a emancipação do homem”, princípio que se defende neste trabalho. Acredita-se que uma educação emancipadora proporciona ao aluno asas que o levam a outros horizontes, possibilitando romper com a lógica neoliberal e ser de fato o que almeja. É nesse horizonte que a Universidade, e conseqüentemente a Escola, deve entender os indivíduos como distintos, e não buscar homogeneizá-los, afinal o trabalho contra-hegemônico não objetiva aparar as arestas irregulares das estrelas para transformá-las todas em círculos, mas oportunizar espaços de crescimento individual.

A sala de aula universitária: em busca de uma educação e uma práxis docente emancipadora

Partiu-se neste trabalho, como apresentado até o momento, de colocações acerca da Universidade para balizar um discurso sobre a formação de professores emancipadores, para por fim confluir esses dizeres na busca de uma práxis docente também assolada por esses princípios, o que retorna a Universidade e conseqüentemente a formação. Assim, para adentrar ao universo da sala de aula faz-se compreender que este “é o lugar privilegiado da formação, do exercício e da intervenção pedagógica; espaço culturalmente construído, em que os significados são marcados pelas práticas e pelos saberes dos sujeitos que os constroem” (CORDEIRO, 2007). A sala aula necessita ser um espaço de partilha.

Um dos elementos de discussão da docência refere-se à ação de ensinar e aprender. Essas ações são muitas vezes consideradas e executadas de forma dispare. Como coloca Anastasiou (2004), não há confluência e entendimento que as ações se coadunam de forma dialética. O entendimento está atrelado ao modelo de ensino tradicional. Para tanto, na busca pela superação deste modelo abordar-se-á o processo de ensinagem em decorrência do ensinar. O processo de ensinagem se caracteriza

[...] como uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU, 2004, p. 15).

Trata-se de uma ação em que a aprendizagem realmente acontece,

superando a simples exposição do conteúdo. O docente é nessa perspectiva um mediador de conhecimento. Nesse sentido, supera-se o aprender, o qual está atrelado à memorização, na direção do apreender, para “segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender” (ANASTASIOU, 2004, p. 14).

Daí a necessidade atual de se revisar o “assistir a aulas”, pois a ação de apreender não é passiva. O agarrar por parte do aluno exige ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se, instruir-se. O assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer (ANASTASIOU, 2004, p. 14).

É nesse sentido que se coloca que o apreender não se efetiva sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Pelo contrário, exige intencionalidade e emprego de metodologias inovadoras e criativas, na busca pela superação do tradicional. Há que se entender que no ambiente universitário a aula não necessita ser rígida e fechada, e ainda que o emprego de outras técnicas de ensinagem não diminui o espaço para a discussão, reflexão e crítica pautadas na práxis. É nesse espaço onde a criatividade e a crítica deve ser germinada, em um movimento onde o docente consiga seduzir o aluno para as temáticas desenvolvidas na disciplina (MORAIS, 2001), pois é esse processo de sedução que leva o discente a outros horizontes onde consegue vislumbrar outras formas de ser e de se manifestar no mundo, o que pode ser realizado por um movimento criativo e crítico, não de forma arrogante, mas tênue e fundamentada, onde o total e o local se confluem nos dizeres, e mais importante, na ação de cada um dos partícipes do ensino.

O exercício de ensino universitário tendo como base a ensinagem e o apreender é fundamental na busca por um ensino emancipador, já que o mesmo rompe com uma ordem hegemônica estabelecida, e vislumbra outros modos de ser e estar na docência. Nesse sentido, argui-se, como Gonçalves & Soares (2012, p. 68-69), que:

[...] não há tempo para lamentar e aceitar as desigualdades do sistema capitalista e aceitar que o professor assuma o papel de ‘coitado’, ‘sem oportunidades’; um passo importante é aceitar a necessidade de mudança e ter coragem para realizá-la mes-

mo que ela dependa de instâncias superiores. (GONÇALVES & SOARES, 2012, p. 68-69).

Dessa forma, almeja-se uma formação emancipadora para que o ensino na EB também siga essa linha, assim há que se formar de forma livre, na qual teoria-prática se confluem em uma (Práxis), possibilitando (re)afirmações outras que contribuam para esse exercício libertador. O ponto de partida, portanto deve ser dado na Universidade, como salienta Carvalho & Gil-Pérez (2011) para um ensino inovador na EB há necessidade de uma Universidade inovadora. Trazendo essas colocações para a busca da emancipação desejada, que é aquela que realmente liberta e deixa o indivíduo voar na busca de seus sonhos, essa deve se iniciar na formação, pois como reporta Contreras (2002) educar é dar autorização para que o aluno pense por si mesmo, o que está atrelado ao processo de autonomia, questão de suma importância na formação de professores.

As colocações aqui perpassam o caminho da utopia, porém não como algo irrealizável, mas como “aquilo que ainda não teve lugar” (MORAIS, 2001, p. 64), certo de que o futuro é cheio de possíveis concretos.

Considerações finais

O que foi possível evidenciar neste trabalho é que a formação e práxis emancipadora perpassam o rompimento com um modelo tradicional de ensino na Universidade, que rompa a concepção de que ensinar é transmitir conhecimento, colocando em vigor um processo de ensinagem, o qual tem como objetivo o apreender, bem como despertando para processos inovadores e criativos no interior da sala de aula. As constatações para o ensino universitário na busca por processos de ensinagem emancipadores na EB deixa claro que o caminho se inicia na Universidade e que para tal a mesma deve ser perpetuadora dessas práticas.

É importante ressaltar as dificuldades, que circundam a constituição de uma formação alicerçada em uma práxis emancipadora, visto as exigências do governo, via políticas públicas para formação de professores, que caminhem em conformação com os preceitos neoliberais, o que é determinado por Organismos Multilaterais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que fomentam políticas de educação em diversos países, sobretudo os que se encontram em desenvolvimento e necessitam

deste apoio financeiro. As condições do trabalho docente, nesse sentido têm sido eclipsadas por uma conformação que mantêm o *status quo* e, portanto o título de professor *expert*. Nessa via, faz-se um alerta: não se deve enquanto professores formadores deixar-se conduzir por preceitos outros, certo de suas dificuldades, que não caminhem em conformação com uma educação emancipadora, crítica, reflexiva e libertária.

Assim, é no movimento delineado neste trabalho que se coloca que a boniteza de ser educador é “conseguir juntar em um ato o rigor da ciência e o respeito pelo senso comum; ser consciente de que é necessário construir e não simplesmente aceitar tudo o que é dado, ou imposto. Educar não permite receitas, mas exige educadores comprometidos em ser mais” (GONÇALVES; SOARES, 2012, p. 69). Assolados por uma formação e práxis emancipadora o “ser mais” se atrela a não aceitação do que é imposto, balizando ações de reflexão, crítica e comprometimento com o alunado.

Por fim, espera-se ter contribuído para as discussões sobre a formação de professores e oportunizado um processo de autocrítica e reflexão dos docentes acerca das práticas educativas desenvolvidas no ensino universitário, fazendo-os desvelar as nuances que nos conduzem a sermos dominados e agir em conformidade com o capital, certo de que as mesmas deixam marcas na forma de ensinar adotada pelo alunado dos cursos de formação de professores.

Referências

ALARCÃO, I. Que bom aprender!. In: AMARAL, M. E. E.; MOROSINI, M. C. *Pedagogia Universitária aprendizagem*. Porto Alegre: Edi. PUC/RS, 2007. p. 145-152.

ANASTASIOU, L. G. Docência na educação superior. In: *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 147-171.

ANASTASIOU, L. G. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville/SC: Editora Univille, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

CORDEIRO, T. S. C. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, inte-

rações, influências e referências. In: CUNHA, M. I. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

CONTRERAS, J. La didactica y la autorización del profesorado. In: TIBELLI, E. F. A. (et. al.). *Anais do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XI Endipe) – Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Goiânia: DPA, 2002 (p. 11-32).

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. Diálogos com as experiências: que conclusões incitam os estudos. In: CUNHA, M. I. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010. p. 291-305.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, O. (Orgs.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a qualidade social. *Cad. Cedes*, v. 29, nº 78, p. 153-177, 2009.

GONÇALVES, K. A.; SOARES, J. I. Avaliação e o currículo no Ensino Superior: pensando a formação e a prática docente. *Polyphonia*, v. 23, nº 1, p. 57-70, 2012.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. Pesquisa educacional: uma análise epistemológica da produção acadêmica sobre professores. In: *Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste*. Goiânia, 2014, p. 1-12.

MAGALHÃES, S. M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. *Poiésis e práxis II: formação, profissionalização e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Goiânia: Editora América; Ifiteg, 2014.

MAGALHÃES, S. M. O. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. *Linhas críticas*, v. 17, nº 32, 2011. p. 163-182.

MORAIS, R. J. F. A criticidade como fundamento do humano. In: CASTANHO,

S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 51-74.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd*. Goiânia, 2013. p. 1-15.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Algumas ideias força e pontos de tensão relacional em didática, currículo e formação de professores. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

OSÓRIO, A. M. N. O lugar da subjetividade na formação do professor. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). *Professores e Professoras: Formação: poíesis e praxis*. Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. Do ensinar a ensinagem. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. *Docência na Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 203-243.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

RANCIERE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, R. C. C. R. Formação de professores e paradigmas educacionais: contradições e utopias. . In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). *Poiésis e Praxis II: formação, profissionalização e práticas pedagógicas*. Goiânia: Editora América; Ifiteg, 2014.

SOUZA, R. C. C. R. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática de professores. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). *Poiésis e Praxis II: formação, profissionalização e práticas pedagógicas*. Goiânia: Editora América; Ifiteg, 2014b.

SOUZA, R. C. .C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. A relação dialética entre (des)pro-

fissionalização e a (des)industrialização docente. In: *IV Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação* (Rede ASTE). Rio de Janeiro, 2013. p. 1-13.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Data de recebimento: 08.03.2016

Data de aceite: 10.06.2016