



**SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERCEÇÃO
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**KNOWLEDGE OF UNIVERSITY TEACHING IN THE PERCEPTION
OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION**

**CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN LA
PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

Hamilton Perninck Vieiraⁱ

Jacques Therrienⁱⁱ

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castroⁱⁱⁱ

RESUMO: O estudo discute percepções de professores da rede municipal pública de ensino fundamental sobre os saberes da docência universitária, explicitados na prática profissional de docentes de cursos de licenciatura. A metodologia adotada, pautada em abordagem qualitativa, foi promovida via pesquisa de campo e realizada com suporte em questionários semiestruturados. A amostra dos sujeitos foi composta de doze professores de uma escola da rede municipal de Fortaleza, Ceará, no ano de 2015. Os achados de pesquisa apontam que ser profissional da educação não se reduz ao domínio de uma área da Ciência, mas também requer conhecer os caminhos de mediação pedagógica deste saber junto aos educandos na relação entre a teoria e a prática. Para tanto, é salutar que o professor universitário tenha respaldo na realidade da educação básica, a fim de que possa mediar a formação para a docência no contexto da práxis pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes da docência universitária. Formação de professores. Educação básica.

ABSTRACT: The study discusses the perceptions of teachers of the municipal public elementary school network on the knowledge of university teaching, explained in the professional practice of teachers of undergraduate courses. The adopted methodology, based on a qualitative approach, was promoted through field research and carried out with support in semi-structured questionnaires. The subjects' sample was composed of twelve teachers from a school in the city of Fortaleza, Ceará, in the year 2015. The research findings point out that being a professional in education is not limited to the domain of an area of science, but also requires knowing The paths of pedagogical mediation of this knowledge among learners in the relationship between theory and practice. Therefore, it is salutary that the university professor has support in the reality of basic education, so that it can mediate training for teaching in the context of pedagogical praxis.

KEYWORDS: Knowledge of university teaching. Teacher training. Basic education.

RESUMÉN: El estudio discute las percepciones de los profesores de una escuela pública municipal de la enseñanza básica acerca del conocimiento de la docencia que los maestros universitarios explicitan en la práctica profesional en cursos de grado. En este contexto, son desarrolladas aproximaciones teóricas y metodológicas al alcance de la educación básica hasta la enseñanza universitaria desde la perspectiva de la pedagogía universitaria. La metodología utilizada, basada en un enfoque cualitativo, fue promovida a través de la investigación de campo y llevó a cabo con el apoyo de cuestionarios semiestructurados. La muestra de sujetos consistió en doce profesores de una escuela municipal en Fortaleza, Ceará, en el año de 2015. Los resultados de la investigación apuntan que el profesional de la educación no se limita al dominio de un área de la ciencia, como también, requiere el conocimiento de las formas de mediación pedagógica juntamente con los alumnos en

¹ **Submetido em:** 18/08/2017 – **Aceito em:** 25/09/2017 – **Publicado em:** 24/10/2017.

la relación entre la teoría y la práctica. Para ello, es saludable que el profesor universitario tenga respaldo en la realidad de la enseñanza básica, a fin de que pueda mediar la formación para la docencia en el contexto de la praxis pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento de la enseñanza universitaria. Formación de profesores. Educación básica.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, a sociedade passou por inúmeras transformações de ordem social, histórica, política, econômica, educativa, ideológica e religiosa, concernentes às concepções e modos de vida no cotidiano do ser humano. Essas mudanças, por sua vez, instigaram estudos acadêmicos no intuito de compreender e interagir com a realidade em que se vive. As ‘dúvidas existenciais’ viabilizaram o aprofundamento de investigações sobre temas que ainda carecem de debates e reflexões na sociedade contemporânea.

Nesse cenário, a universidade, como espaço por excelência de pesquisas científicas que explicitam a produção de saberes e conhecimentos, teóricos e práticos, assumiu papel de destaque e centralidade inegável em face do cultivo e da socialização desse processo na academia. Ao se constituir socialmente como *locus* de produção destes, indubitavelmente imprescindíveis ao âmbito da Ciência, da arte e da cultura, a universidade tornou-se, também, espaço de reflexão sobre os múltiplos processos educativos.

Com suporte nos pressupostos da função social da universidade, o estudo histórico desta instituição revela diferentes olhares e enfoques sobre os fins, princípios e ideologias que a perpassam, fenômeno que exige permanente aprofundamento teórico, em virtude da complexidade da dimensão estrutural e social dessa instituição, tendo em vista a compreensão dos contextos em transformação nos quais ela se situa. No contexto atual, a função social da universidade é “[...] gerar saber comprometido com a ruptura e a inovação e, neste sentido, sua característica dominante é a busca do desconhecido, do inédito [...]” (BRANDÃO; WARDE; IANNI, 1992, p. 74).

A instituição universitária é mutável e flexível diante da produção de conhecimentos, considerando que ao longo da história a diversidade de contextos e demandas sociais sofreu vastas transformações relacionadas à própria dinâmica da sociedade. Ademais, é notável o papel relevante que a mesma desempenha para a humanidade, ao desenvolver e disseminar fundamentos científicos específicos na esteira da revisão, criação e formação para novas carreiras.

Sem pretensão de esgotar a temática em foco, o estudo almeja caracterizar e discutir um recorte de elementos característicos da universidade no tocante à docência universitária e sua relação com a formação para a docência no contexto da educação básica. Esta discussão,

ainda incipiente, instaura-se nos limiares do final do século XX e início do século XXI (D'ÁVILA; VEIGA, 2012), trazendo grandes desafios à formação de professores para o ensino nas licenciaturas.

Parte-se do olhar de profissionais da educação que já finalizaram a formação inicial desenvolvida na universidade e, hoje, estão nas salas de aula de uma rede pública municipal de ensino. Essa trajetória de formação e de ação pedagógica situa a questão de pesquisa deste artigo: Que percepções professores da rede municipal pública de ensino fundamental têm sobre os saberes da docência universitária que são explicitados na prática profissional de docentes de cursos de licenciatura? Esta pergunta instiga a compreender e refletir: O que é a Universidade e qual a sua função social? Que saberes são necessários à docência universitária na licenciatura? Mediante estas indagações e suas problematizações, objetivou-se apreender que percepções professores de rede municipal pública de ensino fundamental desenvolvem em relação aos saberes da docência universitária explicitados na prática profissional de docentes de cursos de licenciatura.

Para responder a estas inquietações e alcançar o objetivo estabelecido, o estudo se pauta numa abordagem qualitativa, tendo como base uma investigação empírica com doze professores que ministram aulas nos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública de ensino de Fortaleza, Ceará. Os sujeitos, para os quais foram adotados nomes fictícios, foram selecionados de modo aleatório. Foram utilizados como procedimentos de coleta de dados questionários semiestruturados.

Enfim, tem-se como intuito neste artigo discutir o referencial que define a arquitetura teórica desta reflexão, apresentar os aspectos teórico-metodológicos que permitiram a aproximação com os sujeitos da pesquisa, com vistas a compreender achados que possibilitaram reconhecer contribuições para o debate sobre a docência universitária, tomando como referente a prática pedagógica da população investigada.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE COMPARTILHAMENTO E DE CONSTITUIÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS

É prudente refletir sobre a docência universitária na perspectiva da pluralidade e multirreferencialidade dos saberes profissionais, em virtude do seu papel para a formação e para o trabalho de professores. Para Tardif (2002, p. 19-20), “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”, pois não basta saber para saber ensinar. No exercício da docência universitária, o professor traz para a sala de aula a bagagem cultural construída em sua trajetória de vida que se consolidou na formação inicial (licenciatura/bacharelado) e

continuada (cursos de extensão, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), além dos saberes experienciais desenvolvidos no cotidiano do seu trabalho profissional. Apesar disso,

Os professores universitários afirmam que aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência. Reconhecem a necessidade de múltiplos saberes para o exercício da profissão, mas, ao mesmo tempo, não assumem claramente o discurso da desprofissionalização, decorrente da falta da formação inicial para o magistério. Ainda que suas fragilidades digam respeito principalmente a saberes e competências do campo pedagógico, continuam a reforçar o território do conhecimento específico como o principal esteio de sua docência (CUNHA, 2006, p. 262).

A docência universitária dimensiona a ação docente como reprodução da prática profissional cotidiana: o saber fazer valida a competência do saber ensinar (MASETTO, 2003). Na verdade, este é um discurso que fortalece a desprofissionalização de professores, pois nos processos de formação para o magistério superior, o reforço territorial da área de conhecimento específico é maior do que a discussão dos conhecimentos de natureza pedagógica, também relevantes para a aprendizagem. Compreendemos que a universidade é um produto sócio-histórico do século XII no auge da escolástica medieval. Em meio às querelas teóricas entre a Teologia e a Filosofia, a universidade foi criada para ser um espaço de discussão sobre as ciências numa perspectiva de totalidade (MANACORDA, 2006).

No transcorrer de sua história, a universidade construiu sua maneira de pensar a ciência no século XIX e tornou-se “mercadoria” no final do século XX. À medida que o modo de produção capitalista foi assumindo as rédeas da sociedade e dando os contornos à produção do saber, a ciência se tornou refém do mercado. A Reforma Protestante trouxe a possibilidade de o indivíduo refletir sobre a interpretação das Escrituras, por meio do estudo individual para além do corporativismo das igrejas. O Iluminismo no século XVIII estabeleceu a arquitetura epistemológica da racionalidade que orienta a maioria das ciências, de tal forma que aquilo que era totalidade na universidade medieval foi se dicotomizando e fragmentando na realidade pós-moderna (MACHADO, 2008).

O Racionalismo, o Mecanicismo Newtoniano e o Positivismo do século XIX solidificaram o projeto iluminista no bojo da Revolução Industrial, que se espalhou no século XX na aplicação do Fordismo e do Taylorismo ao modo de pensar e fazer a ciência. O Fordismo se define como um modo de produção e de consumo em massa criado pelo empresário americano Henry Ford (1863-1947). A automação do trabalho e a linha de montagem são as duas grandes características deste método de produção. O Taylorismo, por outro lado, é uma concepção de produção baseada no método científico a partir da organização de trabalho do engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Esta organização do trabalho está fundamentada na racionalização, na economia de mão de obra, no aumento da produtividade e na venda do tempo e da força de trabalho, fazendo o máximo com o mínimo possível.

Aplicada ao campo da educação, por meio dos princípios do fordismo, a Ciência se tornou objetivista, linear e fragmentada, de tal forma que a realidade começou a ser departamentalizada para ser compreendida de forma cartesiana (MACHADO, 2008). Já por influências do Taylorismo, no processo de produção da ciência fragmentada na “linha de montagem do saber”, era preciso fazer o máximo possível com o mínimo de recursos disponibilizados, como condição para tornar o conhecimento e as instituições desterritorializadas pelo processo de transnacionalização da universidade (KUENZER, 1985; SANTOS, 2004).

Na constituição histórica do *modus operandi* da universidade com base em uma determinada racionalidade, ou seja, de um modo de ser e fazer baseados apenas na técnica, a docência é dissociada da realidade multifacetada que a configura. Nesse contexto,

Na longa tradição intelectual ocidental, [...] os saberes fundamentados em exigências de racionalidade possuíam uma dimensão formadora decorrente de sua natureza intrínseca. A apropriação e a posse do saber garantiam sua virtude pedagógica e sua ‘ensinabilidade’ (TARDIF, 2002, p. 43).

Assim, “a crise da educação é, conforme nossa opinião, uma crise de referenciais, de parâmetros de racionalidade; enfim de paradigmas” (BOUFLEUER, 2001, p. 11), que dialogam com a própria constituição de conhecimentos e do desenvolvimento de múltiplos saberes docentes, os quais são imprescindíveis para a atuação profissional, seja do ensino superior ou da educação básica. Em relação à docência, Therrien (2012, p. 122) alerta que:

Os saberes, os sentidos e os significados gerados e mobilizados na ação comunicativa com o aprendiz constituem momentos de reflexividade crítica de formação contínua e de reconstituição dos seus saberes de experiência. A racionalidade pedagógica da práxis intersubjetiva faz do docente, nos contextos de sua ação cotidiana, um aprendiz da vida no mundo, ao mesmo tempo em que forma outros sujeitos únicos e sociais.

Com efeito, ensinar na universidade não é um mero processo de reprodução da prática pedagógica aprendida durante a trajetória de vida profissional, pois, segundo Formosinho (2009, p. 9), “[...] a formação de professores começa com a aprendizagem do ofício de aluno e com a observação cotidiana do desempenho de professores [...]”. A docência é um trabalho apreendido nos entrecruzamentos contraditórios da vida do professor e se consolida nos processos institucionais das formações inicial e continuada. Desse modo, recorre-se à fala de Freire (2001, p. 100) que diz: “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”.

A formação de professores não é o estabelecimento de uma “fôrma” para o educando, mas a apresentação de caminhos para a recriação de novas formas na dimensão de sua vida no

mundo (BOUFLEUER, 2001; FURLANETTO, 2003). Assim, formar professores é possibilitar o autodelineamento multirreencial de formas do exercício profissional na esteira da trajetória de vida (VIEIRA, 2010).

Assim, os processos formativos não devem ser verticais, mas proporcionar o diálogo horizontal que permite a autoformação com suporte em uma perspectiva dialética crítica e transformadora de ser no mundo com quem o mediador de aprendizagem interage. Desse modo, a formação de professores para “a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis–ação e reflexão” (FREIRE, 1981, p. 82).

Para Freire (1996, p. 2), “[...] 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”. Educadores e educandos aprendem a ensinar não na sobreposição vertical dos saberes, mas na troca horizontal de experiências e conhecimentos construídos informal e formalmente ao longo da vida e da sua profissionalização.

Nessa perspectiva, da formação dialógica e dialética, a concepção e a prática pedagógicas no ensino superior não se assentam numa visão de ciência moderna fragmentada, linear, que dicotomiza a realidade. A Didática e a metodologia (saber fazer) do professor na universidade são, portanto, resultados de sua ontologia (ser) e epistemologia (saber) construídas ao longo da vida. Dessa forma, o professor vivencia o fazer docente que sabe na esteira daquilo que ele é: uma pessoa que aprendeu uma prática profissional.

Atrelado ao exposto, de modo geral, a licenciatura tem como função ser o espaço de formação de professores para a educação básica. A Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, afirma, em seu Art. 5º, que “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002).

O preceito legal reconhece a licenciatura como o espaço de formação de professores para a educação básica e suscita a seguinte reflexão: qual a relação da docência universitária com a formação de professores na licenciatura, com amparo na relação ação-reflexão-ação, tendo como horizonte a busca por aprender a fazer perguntas em lugar de ensinar a dar respostas? Será que o papel do professor é reproduzir teorias desarticuladas e distanciadas da prática profissional e dos desafios da escola pública? O professor da universidade trabalha para formar professores que atuarão na escola e, para isso, necessita conhecer os diferentes aspectos e experiências da realidade das instituições de ensino. Assim, não se pode pensar em um projeto de universidade que não considere a realidade da escola pública, suas demandas,

seus anseios, suas frustrações e seus sonhos que, muitas vezes, são sufocados ou reprimidos pelo ativismo predominante.

Os saberes da docência universitária e a formação de professores na licenciatura podem ser mais centrados “[...] nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (NÓVOA, 2007, p. 14). A escola precisa se abrir ao diálogo e à pesquisa, chamando a universidade para seu cotidiano, para que juntas possam refletir sobre os problemas da comunidade, na busca de possíveis soluções libertadoras (FREIRE, 1981).

Nessa direção, “discutir sobre saberes, tempos de educação e trabalho docente entre profissionais de ensino requer uma postura de reflexão colaborativa sobre o que somos, como trabalhamos e para que atuamos”. (TERRIEN, 2012, p.109). A identidade docente, as constituições teóricas e metodológicas, e a ética profissional, são elementos fundantes na elaboração dos saberes da docência universitária no ambiente de profícuas reflexões coletivas.

Pondera-se que não basta, apenas, possuir o domínio de conteúdo para o exercício da docência universitária, pois a prática pedagógica assemelha-se a uma orquestra em que o som harmonizado é resultado da diversidade dos instrumentos e não de sua uniformidade. A tipologia dos saberes docentes identificados por Tardif (2002) permite reconhecer essa diversidade de saberes: da formação profissional, disciplinares, curriculares e da experiência, cada um com características específicas.

Quadro 1. Tipologias de Saberes Docentes

Formação profissional	Disciplinares	Curriculares	Experiência
“[...] reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (p. 37).	“[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram-se hoje integrados nas universidades. [...] Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes” (p. 38).	“[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (p.38).	“[...] Esses saberes [dos professores] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se individual e coletivamente sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 39).

Fonte: Elaboração dos autores com suporte nas contribuições de Tardif (2002).

Essa compreensão conduz D’Ávila e Veiga (2012, p. 23) a sugerirem “uma mediação didática, de caráter crítico-criativo, que considere a formação de professores eivada de

múltiplas referências, mas sem desconsiderar o exercício prático sobre os saberes pedagógicos. E isso inclui o saber técnico”. Mediante sua trajetória de vida, o professor (re) constrói o seu repertório de saberes que vai se consolidando nos cursos de formação inicial e continuada. Essa maneira de ser e de fazer a docência vai delineando a racionalidade de uma práxis.

Interpretando Habermas, “[...] racionalidade diz respeito nem tanto ao saber em si ou à sua aquisição, e sim à forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso desse saber” (BOUFLEUER, 2001, p. 28). Tal racionalidade prática configura-se como uma racionalidade pedagógica, que “[...] integra uma gama de fatores diversos que incluem desde hábitos e elementos afetivos até elementos da razão instrumental/normativa, tendo como matriz fundante a razão comunicativa, interativa e argumentativa” (THERRIEN, 2012, p. 121). Em consonância com estes pressupostos, serão comentados a seguir os aspectos teórico-metodológicos deste artigo, assim como explicitados os elementos que caracterizam os sujeitos da pesquisa.

OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A metodologia adotada na pesquisa resulta de um posicionamento técnico, ideológico e político que objetivou responder e alcançar o objetivo do estudo em curso. O aspecto técnico diz respeito ao caminho de apreensão do objeto que é operacionalizado através dos instrumentos de coleta de dados. O aspecto ideológico refere-se ao comportamento e perspectiva dos professores envolvidos no desenvolvimento da pesquisa e também na perspectiva daqueles investigados. O aspecto político faz referência ao posicionamento teórico do pesquisador em relação à pesquisa que se revela em sua escolha metodológica. Ghedin e Franco (2011) afirmam que o método possui um caráter epistemológico e uma dimensão operativa, uma vez que, além disso, compreende-se que “uma abordagem não constitui, de pronto um método [...]. Abordar é um olhar que se detém na borda para, a partir dela, atingir o centro do objeto como um todo” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 28). A abordagem ajuda a fortalecer e clarear o objeto de investigação e o universo teórico e empírico que o circunscreve.

Assim, a metodologia da pesquisa, como anunciado anteriormente, foi baseada em abordagem qualitativa de pesquisa de campo (CAVALCANTE; SILVA, 2010; DESLANDES, 1994; LAKATOS; MARCONI, 2003; GIL, 2002), realizada em 2015 em uma escola pública que oferta do primeiro ao quinto do ensino fundamental. Os questionários, semiestruturados, foram entregues aos professores da escola no seu horário de planejamento, tendo o retorno de todos estes no período de maio a junho do mencionado ano. As questões

foram divididas em três blocos. Os dois primeiros blocos permitiram traçar o perfil da amostra da pesquisa. Foram eles: Identificação, através do qual buscou-se verificar a área de atuação, formação acadêmica, idade, maior titulação e o vínculo institucional com o município em estudo (Bloco 1) e Experiência Profissional, a partir de onde intencionou-se perceber o tempo de magistério dos sujeitos da pesquisa na educação básica e a carga horária de lotação desses professores (Bloco 2). Em Docência Universitária, procurou-se verificar a concepção dos professores sobre a universidade, a formação e a prática pedagógica dos seus professores e, na opinião dos mesmos, quais seriam os saberes fundamentais ao exercício da docência universitária na licenciatura (Bloco 3).

Verificou-se que, dos doze sujeitos investigados quanto área de atuação, 11 (92%) são pedagogos e apenas 1 (8%) é de área específica, tendo cursado Letras. Da amostragem, 10 professores (83%) estão lotados com a carga horária de 200 horas e apenas 2 (17%), estão lotados 100 horas na rede municipal de ensino. Destes 2 últimos sujeitos, um tem complementação de 100 horas de lotação na rede privada e o outro possui carga horária reduzida de trabalho. Quanto à idade, esta varia de 20 a 59 anos, enquanto a experiência profissional no magistério da educação básica está situada entre 5 e 25 anos. No tópico seguinte, serão discutidos os dados empíricos da pesquisa de campo, tendo como referente as percepções dos sujeitos investigados.

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA

As concepções de professores de ensino fundamental acerca dos saberes da docência universitária explicitados na prática profissional de docentes de cursos de licenciatura, constituem o objeto dessa análise. O estudo aborda inicialmente sobre a concepção dos sujeitos acerca dos saberes da docência universitária. Em seguida, são realizadas discussões acerca da formação de professores e, por fim, o que os docentes da educação básica propõem para a ressignificação da licenciatura com amparo na prática profissional.

Com efeito, pensar na docência universitária demanda situar a compreensão da função social da universidade, objeto da indagação a seguir: Em sua opinião, o que é a universidade e qual a sua função social? (Bloco 3). Os sujeitos pesquisados trouxeram concepções sobre esse espaço de aquisição e constituição do conhecimento como locus privilegiado de produção científica, tendo em vista a formação profissional, a inserção no mercado de trabalho e o preparo para vida. É o que se pode depreender dos trechos das entrevistas, a seguir:

A universidade é a instituição que tem por função a formação do indivíduo em nível superior e sua função social é capacitar profissionais para o mercado de trabalho e para a vida (PROFESSORA FLOR).

É uma instituição de ensino formada por vários cursos de formação superior, onde os conhecimentos são mais aprofundados. A função social da universidade é capacitar com mais eficiência profissionais em suas diversas áreas (PROFESSOR ARAÚJO).

O foco da universidade é articular a unidade da ciência na pluralidade dos saberes de forma interdisciplinar na formação de profissionais para as mais diversas áreas, a fim de que haja um diálogo que rompa as fronteiras dos departamentos que se isolam, perpetuando suas teorias por vezes não abertas ao debate com a contradição, ou seja, com a dialética como fomentadora da reflexão científica e da produção do conhecimento.

Na compreensão da Professora Maria, *“a universidade é um local onde se concentram várias faculdades e nestas concentram-se pessoas com interesses e ideais de melhorar e aprimorar o seu conhecimento para desenvolver e ter uma carreira promissora”* (PROFESSORA MARIA). O caminho para esse “aprimoramento” da vida e da carreira profissional nas trilhas do exercício da cidadania dar-se-á na universidade como *“espaço de estudo e pesquisa [...] Deve primar por uma formação que leve em consideração a prática transformando-se na práxis”* (PROFESSORA ONEIDE).

Historicamente, a função da universidade abrange o ensino, a pesquisa e a extensão, três dimensões pertinentes a sua função social. Os profissionais de docência universitária, para desenvolvê-los, devem compreender aspectos teóricos e metodológicos de seu campo de atuação. A pesquisa assume centralidade neste contexto, pois por meio dela é possível produzir novos conhecimentos e ressignificar os já existentes.

A leitura é relevante como campo pertinente de produção de conhecimentos, sendo percebida como *lócus* essencial de apropriação dos referenciais que foram culturalmente constituídos e sistematizados pela humanidade, ao longo dos anos. À proporção que se intensifica a leitura, se lê mais, adquire-se mais conhecimentos no âmbito acadêmico, possibilitando maior domínio das teorias elaboradas, elemento basilar para efetivar a ‘leitura’ crítica, empírica e reflexiva da realidade. Essa compreensão se configura como elemento importante para a transformação da realidade, aspecto referido anteriormente por duas professoras.

A aproximação entre as instituições de ensino superior e as da educação básica, portanto, se faz necessária não somente nos discursos ou intenções, mas na forma de diálogos consistentes e reflexivos sobre estes espaços de produção de conhecimento. Essa parece ser a possibilidade de melhor desenvolver e consolidar saberes docentes do ensino superior de modo mais institucional, profissional e intencional.

A perspectiva de superação, no fazer científico da instituição universitária, da teoria sem prática, entendida como verbalismo inoperante; e da prática sem teoria, entendida como

ativismo cego, se dá pela experiência da práxis: teoria que se gesta e ressignifica a prática na prática e *pela* prática por meio da criticidade. Assim,

A universidade tem a função social de educar, formar e tornar os cidadãos mais preparados para lidar com os desafios da sociedade dentro da sua área de atuação. Acredito que ela deva contribuir para a formação crítica do indivíduo, mobilizando seus valores e sua ética, e, não meramente distribuir títulos e preparar para o mercado de trabalho (PROFESSORA ANA).

A universidade concebida como espaço de produção do conhecimento é, ao mesmo tempo, fruto da sociedade capitalista na qual está inserida. Por outro lado, pela produção da Ciência é possível contribuir com a libertação das consciências pela “conscientização” que humaniza e forma para a vida, pois o cenário da academia trata-se de

[...] um espaço de sistematização e produção de saber. Sua função é tornar esse saber útil a vida das pessoas e ao progresso social da humanidade. Porém, não é bem isso que acontece. A universidade é uma incubadora do sistema capitalista. Sua organização e produção é toda moldada por esse sistema (PROFESSOR XANGÔ).

Do mesmo modo que a escola, a universidade se constitui em um espaço de reprodução do mundo capitalista, permeado pelas relações de classe, com suporte em uma cultura acadêmica eurocentrista, elitista e americanizada em sua organização curricular (SAVIANI, 2000). Nesse sentido, “*a universidade é o atual meio de obter a titulação, sendo ainda o principal lugar de busca do conhecimento e disseminação ideológica tendo como função social formar o cidadão capacitando-o para o mercado de trabalho*” (PROFESSORA MARIA ANA).

Em síntese, entre os desafios da universidade é tornada explícita sua função de construir, nas vias da produção do conhecimento científico e da formação humana, caminhos de ruptura que libertam a sociedade ideologicamente submissa, permitindo que a academia seja um lugar onde cada ser humano possa se humanizar através da cultura histórica e culturalmente constituída pelas civilizações.

Quanto aos saberes da docência, os sujeitos entrevistados expressaram percepções diversas. Em relação a essa categoria a indagação pontuou: Que saber (es) você considera necessário (s) ao professor universitário no exercício da docência na licenciatura? (Bloco 3). Segundo um dos sujeitos, o “*saber disciplinar, curricular e saber da experiência*” (PROFESSORA EMILY). Dessa forma, a professora destacou que este profissional deve dispor de saberes disciplinares, curriculares e da experiência, que são tipologias de saberes discutidos por Tardif (2002). Além desses mencionados pela referida professora, existem diferentes tipologias desenvolvidas por outros autores que se referem aos pedagógicos, que são tão relevantes quanto os demais para a formação e prática do professor universitário,

significativos para a aprendizagem da profissão e atuação no magistério (GAUTHIER et al, 1998; PIMENTA, 1996).

É possível perceber que a professora não teve a intenção de elucidar saberes mais específicos desse campo profissional e relacionados ao trabalho pedagógico dos docentes do ensino superior. A mesma apresenta uma classificação mais geral de saberes docentes, pertinente à formação e atuação profissional dos campos e espaços de atuação no magistério não relacionados às licenciaturas, seja na educação básica ou no ensino superior.

Quatro professores pedagogos elencaram saberes mais específicos dos docentes universitários, que singularizam a formação e o trabalho docente no ensino superior. Na perspectiva da Professora Oneide, o docente universitário necessita “*ter conhecimento da realidade educacional e levá-la em consideração no exercício de sua docência. Propiciar aos alunos um saber que conheça e reflita essa realidade influenciando a prática, que leva a uma práxis transformadora*”. Na compreensão dessa professora, o profissional de docência que atua no ensino superior necessita saber articular os conteúdos curriculares com a leitura crítica da realidade, compreendendo-a e discutindo aspectos sociais e pedagógicos para além da sala de aula. Esse é um princípio a ser considerado nos demais níveis da escolarização, corroborando a defesa de Freire (2002) de que se faça a leitura de textos/conteúdos em associação com a leitura dos contextos/mundo.

A Professora Oneide comentou, ainda, que o trabalho do docente universitário necessita ser pautado na práxis transformadora, integrando as dimensões teórica e prática, de modo crítico e reflexivo. Nessa direção, a Professora Flor acrescentou que “É necessário o conhecimento, não só teórico, como prático; afinal, devemos conhecer também o mundo prático da Pedagogia” (FRANCO, 2003).

Um saber expresso com destaque nas falas das duas professoras mencionadas refere-se à capacidade de conseguir congregar e articular as categorias teoria e prática em sua práxis pedagógica, que, por sua vez, requer ser transformadora. Nesse contexto, situam-se as contribuições teóricas de Ghedin e Franco (2011) quando discutem a relevância da práxis no desenvolvimento do trabalho docente e a situam como um elemento significativo para a promoção da reflexividade no âmbito do fazer pedagógico. É necessário destacar que tal fazer não é uma atividade essencialmente técnica, mas que congrega aspectos teóricos, em um processo dialético.

Na perspectiva dos professores da educação básica pesquisados, os professores do ensino superior necessitam ser pesquisadores e bons leitores. De acordo com a Professora Sílvia, “*Eles precisam ter uma postura de pesquisador. Dominarem a didática, ou seja, saber*

ensinar o que aprenderam”. A esse respeito, a Professora Araújo acrescenta: “*Ser um bom leitor, participar de encontros e/ou seminários e ser um profissional atualizado*”.

O processo de articular a teoria à prática no saber docente se revela como ponto pertinente de constituição da prática profissional dos professores universitários, algo presente nas respostas do questionário de seis sujeitos. A Professora Madalena destacou que a prática pedagógica lhe chama atenção quando consegue articular os aspectos do cotidiano escolar com a teoria, acrescentando que isso não se refere aos estágios. Esse processo é configurado na práxis, quando é uma ação intencional, transformadora e que se explicita de modo reflexivo. O Professor Xangô reforçou tais aspectos analisados e, ao mesmo tempo, revelou a necessidade de maiores debates sobre o tema. Assim, ele argumentou:

Associar teoria e prática, tendo como pólo as ações desenvolvidas em sala de aula. Também esse conceito passa pela formação. Percebe-se que os alunos formados nas universidades públicas, tendo muita teoria, mas muitas vezes não consegue desenvolver na prática essa teoria. Já os professores das faculdades particulares, sua formação é muito focada no fazer pedagógico (ativismo pedagógico) e pouco refletida as teorias que embasa esse fazer (PROFESSOR XANGÔ).

Percebe-se na fala do professor a preocupação com a articulação das dimensões teórica e prática no âmbito do trabalho do professor do ensino superior. O discurso da dissociação entre as unidades teoria e prática continua persistente no âmbito das falas dos professores entrevistados, algo que é legitimado na citação anterior, onde o Professor Xangô argumenta que as universidades públicas estão mais preocupadas com a teoria do que com a prática, em oposição ao trabalho realizado das faculdades particulares. O dado exposto é preocupante e carece de mais aprofundamentos. Tanto as instituições de ensino superior públicas, como as privadas, necessitam integrar essas categorias em suas atividades, pois a formação dos professores deve possibilitar uma leitura crítica da realidade, conjecturando a transformação social.

Dois docentes apresentam sugestões de como os professores podem fortalecer e dinamizar o saber docente, no tocante à integração da teoria à prática. O docente Xangô argumentou que é necessário que todo professor universitário tenha experiências na educação básica, para que possa vivenciar aspectos empíricos que dialogam com a teoria estudada na universidade. O mesmo propõe “[...] *Só assim, nas aulas ministradas por ele, haveria uma reflexão/aprofundamento teórico baseado na ação*”. A Professora Ana referendou essa posição, ao afirmar que “[...] *mais do que saber (es), o professor universitário precisa estar em sintonia com as mudanças sociais e educacionais, ter diálogo com a docência e discência; e instigá-los no sentido da transformação social e da ampliação dos saberes*”.

No âmbito desse paradigma de universidade corporativista, capitalista e positivista, o exercício da docência para a formação de professores nos cursos de licenciatura traz em seu

bojo problemas relacionados à relação teoria-prática e ao esvaziamento da consciência política, didática e pedagógica do ato docente no ensino superior.

A questão elaborada para os sujeitos interpelava: Descreva como era a prática pedagógica de um professor universitário durante o seu curso de licenciatura e que contribuiu significativamente para a sua formação e atuação na educação básica, elencando os saberes que esse professor tinha? (Bloco 3). Isto nos leva a refletir sobre as efetivas contribuições da docência universitária para a prática profissional no ambiente real de trabalho: a escola. O depoimento de uma professora revelou um dos grandes dilemas do magistério superior: a relação da teoria com a prática: *“quando eu fiz o curso, já era professora. Então, para mim, teve algumas novidades na parte teórica, porque na prática, deixou a desejar. Nas aulas, quem assumia a parte prática eram os alunos!”* (PROFESSORA LU). Em síntese, *“associar o que foi aprendido com a sua prática escolar diária. [...]”* (PROFESSORA MADALENA).

Existe um hiato entre a universidade e a escola básica, de tal forma que se constrói um muro entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e a vida. Um dos sujeitos da investigação afirmou que *“existem fatores sociais que a Pedagogia não nos prepara. Se sairmos da universidade com a teoria, a prática assusta aos professores de ‘primeira viagem’, pois o contexto da escola pública está bem distante das teorias aprendidas”* (PROFESSORA FLOR). Segundo dado coletado na pesquisa, uma possível razão para que isso aconteça se encontra no fato de que os professores universitários, em sua grande maioria, são *“profissionais ‘dadores de aula’ que se restringem apenas a leitura de textos e apresentações de seminários”* (PROFESSOR ARAÚJO).

Os sujeitos investigados afirmaram que a formação em nível superior, às vezes, não traz contribuições mais efetivas para a prática profissional, pois quase sempre não nasce da prática e a ela não se volta. Um dos sujeitos afirmou: *“a meu ver a universidade influencia pouco a prática. Como redimensionar o estágio? Para mim, isso ainda é um grande desafio”* (PROFESSORA ONEIDE). Para resolver essa situação, um professor anunciou um caminho de mudança: a abertura do currículo para a opção de áreas do conhecimento que estejam relacionadas à sua realidade:

Como trilhei/optei, dentro da minha construção da matriz curricular, fazer disciplinas ligadas a Educação Popular e Social, tive professores/as que atrelavam a teoria à prática [...]. Teve várias aulas de campo com visitas a projetos, escolas e comunidades, isso foi basilar na minha formação (PROFESSOR XANGÔ).

Os caminhos para formar professores nas licenciaturas e trazer melhorias para a educação básica passam pela aproximação do que a ciência moderna e o ideário do capital separaram: a universidade da escola, a ciência da prática, o saber do saber-fazer, a teoria da prática, o conhecimento da vida.

Para além das questões epistemológica, didática e pedagógica da docência universitária, a pesquisa aponta para problemas de ordem institucional e de carreira, seja em nível macro (sistema nacional de ensino), ou em nível micro (instituição de ensino) em que o professor desenvolve seu trabalho. Para uma das professoras entrevistadas, “[...] *por diversos motivos essas dificuldades vêm das carências do processo de formação do professor e tem relação direta com o próprio descaso e problemas da área da educação em si. São problemas atuais adquiridos há bastante tempo*” (PROFESSORA ANA). Outra evidenciou que “*a falta de valorização do governo e da sociedade dificulta o trabalho dos docentes, seja pela falta de recursos, ou mesmo, de remuneração salarial*” (PROFESSORA SILVA).

Contribuindo com o conteúdo dos posicionamentos apresentados, outra professora da rede municipal de ensino posicionou-se de forma sintética acerca dos problemas da docência na licenciatura:

Acredito que às vezes varia de acordo com a instituição que esse professor trabalha. Se esse local dá condições a esse professor de desenvolver seu trabalho e sua remuneração também é justa, esse profissional se sentirá motivado. No contrário disso, com o tempo esse profissional ficaria desestimulado, aumentaria sua jornada de trabalho e não teria uma produção positiva no trabalho (PROFESSORA MARIA).

Ao fazermos a leitura da docência universitária com suporte na realidade da educação básica, é salutar articular os saberes específicos das áreas de conhecimento aos saberes de mediação pedagógica. Essa postura profissional, dentro da perspectiva da constituição de uma universidade que cumpre sua função social de produzir conhecimento para a emancipação humana, possibilita a ressignificação da formação de professores críticos-reflexivos para a educação básica, no âmbito das licenciaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apontou o reconhecimento dos saberes docentes das áreas disciplinares e os saberes específicos da profissão docente, como se identifica na literatura que trata do tema. Retomando a pergunta de pesquisa relacionada às percepções que os professores da rede municipal pública de ensino fundamental têm sobre os saberes da docência universitária, explicitados na prática profissional de docentes de cursos de licenciatura, verificou-se que a concepção de que ser docente não é meramente dominar uma área da Ciência, mas também conhecer os caminhos de mediação pedagógica deste saber junto aos educandos.

A relação teoria e prática é fundamental nesse contexto, pois consolida os conhecimentos acadêmicos, em articulação com a pluralidade dos saberes da experiência, da formação profissional, disciplinares, curriculares e da experiência. Faz-se necessário que a práxis

docente proceda à aproximação daquilo que a Ciência Moderna dicotomizou o conhecimento da vida, a razão da emoção, o todo da parte, e o saber do fazer.

O docente universitário necessita rever constantemente sua teoria na prática, assim como sua prática precisa ser orientada por uma teoria consciente, científica e humanizadora que atenda às demandas da realidade. Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Mestrado e/ou Doutorado, lócus de formação do professor universitário legitimado socialmente, devem articular o saber fazer dos campos disciplinares ao saber ensinar de tal forma que, 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.

Os concursos para provimento de vagas para a docência superior necessitam voltar seus olhares não apenas para do domínio de conteúdo, mas também para a pluralidade dos saberes reconhecidos pelos autores de referência da área. É fundamental, portanto, que os docentes das licenciaturas tenham os pés fincados na educação básica, espaço democrático em que crianças, jovens e adolescentes, sem distinção, podem apreender a cultura e serem humanizados.

Ensinar nas licenciaturas para formar professores para a educação básica sem ter experiência na escola pública poderá se configurar como discurso teórico esvaziado de vivências para o docente universitário, elemento fundamental para os estudantes em formação na Universidade. Para cumprir tal projeto de formação, o docente da academia tem na leitura e na pesquisa os elementos que permitem o constante agir de sua práxis pedagógica.

Este estudo defende em uníssono com as vozes de outros autores críticos que a Universidade, para cumprir sua função social de articular o ensino, a pesquisa e a extensão, precisa humanizar a ciência, na medida em que “cientificiza” as demandas da humanidade. É relevante envidar esforços pela aproximação interdisciplinar das ciências e pela superação da departamentalização dos saberes. Isto pressupõe aprender a olhar para os saberes populares com olhar científico de forma não-vertical, mas numa condição de iguais na diferença. A Ciência parte do senso comum para construir os saberes dos compêndios da cultura erudita, mas deve a ele retornar numa linguagem simples e acessível ao aprendiz, qualquer que seja, para a melhoria da qualidade de vida da população.

A pesquisa revelou também que na licenciatura existe a necessidade de superação do hiato hierárquico existente entre a universidade e a escola. A primeira precisa aprender a pesquisar “com” a escola e não meramente “a escola”. Os docentes do ensino superior podem fazer este trabalho de articulação visitando as escolas, fazendo o exercício da escuta sensível aos professores em suas angústias e experiências exitosas, levando os licenciandos para tomarem contato com seu contexto futuro de trabalho. Isso pode trazer uma maior atratividade para a

carreira docente e subsidiar a elaboração de políticas públicas de valorização do magistério. A segunda, por sua vez, precisa se aproximar da ciência contemporânea desenvolvendo o hábito da pesquisa que fundamenta o saber universitário.

A aproximação dessas duas instâncias de ensino e aprendizagem pode gerar aprendizagem colaborativa, com suporte em situações de pesquisa para a produção de artigos com coautoria dos professores da escola, dos licenciandos e dos docentes da universidade. Em suma, as melhorias no ensino das licenciaturas e da escola básica ocorrem na medida em que a universidade participa da vida da escola e a escola se aproxima da produção de conhecimento junto à Universidade.

REFERÊNCIAS

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

BRANDÃO, Zaia; WARDE, Mirian Jorge; IANNI, Octávio. **Universidade e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SILVA, Silvina Pimentel. Conhecimento, método e pesquisa bibliográfica: reflexões epistemológicas e metodológicas. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto, Fortaleza: EdUECE, p. 67-77, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. p. 258-371, 2006.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 31-50, 1994.

FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia**: ciência da educação. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D' água, 2002.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003.
- GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.
- MACHADO, Nilson José. As imagens do conhecimento e a ação docente no Ensino Superior. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, v. 5, jun. 2008.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: SUMMUS, 2003.
- NÓVOA, António. [Palestra]. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO – SP: Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo, jan. 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez., 1996.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Léa das Graças Carmargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-19, jan./jun., 2000.

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

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

VIEIRA, Hamilton Perninck. A (re)significação da docência universitária brasileira na graduação em Paulo Freire. **Revista Educare**, Fortaleza, n. 2, p. 62-70, jun. 2010.

Sobre os autores

ⁱ **Hamilton Perninck Vieira** – Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Professor pedagogo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Ceará). E-mail: hpv@hotmail.com

ⁱⁱ **Jacques Therrien** – Doutor em Educação pela Cornell University (USA). Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). E-mail: jacques@ufc.br

ⁱⁱⁱ **Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro** – Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Estadual do Ceará Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Professor efetivo da Universidade Estadual do Ceará campus Itapipoca/CE, departamento de Métodos de estudos e pesquisas. E-mail: mirtielfrankson15@gmail.com