

A DIMENSÃO POLÍTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

GIARETA, Paulo Fioravante – VIZIVALI
pfgiareta27@yahoo.com.br

MENEGHEL, Stela Maria – FURB
stmeneg@terra.com.br

Área Temática: Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Em conformidade com Masetto (1998), a dimensão política, na prática pedagógica, diz do reconhecimento da ação educativa como processo histórico, portanto, que possibilita dar consciência aos exercícios de poder que se efetivam na educação. Esse estudo responde pelo problema de compreender a dimensão política, na prática pedagógica da formação de professores, para além da educação para a política, mas como educação política, enquanto desvelamento das relações de poder/dominação que determinam a nossa atuação como sujeito histórico. Tem por objetivos: estudar como professores atuantes na educação superior, compreendem a significância da dimensão política à prática educativa, para a formação de professores; compreender o que tem possibilitado e/ou dificultado a incorporação teórico-prática da dimensão política na pedagogia universitária. A base empírica constitui-se de entrevistas com nove professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão (50% corpo docente efetivo) e a análise do PPP de acordo com os princípios da análise de conteúdo. A dimensão política reconhece a importância da organização pedagógica resultar da identificação e reflexão sobre as relações constituintes da construção do conhecimento pelos educandos segundo seu tempo e espaço social, nos aproximando da perspectiva teórica de autores como Paulo Freire, Sacristan e Giroux, para os quais, tal dimensão é reconhecida como espaço de poder onde se gesta e administra as contradições sociais. Os dados mostraram que embora a dimensão política seja exigida e desejada como elemento chave da construção pedagógica do curso de Pedagogia da UNIOESTE, sua efetivação, na prática pedagógica dos professores, ocorre apenas a partir de experiências esporádicas e pontuais, instrumentalizadas como recursos para o que consideramos ‘fugas’ do rotineiro e que facilitam o trabalho com os conteúdos, tornando-os mais atrativos aos alunos.

Palavras-chave: “Pedagogia”, “Formação de professores”, “Dimensão política”.

Introdução

A formação de professores na educação superior, assim como a de pedagogos para atuar nas diversas modalidades (educação infantil, educação básica, ensino fundamental e

ensino médio) e instâncias educativas (escolar, associativa, sindical, organizacional) é regida por processos institucionais e formais de escolarização.

É o estudo da identificação e configuração, nestes processos, da dimensão política do ato educativo, a partir da prática pedagógica dos professores, que confere relevância ao presente estudo.

Assim, este trabalho responde pelos objetivos de: i) estudar como professores atuantes na educação superior, compreendem a significância da dimensão política à prática educativa, para a formação de professores; ii) compreender o que tem possibilitado e/ou dificultado a incorporação teórico-prática da dimensão política na pedagogia universitária. Tendo como base empírica o curso de Pedagogia da UNIOESTE – campus de Francisco Beltrão.

No que tange a abordagem metodológica responde como pesquisa qualitativa, tendo por método de coleta de dados a análise de documentos – Projeto Político Pedagógico – PPP do Curso - e a aplicação de uma entrevista semi-estruturada com nove professores do corpo docente do Curso. A interpretação dos dados empíricos foi efetuada pelo método de análise de conteúdo.

Formação de professores e a dimensão política da ação educativa

Em estudo sobre a estrutura dos saberes docentes ao longo da história, Tardif (2002) acena para um quadro evolutivo. Neste, há uma primeira configuração que possui estrutura elitista, que confere à comunidade intelectual a tarefa de formação e geração de conhecimento, em oposição aos conhecimentos de ofício, do ‘saber-fazer’¹, transmitidos como saberes de experiência e conhecimentos práticos aprendidos na própria oficina.

Com o tempo, esta passa a ter uma estrutura moderna, que compreende o corpo de conhecimentos como elementos abstratos, separados dos grupos sociais, organizando a ciência e a técnica em forças produtivas e integradas à economia. O conhecimento se torna

¹ Ao falar em conhecimentos de ofício, do saber fazer, Tardif (2000) se refere ao conjunto de conhecimentos que o aprendiz tem acesso no contato direto com a função que ele se prepara para desenvolver no mundo do trabalho, uma educação voltada para a prática, para o mundo do fazer sem preocupação com o aprofundamento teórico. Traduz-se na identificação da proposta dualista que propõe uma educação acadêmica, teórica e intelectualizada para a elite governante e uma educação prática, de ofício pra a classe trabalhadora.

tarefa especializada transformando as relações entre saber e formação, conhecimento e educação.

A evolução culmina, segundo Tardif (2002, p. 47), na crise da crença na existência de uma conexão lógica entre os saberes escolares e os necessários à renovação das funções sociais, técnicas e econômicas. “Os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis ao mercado de trabalho”.

Em estudo sobre o ensino superior no Brasil, Masetto (1998) atribui a integração e subordinação da educação ao processo civilizatório industrial emergente e à lógica do mercado e à estrutura do modelo universitário do país. Para o autor, há uma característica aceitação de um modelo de escola que supervaloriza as ciências exatas e tecnológicas, com conseqüente desvalorização das ciências humanas (especialmente a Filosofia e a Teologia). Os cursos superiores, desde o início, voltaram-se à formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão.

Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediatamente e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competente em uma determinada área ou especificidade. (MASETTO, 1998, p. 10).

Tanto Tardif (2002) quanto Masetto (1998) compreendem que tal configuração das modalidades formativas não mais responde às exigências e estruturas sociais, econômicas e políticas da sociedade contemporânea. Nesta, a educação superior deixa de ser espaço de transmissão de conhecimento, passando a espaço de construção, encontro e convivência entre educadores e educandos.

Tardif (2002), impactado com os avanços tecnológicos, o surgimento de novos espaços de produção de conhecimento e a progressiva sensibilização da sociedade para os valores éticos, políticos, sociais e culturais, confirma a necessidade de uma transformação epistemológica que leve a repensar a função da educação escolar, da formação e do papel dos professores.

Masetto (1998), no entanto, afirma que a anunciada transformação epistemológica, precisa ser compreendida a partir da estrutura formal e institucional de educação vigente no modelo educacional contemporâneo, e especifica três dimensões fundamentais que

devem ser observadas: (i) competência técnica; (ii) domínio da área pedagógica; e (iii) reconhecimento do caráter político da ação educativa.

Estas dimensões, em última análise, definem a estrutura da ação educativa. O objeto do presente estudo recai sobre a análise da terceira dimensão, enquanto estudo dos contornos e configurações do caráter político da ação educativa na formação de professores.

Reconhecimento da dimensão política da ação educativa

A afirmação da dimensão política da ação educativa tem gerado muitos equívocos e dúbias interpretações, tanto em relação ao seu significado, quanto em relação à forma teórico-metodológica de sua abordagem.

O dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 1998), em definição sobre o conceito de política, salienta que este tem designado várias coisas, que passam da doutrina do direito e da moral, associada a Aristóteles e implicada com a investigação do que deve ser o bem e o bem supremo, ao tratado da política como estudo dos comportamentos intersubjetivos, definição correlacionada a sociologia e, enquanto tal, condicionada a leis e tendências psicológicas constantes, às quais os fenômenos sociais obedecem.

Na sociedade contemporânea, em especial nas abordagens educativas, o conceito político ou o reconhecimento da dimensão política da ação educativa é, igualmente, portador de uma série de interpretações.

Comumente os espaços educativos acentuam, conforme contexto e circunstâncias, abordagens extremistas que privilegiam ora o radicalismo partidário ou o apego militante por abordagens políticas (AZEVEDO, 2004), ora a negação absoluta de qualquer abordagem política no espaço educativo, com um forte aceno para a neutralidade, caracterizando um espaço de pobreza política (DEMO, 1996).

A adequação do espaço educativo como defesa militante e partidária de abordagens e tendências políticas² intenta a socialização da geração estudantil para a manutenção, validação e mistificação de uma proposta social externamente pensada e apresentada aos

² Para compreender abordagens e tendências políticas ver Azevedo (2004) que apresenta, de forma didática, as visões clássicas: liberais, marxistas e funcionalistas, acenando para a necessidade de novas e mais cuidadosas leituras para o que chama de espaços de interseção. Sumariamente, a autora também apresenta por abordagem o Neoliberalismo; a Teoria Liberal Moderna da Cidadania, polarizada na abordagem pluralista e na social-democrata; e a abordagem Marxista.

estudantes geralmente sobre a bandeira da alternatividade, enquanto política pública, regime de governo, modelo de organização social e organização das relações de dominação e poder. (AZEVEDO, 2004).

Igualmente políticas são as adequações do espaço educativo sob a bandeira da neutralidade. Na linguagem freiriana, a prática educacional neutra é impossível, pois, quer na fala ou no silenciamento, educador e educandos estão a serviço de algo e de alguém.

Para Demo (1996), a pretensa despolitização dos espaços educativos acentua, por um lado, um estado de pobreza e amnésia política, descaracterizando e desmotivando todo e qualquer foco de resistência, crítica e organização social. Por outro lado, ele vem perpetuando relações de dominação e poder. O saber especializado, em tempos de alta tecnologização, é também fonte de poder e está a seu serviço.

Convém salientar, que embora não seja inteligente desconsiderar as formas estatais, partidárias, militantes, governamentais de política, bem como as expressões legislativas de políticas sociais e educacionais, o que se apresenta a esta pesquisa como possível é a compreensão da dimensão política da ação educativa, enquanto elemento fundante e condicionante destas abordagens.

O possível é reconhecer a dimensão política da ação educativa enquanto desvelamento das relações de poder/dominação que determinam a nossa atuação como sujeito histórico. (DEMO, 1996; REZENDE, 1984; GUTIÉRREZ, 1988 e FREIRE, 2004, 2005). O político, aqui, é reconhecido como espaço de poder onde se gestam e administram as discriminações sociais, uma vez que reconhece não haver relações sociais que não sejam políticas. Portanto, e conseqüentemente, também a relação educativa, por si, é uma relação política e de poder.

O reconhecimento da dimensão política da ação educativa repousa no reconhecimento da dimensão humana relacional e, portanto, do que Demo (1996) denomina de homem político, enquanto ser que se insurge contra o ser apenas objeto.

O homem político é aquele que tem consciência histórica, sabe dos problemas e busca soluções. Não aceita ser objeto. Quer comandar seu próprio destino. E amanhece o horizonte dos direitos, contra os dados e contra a imposição. Ator, não expectador. Criativo, não produto. Distinguimos nas civilizações e nas culturas a marca do que o homem foi e é capaz de fazer. (DEMO, 1996, p.17).

A centralidade desta abordagem indica a compreensão de Freire (2004) de que toda ação educativa é uma forma de intervenção no mundo, enquanto experiência humana, portanto, ideológica.

Especificamente na formação de professores, o possível se apresenta como uma abordagem para além da educação para a política, mas sim, como educação política, na condição de recuperar e preservar elementos da identidade cultural, que alimentam e potencializam o processo de tomada de consciência crítica.

Ao apresentá-la como a terceira dimensão característica da docência universitária, Masetto (1998) afirma que o professor em sala de aula não deixa de ser um cidadão, não podendo, igualmente, pleitear uma prática pedagógica que não reconheça o contexto social e cultural como processo histórico, portanto, propenso a incorporar a construção da vida e da história de seu povo.

Os educadores de professores, ou seja, as modalidades educativas de formação de professores, em sua dimensão política, são convidadas a estender o olhar e dar consciência aos exercícios de poder que se efetivam na educação e delinear os limites e alcances das intervenções legislativas na vida acadêmica em nome deste poder.

Tal caracteriza o conhecimento não mais como um conjunto de saberes pré-ordenados por um grupo de especialistas, mas como produto de cooperação democrática, onde alunos dos programas de formação de professores, aproximados de políticas culturais de transformação emancipatória, entendem-no como manifestação do que acontece quando a experiência é interrogada à luz da consciência histórica interceptando a experiência pessoal.

A compreensão sobre a necessidade, para a educação dos professores, de uma metodologia superadora da pobreza de diálogo e das relações impessoais, pensando a construção do conhecimento a partir do uso de temas e condições da vida das pessoas, é auxiliada por Freire (2005). O autor estuda a experiência dos alunos na sala de aula e em suas comunidades objetivando identificar as palavras, condições e conceitos de seus mundos vividos – o que, para Giroux e Maclaren, trata-se de uma educação que forneça ao professor habilidades para assistir aos alunos nas análises de suas interpretações dos eventos e sentidos culturais.

Dimensão política no Curso de Pedagogia da UNIOESTE

Como vimos, a dimensão política da ação educativa, para Masetto (1998), é um dos elementos que regem os processos institucionais de formação de professores. Nesta pesquisa, ela aparece como consequência imediata do embate sobre os alcances das abordagens que fundamentam a relação teoria e prática e o respeito as manifestações sócio-políticas na prática pedagógica de docentes que atuam na formação de professores em nível de graduação, pois refere ao debate sobre a finalidade e os objetivos da ação educativa.

Os depoimentos analisados reconhecem a dimensão política na formação de professores, sendo recorrente a sua percepção como uma dentre muitas dimensões constitutivas da ação pedagógica.

“A formação profissional ela trabalha necessariamente com uma possibilidade formativa. A dimensão técnica é uma delas, mas tem a dimensão filosófica, política, pedagógica e cultural. B 1”.

No entanto, as entrevistas não atribuem à dimensão política o nível de centralidade na prática pedagógica, caracterizando-se esta apenas como uma das dimensões a serem alcançadas. De qualquer forma, as falas dos professores conferem ênfase à dimensão política quando a propagam como inerente à escola e à educação. Alguns são fáticos ao afirmar que, tendo o professor consciência ou não, a política está presente na sua prática, se apresentando e efetivando como um dado natural.

O ideal, digamos assim, é o educador ter isso claro e procurar deixar isso claro ao acadêmico. Mas, mesmo aqueles que não têm essa preocupação ou que não fazem isso, esses elementos não deixam de aparecer, mais ou menos como a eleição: quer você queira, ou não, essa relação de política está por aí, nas nossas ruas. O ideal é que a gente tenha clareza disso. E 2

Esta visão da dimensão política como ‘evidência’ natural, ao mesmo tempo em que responde ao reconhecimento de sua existência, atribui-lhe o ideário de uma certa neutralidade - apresentado por Freire (2004) e por Demo (1996) - que tanto despolitiza os espaços educativos, quanto perpetua as relações de poder e dominação vigentes.

Nessa linha do ideário da naturalização, a constituição de espaços e momentos vitais de crítica e interlocução sócio-cultural, fundamentais à construção da dimensão

política, acaba por tornar-se desnecessária, uma vez que se apresenta como um ganho natural, independente do exercício e da organização da prática pedagógica dos professores.

Mas, para alguns professores, embora a dimensão política seja um dado inerente à escola e à educação, ela se manifesta como objetivo conseqüente à abordagem pedagógica adotada pelo professor em sua prática.

Então, quando eu parto desse olhar da escola, para ver a escola de dentro, hoje eu tenho essa preocupação de entender primeiro como é isso no geral, politicamente, historicamente, para chegar a entender essa relação mais micro e poder fazer esse encaminhamento. D 2

Embora reconheçam e apresentem esta dimensão como relações de poder, os professores, em sua maioria, à dimensão política, conferem uma leitura restritiva, esvaziando-a na compreensão de uma categoria atribuída e sujeita às intervenções do Estado e do governo.

Por sua vez, a intervenção do Estado/governo é identificada como a adequação ou não das normas legais à dinâmica da ação educativa na escola, na estrutura disciplinar organizada, bem como a postura do professor diante dos ordenamentos socioeconômicos da sociedade produtiva.

Na Pedagogia regular ela dificulta um monte para manter esse padrão político, também, por mais que a gente tem algum espaço para a discussão sobre a formação e até influenciar; mas, no fundo, quando vêm as políticas, a gente tem que seguir é a lei. F 5

Restringir a visão da dimensão política à adequação aos ordenamentos estatais da ação educativa implica em trazer, para o cenário pedagógico de formação de professores, a discussão sobre o seu alcance de propiciar uma formação para a política e não como formação política. Alguns professores manifestam esta (restrita) compreensão da dimensão política na educação, enquanto a buscam possível a partir de categorizações pedagógicas.

A gente vai perceber inclusive que elementos da discussão da carreira das pessoas é chamado de currículo vitae, que no sentido léxico do conceito está presente até na vida das pessoas, só que ele tem que ser pedagogizado ou colocado nas teorias pedagógicas para entender o que ele é no âmbito escolar. B

Esta abordagem pressupõe que a dimensão política pode atuar, no âmbito escolar, como elemento e objeto de conhecimento e de dinâmica pedagógica, pois definida em seu alcance sistêmico, em sua capacidade de incorporação teórica e a partir de teorias pré-definidas.

Eu trabalhava, no trabalho pedagógico, com muitas correntes teóricas e muitas delas, por vezes, são muito abstratas e a ponte com a polaridade, com algo concreto, torna-se muito complicado. Sobretudo, se o sujeito não tiver nem uma vivência de espaço de escola, se o estudante nunca tenha trabalho, isso agrava um pouco mais a situação no meu entendimento. A 5

Nesta perspectiva, a própria realidade vivencial, a dimensão humana relacional, passa a ser entendida como dimensão política na prática pedagógica, pois sistematizada, passível de restrição pré-ordenada da realidade, restrita a um conjunto de manifestações manipuláveis. Isso em detrimento de uma compreensão que a toma como contexto de formação do sujeito (DEMO, 1996), elemento constituinte da sua identidade cultural.

Ainda ilustrativa desta abordagem restritiva é a compreensão da dimensão política enquanto postura pedagógico-metodológica, ou seja, a ação educativa associada e limitada por abordagens vinculadas ao método pedagógico - uma categoria iluminadora do conteúdo ou da própria dimensão política como conteúdo.

Nós estamos aí, diante de um momento político do país, você pode trazer, dependendo da disciplina que for trabalhar, mas é possível o professor fazer essa ligação e discutir, a partir destas referências que são colocadas em um dado momento, e enriquecer a discussão de sua disciplina e fazer essas discussões e essas reflexões e análises do ponto de vista do mundo que a gente vive, da sociedade que a gente vive e do país que a gente vive. E 5

A partir deste entendimento, os professores tratam a dimensão política na sua prática pedagógica como recurso, como oportunidade metodológica de diversificar a forma de trabalhar com os conteúdos, de torná-los mais atraentes, elucidando-os com a discussão de situações específicas de expressão política formal - tal como o momento eleitoral.

As entrevistas trazem, ainda, a compreensão da dimensão política como categoria de engajamento social, que sinaliza desde posturas representativas e simbólicas de experiências de sala de aula, até a participação efetiva em movimentos engajados em lutas sociais.

Acho que depende muito de sua formação e de sua prática social. Então, eu acho que minha forma de olhar para o aluno mudou muito a partir do momento que me inseri num movimento social e que passei a estudar esta realidade e fui conhecer outras práticas, outros métodos, principalmente no campo dos desenvolvimentos sociais do campo, não só do MST, mas de outras como ASSESSOAR e ONGs, onde fui aprendendo outras formas, como ver o outro. G 5.

Assim, o comprometimento do professor com a dimensão política é estruturado a partir das suas próprias experiências de prática social, de modo a fazer da sala de aula: um cenário de experiências idealizadas de práticas sociais – não a partir da organização de sua prática pedagógica, mas de experiências possíveis de organização acadêmica em grupos de representação política; um campo onde se pode levar, para a leitura dos alunos, as experiências que o professor tem de movimentos sociais definidos.

Ressalta-se, porém, que em uma perspectiva de maior engajamento, a dimensão política da prática pedagógica, embora reclamada, exigida e desejada por alguns professores, se configura como uma realidade não possível. Para alguns deles, ela se torna impossível por diversos motivos, como: apatia dos alunos; acomodação e/ou posicionamento passivo dos professores ao ideário ideológico dominante.

Não se tem coletivo e a culpa não é de um ou outro professor, mas de todos como instituição. Eu acho que a culpa é da sociedade como um todo, nós somos produzidos e nos produzimos. Acho que nós como um grupo de professores nós não somos um coletivo. Nós não discutimos, agora que nós estamos começando, cada um propõe a sua ementa, seu plano de ensino. A gente houve o colega, mas não toma aquilo como objeto de reflexão. G 6

A impossibilidade de reconhecimento e compreensão da dimensão política na ação educativa da prática pedagógica para formação de professores atende, novamente, a uma visão restritiva, que a define como constituição de um espaço de participação ou compactação do todo em um cenário de idealismo coletivo.

Não obstante este posicionamento, convém salientar que a dimensão política é plenamente reconhecida por muitos dos entrevistados, mesmo que apenas no campo teórico, enquanto fim último da educação; ou seja, como forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2004).

Então eu percebi que sou fruto da família, eu sou fruto das vivências, eu sou fruto da sociedade, eu sou fruto das minhas próprias leituras, eu sou o fruto porque eu aprendi a falar, porque eu ouvi falar, e interiorizei tudo isso; mas é minha história. H – 3

“eu vejo isso conforme eu faço a leitura de mundo, concepção de homem; é isso que a gente tenta trazer. F – 3”

Esta mesma compreensão está institucionalizada pelo colegiado, no PPP do Curso de Pedagogia, quando afirma:

“A capacitação para os saberes pedagógicos específicos deverá ser conciliada com a formação política, concebida, esta última, no sentido de que o futuro educador seja capaz de compreender e intervir na realidade social que o cerca”.

Convém, assim, salientar que a dimensão política aparece sempre, tanto na fala dos professores como no PPP do Curso, sendo entendida como forma de compreensão do mundo (FREIRE, 2005). No entanto, ela não tem centralidade. As abordagens neste sentido apontam para: (i) atenção a esta dimensão segundo mobilização/atuação/engajamento dos docentes em movimentos sociais – que, algumas vezes, apontam interpretações restritivas desta dimensão; (ii) como “elemento e objeto de conhecimento e de dinâmica pedagógica”, assumindo um caráter instrumentalizador por si.

Considerações finais

O modelo paradigmático, segundo Moraes (2005) e Behrens (2005), que a partir do século XVI caracterizou a ciência moderna pelo domínio instrumental das ciências naturais, calcado no método cartesiano, a partir do século XIX se estendeu, também, para as ciências sociais, radicalizando a proposta de racionalidade científica global e totalitária, propondo um ordenamento matemático e mecanicista da realidade e caracterizando-se como base da cisão entre sujeito (cogito) e objeto (mundo), com perda da referência do todo e afirmação da ordem fragmentada. (BEHRENS, 2005; SOUZA SANTOS 1991;1989).

A educação escolarizada e as instituições educativas, inclusive as instituições de educação superior estão a serviço da inculcação deste ideário epistemológico (CUNHA, 2005). E a busca de alternativas a esta questão nos aproxima de um cenário de ruptura,

como tentativa de viabilizar a imersão de abordagens pedagógicas inovadoras e transformadoras, que compreendem a educação como fenômeno sócio-político .

No Curso de Pedagogia da UNIOESTE, por meio de seus professores e do PPP, há a identificação de todo um cenário de conhecimento teórico e reconhecimento da necessidade, importância e possibilidade deste processo de transformação e inovação ocorrer, no entanto, há um vasto conjunto de fatores que implicam em limites fáticos à construção prática desta proposta pedagógica.

Quanto aos limites, percebemos que eles advêm tanto da dinâmica pedagógica dos cursos – estrutura da sociedade capitalista; falhas na formação dos professores; apego do professor a sua própria cultura política; e fechamento do mesmo a esta proposta pedagógica - como dos limites externos à dinâmica pedagógica – definições da legislação educacional; estrutura curricular; e condições objetivas de trabalho.

Assim, o reconhecimento da dimensão política da ação educativa, na prática pedagógica dos professores, ocorre apenas a partir de experiências esporádicas e pontuais, instrumentalizadas como recursos para o que consideramos ‘fugas’ do rotineiro e que facilitam o trabalho com os conteúdos, tornando-os mais atrativos aos alunos. Sua base orientadora, portanto, é a justaposição de conhecimentos teóricos e, eventualmente, práticos, tendo como central os conteúdos a serem vencidos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AZEVEDO, J.M.L.de. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BENRENS, M.A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CUNHA, M.I. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.
- DEMO, P. **Pobreza Política**: Autores Associados, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como Práxis Política**. São Paulo: Summus, 1988.

KINCHELOE, J.L. **A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MASETTO, M.T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MORAES, M.C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005.

REZENDE, A.M. de. **O Saber e o Poder na Universidade: dominação ou serviço?** Campinas: Autores Associados, 1984;

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.