



2966 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 08 - Formação de Professores

A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO PENSAMENTO FREIRIANO: POR UMA PRÁTICA EDUCACIONAL LIBERTADORA
Ademarcia Lopes de Oliveira Costa - PROFESSORA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/CAMPUS FLORESTA
Adriana Ramos dos Santos - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
Joseane de Lima Martins - UFPR - Universidade Federal do Paraná

No campo da formação docente há uma busca por novos modelos formativos que resultam, muitas vezes, em propostas de capacitações com pacotes fechados. A formação contínua e permanente dos docentes caracteriza-se como um espaço de reflexão, atualização, aprofundamento de saberes e práticas, interação com novos conhecimentos, desenvolvimento de experiências e ampliação de suas competências profissionais. Nesse contexto insere-se, o presente artigo, cujo objetivo é refletir sobre a formação docente para uma prática educacional libertadora a partir do pensamento freiriano. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa fazendo uso da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. Os resultados evidenciam que os professores abordam a necessidade da indissociabilidade entre teoria e prática nos cursos de formação, algo essencial para uma educação libertadora e crítica. Além disso, ressaltam que nas escolas não há espaço para discussões coletivas sobre problemas do cotidiano docente, residindo na formação continuada o momento para as trocas de experiências, através do diálogo, o que possibilita inovar, criar, fazer diferente.

Palavras-chaves: Formação Docente. Educação Libertadora. Prática pedagógica.

A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO PENSAMENTO FREIRIANO: POR UMA PRÁTICA EDUCACIONAL LIBERTADORA

Resumo

No campo da formação docente há uma busca por novos modelos formativos que resultam, muitas vezes, em propostas de capacitações com pacotes fechados. A formação contínua e permanente dos docentes caracteriza-se como um espaço de reflexão, atualização, aprofundamento de saberes e práticas, interação com novos conhecimentos, desenvolvimento de experiências e ampliação de suas competências profissionais. Nesse contexto insere-se, o presente artigo, cujo objetivo é refletir sobre a formação docente para uma prática educacional libertadora a partir do pensamento freiriano. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa fazendo uso da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. Os resultados evidenciam que os professores abordam a necessidade da indissociabilidade entre teoria e prática nos cursos de formação, algo essencial para uma educação libertadora e crítica. Além disso, ressaltam que nas escolas não há espaço para discussões coletivas sobre problemas do cotidiano docente, residindo na formação continuada o momento para as trocas de experiências, através do diálogo, o que possibilita inovar, criar, fazer diferente.

Palavras-chaves: Formação Docente. Educação Libertadora. Prática pedagógica.

Introdução

Quando falamos em educação nos referimos ao conjunto de conhecimentos que a humanidade já construiu, do acervo que cada indivíduo acumulou em função dos grupos aos quais pertenceu e pertence e de suas experiências pessoais adquiridas ao longo do tempo. Acumulando assim, valores e símbolos que têm como intencionalidade o desenvolvimento do ser social, histórico e concreto. Nesse contexto, o investimento na formação docente constitui uma das estratégias fundamentais para se atingir os objetivos visados pela educação, sendo eles a construção de uma personalidade autônoma e reflexiva do educando perante a realidade social na qual este se encontra inserido. Desse modo, pensarmos a formação docente na atualidade é atentarmos para o fato de que a mesma deve atender aos desafios e necessidades postos. Para tanto, torna-se importante que o professor seja formado de modo que possa articular seus conhecimentos mediante ação reflexão teórico-prática. Pensada desse modo, a formação docente remete-se à reflexão da prática educativa voltada ao desenvolvimento da autonomia tanto do professor quanto do aluno.

Seguindo esta linha de pensamento, diversos são os estudiosos que se voltam a defender processos de formação continuada mais condizentes com as dificuldades e necessidades vividas pelos professores, suas carências, potencialidades e possibilidades. Dentre esses estudiosos destacamos Paulo Freire, cujas ideias dialogam com diferentes questões contemporâneas e se mantiveram voltadas à perspectiva da autonomia, da reflexão, da capacidade de prática e ação conscientes do professor e, conseqüentemente, dos estudantes se mostrando como um caminho possível para responder aos desafios da formação docente.

A formação de professores é um tema amplamente discutido nas obras de Paulo Freire, sob diferentes ângulos, em meio a tramas conceituais nas quais várias categorias do seu pensamento se entrelaçam como o diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização dentre

outras. Além disso, é defensor de uma educação libertadora fundamentada numa visão humanista crítica. Neste enfoque a formação e aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, mas influi nas escolhas e atitudes do indivíduo. A sua prática pedagógica rejeita a neutralidade do processo educativo e concebe a educação como dialógica que conduz o educando a um pensar autêntico e crítico da sua realidade.

É em meio a esse cenário, portanto, que se insere a presente produção, cuja composição nos remete a refletir sobre a formação docente para uma prática educacional libertadora, tendo como base as ideias componentes do pensamento freiriano. Utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa, fazendo uso da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo através do questionário como instrumento para o alcance dos dados empíricos almejados. Além disso, selecionamos três obras de Paulo Freire como suporte bibliográfico principal para nossas interpretações, são elas: *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia do Oprimido* (1987).

Metodologia

Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa fazendo uso da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo através de um questionário. Esse tipo de pesquisa proporciona uma excelente oportunidade ao pesquisador de refletir e organizar as informações publicadas em relação ao tema para, assim, construir seus próprios conceitos.

Considerando a pesquisa qualitativa como contextual, ou seja, voltada para a compreensão da realidade complexa em que várias vezes constituem o mundo em sociedade, e que os registros não estão prontos, pois serão gerados por meio da interpretação do pesquisador, consideramos importante fazermos uso da pesquisa bibliográfica. Assumimos o entendimento de Marconi e Lakatos (1992) que a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita.

Além do mencionado aporte, utilizamos o questionário para obtenção dos dados empíricos. Sobre este instrumento de pesquisa Dalberio e Dalberio (2009) afirmam que seu uso evita dúvidas ou incompreensões, ao passo que produz respostas curtas, objetivas e precisas, possibilitando a obtenção de informações com exatidão. Em vista dos elementos necessários ao nosso estudo, optamos por elaborar o questionário com questões abertas, que permitiram obter respostas livres, caracterizando de modo singular os posicionamentos dos participantes.

A pesquisa foi realizada com 4 professores que atuam nas escolas de ensino fundamental no município de Cruzeiro do Sul-Acre. A faixa etária dos participantes vai de 29 a 42 anos, três desses docentes são do gênero feminino e um do gênero masculino. Quanto ao tempo de experiência no magistério, estes atuam entre 2 a 12 anos nas escolas públicas.

Ressaltamos assim, a importância da pesquisa para a suscitarmos uma reflexão sobre a formação docente para uma prática educacional libertadora, pois a concepção problematizadora de educação proposta por Paulo Freire é oportuna para discutir não somente a formação docente, mas de conceber a formação enquanto um processo permanente de reflexão acerca da prática pedagógica com vistas a transformações.

Formação docente: iniciando uma reflexão

A formação docente continuada é um processo educacional no qual o professor destaca-se como agente e sujeito de sua prática, além de ser o responsável pela construção e reconstrução do conhecimento, promovendo o desenvolvimento cognitivo dos discentes. Diante disso, essa formação deve possibilitar ao docente trabalhar com o conhecimento de um modo que transcenda o ensino e que alcance uma atualização científica, pedagógica e didática que lhe permita criar espaços de participação, discussão e reflexão em suas próprias atividades profissionais, impulsionando aos alunos condições que lhes propiciem lidar com as realidades sociais em que se encontram inseridos, sendo capazes de analisá-las e agir de modo autônomo e consciente sobre as mesmas. Sendo assim, o ensinar se reveste de um teor político e, por conseguinte, inexistente sem o aprender, tal qual este também se anula sem aquele.

É nessa perspectiva que Freire (1996) nos lembra do caráter social que acomete homens e mulheres e que, ao longo do tempo, propiciou a estes saber o sentido do ensinar, bem como as inúmeras possibilidades e condições que esse ato demanda, sobretudo, quando o objetivo volta-se à conscientização e libertação dos sujeitos.

Nesses trâmites, o autor nos impulsiona a refletir sobre a importância dos saberes pedagógicos para a prática educacional, uma vez que já não basta àquele que ensina a aquisição e o domínio do conhecimento acumulado, mas toda a contextualização que o envolve; todos os propósitos que o abarcam e a que se destina. Com isto, a pedagogia proposta por Paulo Freire caracteriza-se, então, pelo caráter da reflexividade e da transformação. Logo, ser professor em meio a esses parâmetros implica em um compromisso constante com as práticas sociais e com a capacidade de atuação e mudança em meio a estas.

É na consideração desse entendimento que o referido autor ressalta:

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiência em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p.96).

Mostra-se notório, a partir de elocuições como estas, que a educação pensada numa perspectiva libertadora deve acontecer por meio de uma prática mediada pelo diálogo e pela valorização da cultura dos sujeitos, sobretudo, acreditando-se que a educação é uma forma política de transformar a sociedade ou de aflorar caminhos que impulsionem os sujeitos a se conscientizar sobre seus papéis nesse cenário, sendo capazes de buscarem mecanismos mais justos e igualitários de vivência social. O diálogo, portanto, é uma categoria central da construção do conhecimento e deve atravessar cada etapa da formação, evitando o risco de que ela se torne um processo de educação bancária, que serve à manutenção da ordem social estabelecida.

Para Freire (1996), o diálogo é o caminho que possibilita a interação e a construção de um mundo melhor e mais justo, centrado em uma "práxis" que inclui e que não se conforma com a reprodução, mas com a produção coletiva, crítica, política, consciente e reflexiva, em que a educação aparece como espaço impulsionador da construção e da transformação.

Esse entendimento propõe a superação do paradigma tradicional de ensino em que o aluno traduz-se como um ser passivo e sem capacidade de intervenção no seu espaço. E, ao invés da transmissão de conteúdo, esse ensino reflete-se em sua construção, discussão, análise, interpretação e uso consciente, o que evidencia o aprender e o ensinar como atos diretamente vinculados à pesquisa, à busca, à descoberta. É com essa compreensão que o autor defende a ideia de que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro" (FREIRE, 1996, p. 32), de modo que enquanto se ensina continua-se buscando, procurando, indagando e, para isso, também pesquisando, o que permite conhecer o novo e com ele desenvolver sempre outras descobertas (Op. cit.).

Evidencia-se, assim, a responsabilidade do profissional de educação diante da sua tarefa de pesquisador na busca de conhecimentos que

acompanhem as mudanças por que passa a sociedade, de modo que possa oferecer um ensino condizente com as capacidades então exigidas. A constante formação do docente mostra-se, frente a isto, como base essencial de seu fazer, de modo que sua prática possa refletir, além da superação da perspectiva tradicional sobre os processos de ensino e de aprendizagem, o impulso à pesquisa e à descoberta também para os alunos. Nesses termos, destaca-se, em especial, o perfil de problematizador da aprendizagem, além de aberto a novas experiências, como centro da constituição profissional.

Essa definição contrapõe-se, portanto, à perspectiva da educação bancária também discutida por Freire (1987), cuja ocorrência destrói qualquer condição de autonomia e libertação dos indivíduos; ao contrário, corresponde a uma restrição à capacidade de conscientização destes. A este respeito, pronuncia-se o autor: "Na visão "bancária" da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação [...] que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p.33).

Nessa perspectiva, uma pedagogia libertadora não se constitui apenas na mudança de metodologias e estratégias de ensino, mas na forma como as ações educativas são entendidas, concebidas e, em meio a isto, na capacidade de formação do ser social considerando-se todos os aspectos que o tomam: políticos, culturais, econômicos, cognitivos, sociais, dentre outros.

Sendo assim, Freire (1992) defende que o professor realmente ensina quando

[...] refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos [posto que] ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 1992, p.41).

É em vista disso que se impõe a necessidade de uma formação continuada centrada na realidade, nas vivências e aspirações do professor, uma vez que por este caminho torna-se mais propícia a condição para que o mesmo reflita sobre o seu fazer e permita-se apreender percursos outros cujas ausências ainda se mostrem reluzentes em sua constituição profissional.

No entender de Freire (1992, p.55), "aquele ou aquela que ensina aprende e aquele ou aquela em situação de aprendiz, ensina também", ou seja, ao considerarmos uma formação docente devemos sempre lembrar de todo o cenário que compreende o fazer do professor e, em meio a ele, dos aprendizados e das carências daquele que no seu dia a dia encontra-se na condição de eterno mestre e aprendiz.

Resultados e Discussões

Conforme já anunciado, os resultados aqui descritos derivam de um questionário aplicado a quatro docentes que atuam no ensino fundamental no município de Cruzeiro do Sul/Acre. Esse instrumento de pesquisa foi elaborado unicamente com questões abertas compreendendo aspectos como: a formação docente e a atuação profissional. Para as análises, utilizamos como respaldo as obras anteriormente anunciadas de Paulo Freire.

Na interpretação dos dados obtidos, em relação à formação docente, pudemos perceber que para os participantes todos os processos de formação vivenciados podem ser qualificados como positivos, ainda que em alguns casos não atinjam completamente suas aspirações. Nessa perspectiva, todos contribuem para um norteamento sobre o "ser professor", pautado no embasamento teórico-prático que proporcionam e que favorecem a construção de novas ideias para a atuação em uma sala de aula. Nesses termos, defendem firmemente a unicidade entre a teoria e a prática como base aos cursos de formação.

Sobre isto, os professores argumentam que os problemas reais da sala de aula precisam ser expostos nas formações para que possam pensar em possibilidades de solução. Além disso, ter a prática como referente direto para contrastar com os estudos teóricos favorece grandemente a condição de se repensar o fazer, de se desenvolver novos conhecimentos e, geralmente, de se assumir novas posturas e ideais.

Este posicionamento, em meio à abordagem teórica abordada nesta produção, remete-nos à ideia de que somente numa interação dialógica entre teoria e prática, ambas mutuamente se influenciando e tendo como respaldo as dificuldades, necessidades, buscas e anseios dos sujeitos envolvidos (professores, alunos, comunidade), bem como a estrutura que compõe a escola é possível alcançarmos um processo formativo de ampla natureza. Desse modo, "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo." (FREIRE, 1996, p. 12).

O autor, portanto, considerava inadmissível a separação entre teoria e prática na atuação e formação docente, pois segundo ele, o conhecimento teórico isolado não possibilita a reflexão crítica sobre o mundo, o que impõe barreiras à transformação da sociedade. Considerar a formação dos professores, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais implica o reconhecimento de que o percurso formativo deve propiciar situações em que a teoria seja abordada criticamente e a prática a ela relacionada seja vivenciada de modo que possibilite a (re)criação de conhecimentos e de opções práticas para a abordagem do conhecimento em sala de aula.

Vale ressaltar que dentre essa abordagem, quando questionados sobre como definem sua prática educativa, todos os participantes se intitularam como embasados na tendência progressista, porém, não ampliam tal afirmação ou mencionam elementos que definam características específicas dessa concepção. Em suas justificativas, essa tendência é assumida pelo fato de valorizarem as experiências dos alunos vividas na família e no grupo social do qual fazem parte. Além disso, argumentam que a partir desses conhecimentos prévios desenvolvem os seus objetivos educacionais criando possibilidades de participação, atuação e construção por parte dos educandos. Os professores destacam ainda o distanciamento que têm das posturas tradicionais ao considerarem o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem.

Conforme exposto, mostra-se certa fragilidade conceitual por parte dos participantes no que se refere à tendência progressista. Ainda assim, podemos observar claramente uma necessidade de distanciarem-se dos aspectos que definem a pedagogia tradicional, alegando que a verdadeira aprendizagem ocorre num processo dialógico. Essa realidade, ainda que possa mascarar a real compreensão dos participantes sobre essas abordagens de ensino ou apenas a repetição de um discurso amplamente circulante no meio educacional, demonstra que, no que se refere à prática profissional, esses participantes assumem a necessidade de que as ações ocorram vinculadas à realidade e às aspirações dos aprendizes, num processo dialógico entre o ensino, os educandos, suas realidades e os conhecimentos a serem trabalhados. Com isto o sentido da dialogicidade se faz presente e consoante com a definição de Freire (1996, p. 13), ao afirmar que:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Outro tema abordado nas respostas dos participantes foi referente às experiências compartilhadas. Segundo eles, a troca de informação é enriquecedora durante as capacitações por proporcionar respostas não apenas às questões de âmbito geral, mas também singulares à prática de

cada um. Destacam ainda que costumam fazer uso do diálogo não só nos encontros formativos, mas também na própria sala de aula. Com esses discursos remetemo-nos mais uma vez à questão da dialogicidade como aspecto central da educação libertadora. Na defesa do autor:

O diálogo torna-se a essência de uma educação humanizadora e se constitui como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio da palavra, a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação e não alienação e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante. Assim, a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres (FREIRE, 1987, p.78).

Reforça-se, com isso, a percepção de que o diálogo deve fazer parte do ensino como meio para desenvolver o pensar e o agir tanto do professor quanto do aluno, pois é nesse momento de dialogicidade que professores e educandos constroem novos conceitos, conhecimentos e reflexões que podem ser utilizados em seu cotidiano. Nessa direção, o ato de ensinar envolve valores, sentimentos, representações, crenças e expectativas do professor sobre seu trabalho e sobre os alunos com quem convive. Além disso, o professor deve ser mais que um mero transmissor de conhecimentos e informações, deve ser um educador situado no seu contexto histórico, com escolhas políticas e ideológicas conscientes, engajado na luta por uma educação crítica e libertadora.

Ampliando essa concepção, Freire (1987) ressalta que não há outro caminho se não o da prática de uma pedagogia humanizadora em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase "coisas", com eles estabelece uma relação dialógica permanente. A relação pedagógica deve estar fundamentada, portanto, na troca, no diálogo, na compreensão entre professor e aluno, fatores estes considerados por Freire como essenciais para superação do autoritarismo em sala de aula.

Essa afirmação nos remete, assim, à ideia de que o professor se educa e se forma no decorrer de sua existência, permanentemente (re)construindo-se. Formando-se e transformando-se nas e pelas relações que estabelece em seu contexto, na interação com seus pares, transformando sua própria maneira de ser, sentir, (re)agir no convívio social.

Em vista disso, consideramos que por mais abrangente, sistemática e aprofundada teoricamente que se dê a formação inicial, não caberá apenas a esta a plenitude da ação docente, tendo em vista que a cotidianidade da sala de aula gesta-se vinculada a contextos diversos e, por isso, mostra-se suscetível a situações e ocorrências variadas que exigem conhecimentos abrangentes, atitudes e procedimentos específicos do professor, direcionados aos problemas que vão surgindo ao longo de sua prática.

Na atualidade, ainda percebemos a existência de cursos formativos que reduzem a formação docente ao treinamento técnico e não à formação crítica. A concepção freiriana busca a transformação, se preocupa com uma formação crítico-reflexiva, desafiando o docente, a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que está inserido. Nessa perspectiva, acreditamos que o docente que tenha consciência da necessidade de formação continua ao longo da sua trajetória profissional, que percebe-se com um profissional inacabado, e que necessita, portanto, de se inserir permanentemente em um processo formativo, reconhecendo-se como um eterno aprendiz, necessita de uma formação que tenha como base a análise reflexiva e crítica da sua prática.

Considerações Finais

A pesquisa realizada propôs-se a fazer uma reflexão sobre a formação docente a partir da perspectiva freiriana. Diante do exposto, observamos que uma formação docente que vise a constituição de um indivíduo com capacidade para refletir criticamente, pressupõe explorar a natureza social e histórica presentificada nas relações entre as pessoas e suas formas de agir diante dos problemas. O professor deve ser alguém que tenta integrar-se num processo de mudança e que busque interpretar os seus próprios valores como forma de tomar consciência de si. Para tanto, é preciso uma formação docente que o leve a ser um problematizador na sala de aula e não apenas reprodutor ou mediador do conhecimento; que o impulsiona a ter um compromisso político e a preocupar-se com a natureza do conhecimento a ser apropriado pelo aluno. Não basta interpretar e explicar a realidade que ronda a docência, é preciso nela intervir reduzindo a distância entre teoria e prática.

Os atos de pensar/repensar, fazer/desfazer cotidianamente presentes na sala de aula não podem ser vistos apenas como dificuldades corriqueiras, mas como espaços para reflexão, ação e descobertas, uma vez que constituem um trabalho que ainda está em construção e que por sua natureza demanda muitos acertos e erros.

Imperiosa se faz a afirmação de que não é possível encontrar um modelo de formação para cada problema apresentado. Acreditamos apenas que as contribuições teóricas de diferentes naturezas nos propiciam pensar um pouco mais sobre o todo, permitindo-nos (re)construir discursos e soluções singulares que possam amenizar as inquietações que tomam todos aqueles que se encontram na prática da docência. Amparamo-nos, portanto, nesta ideia quando encontramos em Paulo Freire explicações bastante consideráveis sobre muitas das nossas próprias indagações, bem como naquelas tecidas pelos participantes de nossa investigação.

Asseveramos que uma proposta formativa fundamentada no pensamento freiriano poderá contribuir para uma formação e atuação docente emancipatórias, pois acreditamos que é possível uma formação onde o papel do professor não se reduza a mera execução de predeterminações pedagógicas, mas que este se assuma como sujeito da sua prática, a qual deve imbricar-se de reflexão e crítica. Sendo assim, entendemos que o pensamento de Freire pode subsidiar a orientação de novos caminhos para uma formação continuada comprometida com ações educativas coerentes com a formação humana e em uma perspectiva crítica, reflexiva e libertadora.

Referências

DALBERIO, Osvaldo; DALBERIO, Maria Cecília Borges. **Metodologia Científica**: desafios e caminhos. São Paulo: Paulus, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. Atlas: São Paulo, 2011.

