

A DIDÁTICA COMO *MEDIAÇÃO* ENTRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO ESPECÍFICA: UMA POSSIBILIDADE EM ABERTO NA RECONFIGURAÇÃO DAS LICENCIATURAS

doi: 10.4025/imagenseduc.v1i1.12346

Cleoni Maria Barboza Fernandes*
Denise Nascimento Silveira**

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS. Apoio CNPq. cleofernandes@terra.com.br.

** Instituto Federal Sul-rio-grandense de Pelotas – IFSul. denisesil@via-rs.net.

RESUMO: Este artigo apresenta algumas reflexões resultantes de pesquisas sobre a reformulação das licenciaturas, a partir das recentes reformas educativas que atingem esta instância de ensino. Dentre as dimensões desveladas pelas pesquisas destacamos, nesse texto, a Didática como uma possibilidade *mediadora* entre os conhecimentos da área específica e os conhecimentos da área pedagógica, tendo como referências as práticas sociais do mundo da vida e do trabalho. Neste retorno da Didática aos currículos, nos inquietamos e nos interrogamos, pois ao mesmo tempo, em que *medeia* a formação específica e a formação pedagógica, percebemos o risco de se reduzir à instância técnica. De qualquer forma está posta a discussão: a crença de que a Didática não perde sua dimensão totalizante do ato educativo. Apresentamos como contribuição, neste momento, a sugestão de estudos de José Vieira de Almeida sobre questões que envolvem a *mediação e a ontologia social*, em confronto com a empiria.

Palavras-chave: Didática. Mediação. Licenciatura. Reforma educativa.

ABSTRACT: This article presents some reflections resulting from researches on the reformulation of degrees considering the recent educational reforms affecting this body of teaching. Among the dimensions uncovered by the researches, we emphasize in this text, the Didactics as a possible mediator between the knowledge of the specific and pedagogical area, having as a referent social practices of the world's life and work. In the Didactic return to curricula, we uneasy ourselves and we interrogate in them, therefore at the same time, which measured the specific and the pedagogical formation we perceive the risk reduced to the technical instance. Either way is put the discussion: the belief that the Curriculum does not lose its holistic dimension of the educational act. We present a contribution at this time, the suggestion from studies of Jose Vieira de Almeida on issues involving mediation and social ontology, in comparison with the empirical.

Key-words: Didactics. Mediation. Degrees. Educative Reform.

Introdução

Este artigo é resultante de um recorte de pesquisa apresentado no GT 04 – Didática da 31ª ANPED, em Caxambu, acrescido de elementos de discussão nesse grupo.

No contexto das reformas educativas, é imprescindível apreender e compreender os sentidos¹ sócio-históricos e culturais que estão

envolvidos na reformulação das licenciaturas, especialmente com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP1 e CNE/CP2/2002), cujas exigências vêm sendo assumidas pela comunidade acadêmica, em vários *fóruns* de discussão dessas políticas e em *fóruns* de pesquisa.

Estas compreensões representam um convite para uma reflexão complexa, marcada por contradições, as quais carregam

¹ O termo sentidos, neste texto, está fundado na idéia de Marilena Chauí: "O mundo suscita sentidos e palavras, as significações levam a criação de novas expressões linguísticas, a

linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas" (CHAUI, 1998, p. 149).

possibilidades de mudança, ainda não estudadas suficientemente em sua profundidade histórica e epistemológica na cultura vigente que se produziu e é produzida na lógica da Ciência Moderna?

Essa lógica sustenta uma epistemologia dominante das *ditas* ciências exatas e naturais sobre as *ditas* ciências sociais e humanas (qual ciência não é humana?), e que se corporifica em uma hierarquia entre saberes e conhecimento; sujeito/objeto; conteúdo/forma; teoria/prática; mente/matéria; trabalho/formação profissional dentre outras relações binárias.

Nessa lógica, o conhecimento *dito* específico tem primazia sobre o conhecimento pedagógico (será sem especificidade?), gerando uma desqualificação na compreensão de curso de formação de professores, estabelecendo a teoria antes da prática. O conhecimento científico é legitimado por essa epistemologia, sem complementá-lo com os saberes³ produzidos nas práticas sociais.

Nesse emaranhado de condicionantes histórico-sociais e culturais que envolvem as concepções de conhecimento, também está presente um paradoxo trazido especialmente pela Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, que tem sido objeto de estudo de nossas pesquisas, resolução que define duração e distribui a carga horária mínima dos cursos de licenciatura, que ao excluir o currículo mínimo, uma antiga reivindicação do movimento docente da Pedagogia, acabou acirrando a dicotomia entre conhecimento da área específica e conhecimento da área pedagógica.

² Aqui compreendida na lógica da racionalidade técnica, baseada no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano, corporificada no positivismo oitocentista, onde (...) só há duas formas de conhecimento científico – as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais (SOUSA SANTOS, 1987, p. 18-19).

³ Aqui compreendido “como saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor. O saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto, a investigação do saber como epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo” (BOMBASSARO, 1992, p. 21). Nessa direção, fazemos aproximações teóricas com Maurice Tardif para compreender a configuração e a produção dos saberes do professor em sua formação.

É possível constatar este fato tanto nos achados de pesquisa, quanto nas discussões feitas em eventos da Área da Educação, regionais e nacionais, bem como em discussões temáticas sobre as reformas nos cursos de licenciatura.

Convivendo com estas contradições e paradoxos, permanece a necessidade de inverter a lógica anterior, dos três anos de formação específica e um de formação pedagógica, conhecido por “três mais um”, em que a responsabilidade de formar o professor era reduzida às chamadas matérias pedagógicas: Didática; Psicologia; Sociologia e, em alguns casos, Filosofia e Antropologia.

Os pressupostos básicos que sustentavam a lógica anterior eram: a teoria antes da prática e dissociadas das práticas sociais, o estágio no final do curso como um momento culminante de aplicação da teoria e não, como uma experiência de aprendizagem e um adentramento no campo profissional como um *lugar* entrelugares de formação profissional e de processos decisórios em demandas imprevisíveis como é o cotidiano da sala de aula e da vida, no caso, da vida na Escola.

Nesse sentido, um grande impacto trazido por esta legislação recente incide diretamente sobre a formação de professores: o ingresso no curso de licenciatura; a inserção no campo profissional desde o início do curso e a busca da articulação teoria e prática, trazendo, na linguagem legal, a prática como componente curricular, que passam a exigir uma concepção de curso em suas múltiplas dimensões de totalidade. Dimensões estas que exigem outras relações de produção pedagógica do conhecimento e da própria profissionalidade (SACRISTÁN, 1991).

Dentre as dimensões desveladas pela pesquisa destacamos a Didática, como uma possibilidade mediadora entre os conhecimentos da área específica e os conhecimentos da área pedagógica, tendo como referências as práticas sociais do mundo da vida e do trabalho.

A travessia da pesquisa⁴ e a Didática como possibilidade *mediadora*

A significação dos dados encontrada nos depoimentos e as representações dos professores presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura têm estimulado muitas reflexões. Sendo um tema inesgotável, os recortes investigativos podem contribuir para a compreensão de processos contextualizados, mas podem, também, tornarem-se referentes para uma perspectiva mais global dos processos de formação inicial de professores.

Investigar as experiências desenvolvidas pelas IES (Instituições de Ensino Superior), a partir do impacto da Resolução CNE/CNP 19/02/2002, constituiu-se uma condição importante para a apreensão da qualidade que se quer garantir para os cursos de formação de professores. Se o depoimento dos professores e coordenadores das Licenciaturas foi pródigo de significados, ouvir os estudantes sobre as experiências que estão vivenciando tornou-se uma condição emergente.

Nesse momento, estamos encerrando uma investigação com abordagem qualitativa, em um corte longitudinal, com estudantes de cinco universidades, em que o grupo investigado vem sendo acompanhado desde o ingresso até sua formatura.

Os cursos envolvidos na pesquisa – Biologia, Educação Física, Física, Letras, Matemática, Química – já foram objeto de estudo de pesquisa anterior sobre a reconfiguração de seus projetos político-pedagógicos e seus currículos com a centralidade da prática como componente curricular.

Os resultados dessas pesquisas vêm apontando uma predominância cartorial na aplicação da lei e na proposição do desenvolvimento curricular. Ao mesmo tempo, temos encontrado experiências que estão rompendo com a lógica dominante e tentando outra possibilidade de compreender o

conhecimento e suas relações com o mundo da vida e do trabalho, com uma dupla entrada: epistemológica e societal, sem a tradicional hierarquização entre conhecimento e saberes, estes, impregnados da práxis cotidiana, com suas transformações e contradições.

Trata-se de um processo que requer contínuas interlocuções com a ciência e com a prática social, na busca de colocar um dever ético em um espaço em que as estruturas de poder estão muito arraigadas, tanto no campo epistemológico, legitimado pela racionalidade técnica, quanto no campo sócio-cultural que detém o poder político dentro e fora da universidade.

Nessa perspectiva, os estudantes têm sinalizado a existência de uma disciplina, que tendemos a nominar de Didática Geral. Disciplina marcada por uma prática anti-formulística – rompendo com uma visão prescritiva e controladora, como se fora uma ciência “exata com o rigor do veículo formal em que a medição é expressa” (SOUSA SANTOS, 1987, p. 26), tendo validade universal, em seqüências fechadas, para serem aplicadas em atividades descoladas de sua produção histórico-cultural, tal como nos mostra Veiga (1991, p. 28) quando nos apresenta um resgate histórico, trazendo a seqüência de Herbart.

Na contramão dessa visão, os estudantes trouxeram experiências para demarcar um *campo* da Didática⁵ ocupado pela nucleação de uma prática pedagógica imersa num contexto epistemológico e sociocultural, ultrapassando o formulismo centrado no planejamento ou na especificidade da área de conhecimento em que está nominada.

É necessário ressaltar que a obrigatoriedade de inserir no currículo a *prática como componente curricular* trouxe para o curso o retorno da Didática Geral⁶, embora ainda visto *como uma invenção da pedagogia* (fala de um coordenador).

A fragmentação posta pela racionalidade técnica firma-se na visão de Ciência e Educação como Ciência Humana, que fratura

⁴ Na escritura deste texto, o *nós*-autoria e o grupo de pesquisa não se constituem apenas em estruturas de linguagem, mas dialeticamente, se fazem presentes pelo que representam no contexto desta escritura, movimentos de complementaridade entre os achados de pesquisa e os saberes construídos nas salas de aula com as quais trabalhamos na graduação e na pós-graduação.

⁵ Que têm outros nomes, como Organização e Planejamento do Ensino e Planejamento e Avaliação de Ensino, cujas ementas tratam de temas de Didática Geral.

⁶ Comparações realizadas com as matrizes curriculares e as ementas de projetos político-pedagógicos, aos quais tivemos acesso.

o próprio sujeito da Educação, reduzindo-o a uma condição simplista e dicotômica de teoria e prática, conteúdo e forma, em um dualismo também presente em corpo e mente, razão e emoção, trabalho intelectual e trabalho manual, polarizada em um pólo ou em outro.

Lucarelli (1994, p. 2) traz outras idéias sobre a Didática como "A disciplina que centra sua preocupação na prática do ensino, isto é, na identificação dos problemas principais que atravessam este campo e na oferta de interpretação e intervenção".

Encontramos, nessas idéias de Lucarelli (1994), uma visão pluralista, abarcando a complexidade do campo da Didática e da Formação de professores, relações construídas e mediadas pelas possibilidades de interpretação e intervenção, conectadas com seus pressupostos político-pedagógicos de seus conteúdos e procedimentos de ensino, em suas contradições sociais e epistemológicas.

São relações que em seus movimentos de totalidade precisam interagir com várias temáticas e disciplinas, necessitando instrumental técnico necessário para viabilizar essas intervenções e interpretações possíveis, em uma multiplicidade de situações que exigem, da Didática, uma concepção de conhecimento em aberto, contextualizado e interativo com outras epistemes.

As questões conceituais de técnica/instrumentalização do ato de ensinar e aprender devem ser revistas. Não se trata de negá-las, mas sim, situá-las como meios de produção socialmente construídos, em uma prática reflexiva permeada por um olhar antropológico, na materialidade do mundo da vida e do trabalho.

É preciso, então, perguntar, para quem, para que e por que assumir posicionamentos e operacionalizá-los, compreendendo a técnica/instrumentalização, ancorados em uma proposta técnico-política que redimensione o importante papel das técnicas de ensino, tal como explicitam Freire e Shor (1987) sobre a aula expositiva:

O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca como um canal de transferência de conhecimento [...] Os professores perguntam: "Será que tenho que parar com minhas aulas expositivas de uma

vez?" O importante é que o professor evite que sua fala seja uma canção de ninar informativa, ou uma apresentação sedativa. Ao invés disso, uma palestra libertadora é um apelo crítico que inspira os estudantes que nasce do diálogo já estabelecido com eles. [...] O professor [...] tem que perguntar como suas palavras estão enraizadas no discurso que já foi compartilhado em classe. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 54-55).

Este fato demanda compreender a prática pedagógica e a Didática, como práticas culturais e sociais. Assim, esta ideia incorpora a complexidade, não pela concepção de amplitude ou complicação, mas pelas conexões e interconexões que são produzidas na ideia de que *complexus* refere-se àquilo que é tecido em conjunto.

Essas visões transitam em outros paradigmas (SOUSA SANTOS, 1987), que ainda estão sendo construídos, escapando de uma racionalidade técnica, que faz a redução da riqueza, da complexidade, das multiplicidades, das circularidades, as quais ficam encarceradas em modelos e proposições como verdades absolutas. Racionalidade em que a precisão da medição é o critério da própria verdade, sem as arquiteturas dos desejos, das emoções e das intuições, outras racionalidades que precisam ser trabalhadas no ato de ensinar e de aprender.

De uma maneira, a inserção dessas racionalidades, presentes nas práticas pedagógicas, quebram a visão do ensino reprodutivo, pontuado em sequências isoladas, tanto na compreensão da Didática em suas instâncias política, epistemológica, pedagógica e técnica, quanto na possibilidade dela se constituir em uma mediação, que lhe permita trabalhar com os processos de ensino na direção de uma aprendizagem com significado para aquele que ensina e para aquele que aprende.

Somos seres relacionais, mas diferentes e, no caso do processo de ensinar e de aprender, com conhecimentos e com saberes diferentes e de diversos lugares. Neste processo há um tensionamento entre professores e estudantes, que exige maturidade e respeito, características do acolhimento ao *outro*, com um cuidado ético de que as relações entre as pessoas e, destas

com o conhecimento, não estão *dadas*, é necessário construí-las a cada dia.

Com os achados da pesquisa e a discussão feita no grupo de pesquisa, reafirmamos a ideia, já incorporada aos nossos estudos: a necessidade de se trabalhar o ensino com pesquisa (PAOLI, 1988), saindo da programação seriada, amarrada em pré-requisitos e reafirmando a compreensão de “que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 110); bem como a de que a Didática possa configurar-se como uma intervenção contextualizada, crítica e criativa com os sujeitos que a produzem, professores e estudantes, em um determinado tempo e lugar.

Na busca dessa outra concepção, a aproximação que fizemos do ensino formulístico de outra disciplina com o ensino formulístico de Didática, situa-se num programa que, geralmente, debate questões mais amplas da Educação, centra-se no planejamento, começando pelos objetivos e, seguindo uma ordem lógica (qual lógica? nossa pergunta permanente), termina com a avaliação.

Esse fato, provavelmente, ocorra com mais frequência em outras aulas de Didática, sem que nós, professores, nos apercebamos; precisamos produzir outra cultura de reflexão sobre a nossa própria prática, exercer “nossa militância (...) não se aceitando como pronto e acabado (...) a militância significa re-criação permanente” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 65).

Acreditamos que a condição fundamental para exercer nossa militância esteja numa quebra com a formatação positivista, que tem marcado nossa formação (CUNHA, 1998).

Nessa direção, o posicionamento de Schenberg (1985) sobre o Positivismo, fortalece a argumentação teórico-prática que estamos construindo: “[...] o Positivismo é exatamente a coisa que mais freia a imaginação [...] eu acho que a imaginação é provavelmente a maior qualidade criativa do homem em qualquer tempo em qualquer campo do pensamento e da ação humana [...]” (GOLDFARB, 1994, p. 86).

Esse rompimento situa-se, não no âmbito da disciplina, mas na compreensão da complexidade, da circularidade e da perspectiva da construção de outra visão de ciência,

conhecimentos e saberes, mundo, educação, que engendrem nossa história e nossa cultura.

Retornamos aos resultados de pesquisa, com as questões teoria e prática, conteúdo e forma, como problemas de nossa compreensão na tradição ocidental. Refazemos caminhos para compreender os limites e desafios imersos no universo de compreensões que habitam, historicamente, nosso corpus compreensivo de ciência, conhecimento e mediação com o mundo lá fora, cambiante da Escola e da Universidade.

Atualmente, podemos compreender que as questões teoria e prática, conteúdo e forma não podem ser polarizadas, a Didática não está na teoria ou na prática, ou ainda, no conteúdo que determina a forma, como nós pensávamos, mas numa relação tensionada entre epistemes diversas, exigindo uma postura diferenciada de diálogo entre elas.

Confrontando os estudos dessas pesquisas, as teorias estudadas e a experiência de professoras de Didática, resgatamos a sistematização de Fernandes (1999), para reafirmar a centralidade da Didática situada em uma prática pedagógica corporificada nos sujeitos que a fazem:

- professor e estudantes ensinando e aprendendo – processos de ensinar e de aprender;
- situa-se no conhecimento, em sua especificidade e nos diálogos que faz com outras epistemes – perspectiva interdisciplinar;
- situa-se nos meios técnicos, socialmente produzidos – produção de técnicas de ensino, situadas nas condições concretas que a realidade sociocultural exige;
- situa-se na vertente histórico-cultural, que se assenta em pressupostos que se configuram inacabados; em uma didática que se concretiza na materialidade das condições objetivas; em uma dialética concreta que tem, no seu cerne epistemológico-político, práticas pedagógicas interconectadas com o mundo da vida e do trabalho; no estabelecimento de conexões e interações entre as partes e as totalidades, encontrando eco na afirmação de Kosik (1976, p. 42) “[...]”

que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes”.

A compreensão da não-dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e forma, as relações tensionadas desvelam, também, a compreensão não-dicotômica dos processos de ensinar e aprender, nossos suportes na reconceitualização de nossa própria prática e em outra teorização sobre Didática.

A dialética dessas práticas não exige a necessidade de se construir o rigor científico, embora as chamadas “ciências humanas” e, nelas, por cerne, a Educação, tenham uma pluralidade epistêmica, que envolve suas especificidades e interações com outras ciências, em permanente movimento de construção social.

A Didática, ocupando uma posição importante na área pedagógica precisa aprofundar a construção desse rigor tão presente nessa fala: “[...] jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual [...] Ou, em outras palavras, não é minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica” (FREIRE, 1996, p. 165).

Muitas dúvidas, muitos estudos para serem realizados, mas que já começaram a transformar-se em outras concepções, e esteve encarnada, dentre tantas, em uma das falas de um estudante após a primeira etapa do estágio supervisionado: “um conteúdo árido transforma-se em poesia”.

Encontramos eco em Poincaré (1995), grande matemático francês (1854-1912) que, na obra, “O valor da ciência”, ressaltou a necessária interação da análise lógica e da intuição, trazendo o imaginário visual de volta à Matemática e rompendo com a visão do método analítico e das fórmulas.

Nas suas descrições sobre a criação matemática, ele incorporou outras racionalidades, como a racionalidade estética, um sentido poético e de beleza:

O cientista não estuda a natureza por ela ser útil; estuda-a porque ela lhe apraz, e ela lhe apraz por ser bela. Se a natureza não fosse bela, não mereceria ser conhecida, e se não merecesse ser,

conhecida, não valeria a pena viver [...] vê-se que a inquietude com o belo nos conduz às mesmas escolhas que a inquietude com a utilidade. Por isso que esta economia de pensamento e de esforço que, de acordo a Mach, é a *tendência constante da Ciência, é um manancial de beleza, ao mesmo tempo, que uma vantagem prática* (POINCARÉ, 1946, p. 20-21).

Sem a preocupação de modelar, esta investigação tem apontado a necessidade de retomar a discussão do campo da Didática, para compreender o importante papel da cultura.

Tendo o cuidado de não reduzi-la a um único núcleo epistemológico, percebemos que, necessariamente, temos que nos sentar à mesa para debatermos a Didática, situando-a no tempo presente, com a urgência de revisitarmos conceitos já estabelecidos em estudos anteriores, tal como afirma Geertz (2001) em seu livro, “Uma nova luz sobre a Antropologia”.

Considerações finais

Com esta pesquisa foi possível apreender um retorno da Didática Geral nas novas configurações dos cursos de licenciatura estudados, por meio de disciplinas compartilhadas com vários cursos, ainda com muitos problemas, desafios e contradições.

Entretanto, há nesse retorno da Didática Geral uma situação que nos inquieta e nos interroga, pois, ao mesmo tempo em que percebemos a existência dessa mediação entre a formação específica e a formação pedagógica, percebemos, igualmente, o risco de reduzi-la à instância técnica.

É uma análise difícil, tanto pela complexidade da Didática e das relações produzidas no interior do próprio campo de conhecimento, quanto pela complexidade da compreensão do conhecimento das ditas Ciências Humanas, e nelas, o campo da Educação.

De qualquer forma está posta a discussão, enunciamos a crença de que a Didática não perde sua dimensão de totalidade, ou como diria Sartre (apud SANTOS, 1996) de dimensão totalizante do ato educativo.

Esta dimensão tem, na prática pedagógica crítica, a provisoriade, a imprevisibilidade, o caráter investigativo e a dialogicidade, condições para trabalhar a dialética, como método propulsor das inferências analíticas, que dialogam com a realidade, visando aprofundá-la.

Apresentamos como contribuição os estudos fundados em José Vieira de Almeida, ao *dialogar*, especialmente, com Hegel, Marx e Luckás sobre as questões que envolvem a *mediação e a ontologia social*, nessa temática. Mantemos, também, os estudos de Candéau, Olga Damis, Osima Lopes, Pura Lúcia Martins, Maria Isabel da Cunha e, especialmente, de Ilma Veiga, que possui larga produção na área, dentre outras autorias, em confronto com a empiria e, sobretudo, com a leitura que dela estamos fazendo.

Reforçamos os estudos em parceria que temos feito e que têm fortalecido uma reflexão sobre o trabalho científico, a partir do lugar de onde nos situamos como pesquisadoras, com o rigor e o cuidado epistemológico e ético que envolve nossa responsabilidade ao tratar dessas questões.

Temos procurado, na radicalidade filosófica e epistemológica, nos compromissos sociais e éticos, e nas finalidades culturais, a produção de sentido para nossas pesquisas, tanto no plano individual, como trabalhadoras científicas (VIEIRA PINTO, 1969), quanto no plano dos espaços de debate e de solidária produção. Esse movimento nos move para a discussão que apresentamos nesse artigo. Fica para nós uma possibilidade de outra Didática, em um "movimento de mediação, por suposto, de superação do reducionismo tecnicista e da não dialogicidade epistemológica".

Referências

- ALMEIDA, J. L. Ontologia Social e Educação. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de Educadores: Artes e técnicas. Ciências e Políticas.** São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui 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, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.
- CUNHA, M. I. **O Professor Universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: J.M. Editora, 1998.
- FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade. O desafio da construção pedagógica do conhecimento.** 1999. 116 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, C. **Uma nova luz sobre a Antropologia.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001.
- GOLDFARB, J. L. **Voar também é com os Homens: O Pensamento de Mário Schenberg.** São Paulo: EDUSP, 1994.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUCARELLI, E. Teoría y practica como inovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. **Cadernos de Investigación.** Facultad de Filosofía y Letras: Universidad de Buenos Aires, n. 10, 1994.
- PAOLI, N. J. O Princípio da Indissociabilidade do Ensino e da Pesquisa. **Caderno Cedes.** São Paulo: Cortez, n. 22, p.27-52, 1988.
- POINCARÉ, H. **Ciência y Método.** 2. ed., Buenos Aires: Editora Espasa-Calpe, 1946.
- _____. **O valor da Ciência.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SACRISTAN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como prática liberal profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SCHENBERG, M. **Pensando a Física**. 2 ed, São Paulo: Brasiliense, 1985.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Repensando a Didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.