



A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO ESPAÇO DA PÓS-GRADUAÇÃO.

THE PEDAGOGICAL FORMATION OF THE UNIVERSITY PROFESSOR IN THE POS-GRADUATION SPACE

Cleoni Maria Barboza Fernandes¹
Amélia Rota Borges de Bastos²

RESUMO: Este trabalho busca discutir a ocupação e a apropriação da formação pedagógica de professores universitários em diferentes lugares de diferentes campos disciplinares nos cursos de Pós-Graduação. Ele se constitui em um recorte da pesquisa interinstitucional (UNISINOS/UFPEL) “Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional”, que tem como objeto analisar o lugar da formação dos professores da educação superior. Nessa instância de análise a inserção no campo empírico está sendo feita por meio do mapeamento de cursos de especialização em docência universitária e das disciplinas que tratam dos conhecimentos de Educação em Cursos de Mestrado e Doutorado de áreas específicas de outros campos disciplinares. Algumas questões vêm sendo apontadas para discussão das políticas e dos movimentos institucionais e dos movimentos individuais que apresentam referências para identificação de lugares de formação no campo da pedagogia universitária: que objetivos orientam a implantação de cursos de especialização em docência universitária? Que expectativas têm os professores que buscam esses cursos? Qual a periodicidade desses cursos? Como são vistos pela instituição que os promove? Que tipo de formação os professores buscam nestes espaços? As disciplinas que envolvem estudos conhecimentos de Educação nos cursos de Mestrado/Doutorado são obrigatórias? O que está exposto nos projetos pedagógicos destes cursos e nas ementas destas disciplinas? Essas questões, dentre outras, têm sido referências desencadeadoras de interesse para compreender como esses movimentos estão se constituindo em um campo de estudos no cenário acadêmico e como podem contribuir para melhoria dos processos pedagógicos na Educação Superior. A abordagem metodológica é a pesquisa qualitativa com o uso de princípios etnográficos. Com dados mapeados estão sendo aplicados questionários semi-estruturados on line aos coordenadores de cursos de Especialização e aos professores das disciplinas referidas.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia universitária; formação pedagógica; cursos de pós-graduação; campos disciplinares.

ABSTRACT: This paper discusses the occupation and appropriation of graduate level pedagogic formation in within different settings and disciplines. This was examined by dividing the research between (UNISINOS/UFPEL) “Paths and places in the formation of academic teaching: how the individual perspective relates to the institutional space”, this study analyzes the place of the teacher as the superior role in educational formation. In

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora Assistente da área de Educação da Universidade Federal de Pelotas – Campus Fora de Sede-Bagé-RS



that analysis, the addition to the empiric field is being made through the mapping of specialized courses in academic teaching and the disciplines that treat the knowledge of graduate level courses in Education as a specific area of other disciplines. Some of the subjects being highlighted in this discussion of the politics, institutional and individual movements that they refer to when identifying formation places in the field of academic pedagogy are: What objectives guide the implementation of specialized courses in academic teaching? What expectations do teachers have when they look for these courses? How often are these courses offered? How are they viewed by the institution promoting those courses? What formation type to teachers look for in these academic spaces? Are the disciplines that concern learning about education required courses for graduate programs? What do the pedagogic projects in these courses add to the respective disciplines? These questions, among others, have been used turn on to understand if these movements are useful in the study of academic scenery and if they contribute to the improvement of the pedagogic process in higher education. The methods in this study are qualitative, using basic ethnographies. Mapped data is made into questionnaires which are semi-structured online and given to course coordinators in the various areas of the teachers' specializations to complete.

WORD-KEY: academic pedagogy; pedagogic formation; graduate courses; discipline.

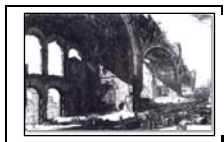
"No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade".

Milton Almeida dos Santos

Este texto é um recorte da pesquisa interinstitucional Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Universidade Federal de Pelotas (UNISINOS/UFPEL) "Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional", que tem como objeto analisar o lugar da formação dos professores da educação superior.

O estudo envolve duas dimensões:

1- Formação no território do trabalho, com a localização e análise das iniciativas das condições de institucionalização de programas de formação e



2- Formação nos espaços/cursos que qualificam os sujeitos a manter sua condição de docente.

Nesse recorte da pesquisa, aqui apresentado, a inserção no campo empírico está sendo feita por meio do mapeamento dos cursos de especialização em docência universitária e das disciplinas que tratam dos conhecimentos de Educação em Cursos de Mestrado e Doutorado de áreas específicas de outros campos disciplinares.

Algumas questões vêm sendo apontadas para discussão das políticas e dos movimentos institucionais e dos movimentos individuais que apresentam referências para identificação de lugares de formação no campo da pedagogia universitária: que objetivos orientam a implantação de cursos de especialização em docência universitária? Que expectativas têm os professores que buscam esses cursos? Qual a periodicidade desses cursos? Como são vistos pela instituição que os promove? Que tipo de formação os professores buscam nestes espaços? As disciplinas que envolvem estudos conhecimentos de Educação nos cursos de Mestrado/Doutorado são obrigatórias? O que está exposto nos projetos pedagógicos destes cursos e nas ementas destas disciplinas? Estudos realizados anteriormente revelam que este é um campo ainda pouco estudado com uma demanda crescente e pouca visibilidade das políticas que os embasam.

Essas questões, dentre outras, têm sido o referente desencadeador de interesse para compreender como esses movimentos estão se constituindo em um campo de estudos no cenário acadêmico e como podem contribuir para melhoria dos processos pedagógicos na Educação Superior, fortalecendo a pedagogia universitária como uma instância epistêmico-política com a sua especificidade na vida cotidiana universitária e não como uma especialidade e/ou especialização nessa vida cotidiana.

A formação pedagógica do professor universitário

Essa expressão docência universitária-formação pedagógica é recente na vida institucional universitária, muito mais recente como campo de pesquisa. Muitos estudos têm sido realizados sobre a Universidade Brasileira, desvendando sua trajetória nas condições histórico-objetivas que explicitam as contradições e possibilidades de mudança, a organização de seus cursos, análise sobre legislações, o que tem contribuído para encaminhá-la em outras direções.



Entretanto, são poucos os estudos que têm sido feitos sobre a formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário – sua docência. Esse fato, de certa forma revela o valor dado à formação pedagógica desse professor. Ao abordar esse tema, em outros estudos, constatamos que *“no cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor”* (FERNANDES: 1998: p.97).

A preocupação fica centrada no espaço da educação formal, quando o professor realiza – com o aval de seu departamento – cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa, ficando seu desempenho como professor medido por sua produção científica na sua área de graduação, mas sem uma reflexão sistematizada que traga sua prática pedagógica como foco de análise.

A leitura dessas práticas pedagógicas, por outro lado, mostra uma continuidade de uma concepção positivista da ciência, conhecimento e mundo, marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento oriundo da tradição, verdade pronta, *“sacramentada, solidificada, de tal maneira que não percebemos que é uma tradição”* (PESSANHA:1933: p.10-11).

Essa tradição de formação do professor de ensino superior está assentada na pesquisa conforme os padrões de qualidades determinados pela pós-graduação *stricto sensu*.

Em outros estudos realizados (CUNHA: 1998; 2006; FERNANDES: 1999; LEITE E OUTROS: 1997; PIMENTEL: 1993), verificamos que os programas de doutorado e mestrado são configurados numa forma que privilegia a especialização numa ênfase de conhecimento e numa preparação *para a pesquisa*.

Não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento de seu campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para construção de sua professoralidade – sua identidade de ser professor.

A discussão que envolve a formação pedagógica que se faz necessária antecede a preparação *para a pesquisa*, funda-se na tradição cultural do pensamento hegemônico ocidental que Sousa Santos (1987) denomina de paradigma dominante.

Esse paradigma instaura-se com a revolução científica a partir do século XVI pelas mãos de Copérnico-Galileu-Descartes e Newton, constituindo uma ordem que admite uma única forma de conhecimento verdadeiro, o qual denomina de conhecimento científico,



uma única racionalidade, a razão cognitiva instrumental e que adentra na docência universitária como um valor legitimado socialmente por sua formação específica produzida no campo profissional.

Nesse contexto, o conteúdo específico tem um peso valorativo muito maior que o conhecimento pedagógico na formação dos professores universitários. Se esta realidade manifesta-se a na *formação de professores do ensino de*, nos cursos de licenciatura, na docência universitária assume proporções ainda mais acirradas na desvalorização do conhecimento específico da formação pedagógica.

Uma outra dimensão da desvalorização do conhecimento pedagógico está também situada no reducionismo à sua condição *instrumentalizadora*, que entra fortemente nas expectativas dos alunos da disciplina de Metodologia do Ensino Superior em Cursos de Mestrado/Doutorado e de Especialização nas áreas específicas de outros campos disciplinares (GRILLO e FERNANDES: 2003), conhecimento muitas vezes compreendido como um receituário de normas e prescrições que resolve problemas.

Como se fora possível uma forma sem conteúdo e um conteúdo sem forma, tanto na visão de uma formação específica que julga prescindir da formação pedagógica, quanto na visão de formação pedagógica que se isola em redutos de procedimentos de ensinar e de aprender sem voltar ao objeto epistêmico da área de conhecimento e à possibilidade de diálogo para discutir a formação do professor universitário como uma totalidade em movimento. Como se os meios de produção do conhecimento fossem independentes dos modos de produção do conhecimento no espaço-tempo de sua produção e da recriação pedagógica em cada contexto da pedagogia universitária.

Na lógica predominante, o professor vem fazendo sua formação de pós-graduação, construindo uma competência técnico-científica, reconhecida e legitimada pelos seus pares e alunos, às vezes sendo compreendida em âmbito institucional, que o fato de ter uma disciplina da área pedagógica, nessa disciplina, está contemplada sua formação pedagógica.

É interessante registrar que para trabalhar na escola básica e no ensino médio, há exigência legal da formação pedagógica, mas o professor que atua no ensino superior “não precisa desse saber”, saber este, que é legitimado pela própria Universidade na existência e exigência dos cursos de formação inicial de professores, uma contradição que é produzida



na própria concepção de conhecimento e ciência que funda seu projeto sócio-político-cultural.

A ausência de conhecimentos na chamada área das ciências humanas e sociais (qual ciência não é humana, social e histórica?) que dariam conta de *instrumentalizar* o professor para compreender e interpretar sua docência ratifica o projeto sócio-político-cultural vigente na Universidade, embora não esteja explicitado.

Ao discutir essa questão, também não queremos reduzir a formação pedagógica à única possibilidade da formação “oficial”, nem tirar o importante valor da intuição e da autoconstrução. Essas outras possibilidades ocorrem quando há na sua gênese uma desinstalação, uma insatisfação, um desequilíbrio que rompe com a racionalidade única do paradigma dominante, em que a polarização sujeito-objeto se reconstitui na sua inteireza com incertezas, inseguranças e a busca da interpretação começam a avançar sobre o estabelecido, questionando-o em suas múltiplas, conexões, interações e imprevisibilidades (FERNANDES: 1999).

O campo epistemológico-pedagógico da docência universitária também é condicionado pelas determinações das concepções epistemológicas fundadas no paradigma dominante (SOUSA SANTOS:1987), trazidas das chamadas ciências exatas e da natureza, que detém na cultura ocidental a legitimidade do conhecimento historicamente produzido.

A transição paradigmática (SOUSA SANTOS: 1987) que estamos vivendo, trazida pela revolução científica por meio das *mãos* de Planck, Einstein, Bhor e Heisenberg, dentre outros, encaminha outras possibilidades de múltiplas racionalidades caracterizadas por Sousa Santos (1987) como paradigma emergente, que está produzindo novas formas de conceber e produzir a ciência, o conhecimento e o mundo, e na qual essa transição é caracterizada como:

“o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. A caracterização do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente”. (SOUSA SANTOS: 2000, p.72)



Nesse outro espaçotempo em que estamos vivendo, há a necessidade de revisitar a formação pedagógica para configurá-la como um construto teórico-prático marcado pela intencionalidade de um projeto de ação transformador e emancipatório³, que tem na sua dimensão coletiva, a possibilidade de concretude.

Esse construto teórico-prático tem como elementos fundantes os saberes da prática e da teoria, entendendo a prática como uma produção de saberes, nascentes da reflexão, saboreadas – vindas realmente de *sapere*, *saborear*, etimologia latina – que devem instigar a busca de vários caminhos para o embate com a teoria, compreendida, contextualizada e recriada e, não teoria posta – cadáver de conhecimento (FREIRE e SHOR: 1987).

Saberes que produzidos no mundo da vida e do trabalho são relativos a esta instância desse *mundo prático* e que precisam incorporar os fundamentos que os sustentam, que não são acolhidos ao acaso ou que emanam do próprio campo específico, ao contrário, são aprendidos e carregados de intencionalidade de ensinar e de aprender.

Trata-se, então, de saberes e conhecimentos, que trazidos das chamadas ciências humanas e sociais interagem com as várias epistemologias de outras áreas, tensionando as relações e, tendo a possibilidade de fazer uma *“humana docência, onde ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado para sermos humanos”* (ARROYO: 2000, p.41).

Essas determinações e possibilidades, de certa forma, têm uma corporificação na fala de Freire

“O homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser em situação’, um ser do trabalho e da transformação do mundo (...) Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. Não há portanto, como dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro”. (1979, p.28):

A docência universitária e a formação pedagógica, embora tenham atualmente outros contornos culturais em relação aos processos avaliativos, como grande parte dos estudos (pesquisas nessa área) revela, as questões epistemológicas, políticas e pedagógicas, ainda correm o risco de serem reduzidas a uma questão técnica polarizada entre conteúdo-



forma; teoria-prática; ensino-pesquisa; com formação-sem formação; participação-não participação no Projeto Pedagógico.

Entretanto como a História não é linear, há espaços de contradição que estão sendo ocupados e apropriados e se constituem em nichos ecológicos⁴ (FERNANDES: 1999) em que se constroem outras *territorialidades*⁵ para uma pedagogia universitária de *muitas pedagogias universitárias* com as múltiplas subjetividades, com os vários lugares teóricos e culturais em uma possibilidade de diálogo entre a formação específica e a formação pedagógica, na *humana formação* do professor universitário (ARROYO: 2000).

Estudos recentes de Cunha e outros (2006) apontam experiências inovadoras e mostram que a formação pedagógica do professor universitário vem sendo possível em vários *lugares* ao mesmo tempo. E que há movimentos de outra concepção de formação pedagógica em outras *territorialidades* institucionais em construção.

Trazemos de Santos (1996) a noção de *lugar* marcado por uma produção cultural de um processo de territorialização que não separa a sede e o centro da ação, produzindo um sentimento de pertença que identifica as pessoas e suas ações, embora em outras territorialidades já construídas. *Um lugar com vários lugares? E que lugar vamos encontrar? De que lugar estamos falando?*

Na travessia da pesquisa

Na realização desta pesquisa estamos mapeando os cursos *stricto sensu* Mestrado e Doutorado e de *lato sensu* Especialização que têm disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ou outras disciplinas que tratam dessa especificidade e, também a existência dos Cursos de Especialização em Docência Universitária.

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário de perguntas abertas, aplicado como piloto e que está sendo enviado *on line* para os coordenadores de curso e os docentes selecionados.

⁴ Nicho ecológico no sentido biológico do termo, o costume da sobrevivência do trabalho com o conhecimento e suas múltiplas racionalidades em espaçostempos diferentes e diferenciados das pedagogias universitárias em movimentos no cotidiano da vida universitária.

⁵ Aqui compreendida no sentido dado por Fernandes (1999) como a ocupação, circulação e apropriação para além da delimitação do território físico, entreameada por várias temporalidades culturais e, nesse caso, pelo próprio estatuto do campo profissional.



Os itens apresentados no questionário procuram cobrir as questões de pesquisa e analisar, em especial, as motivações, percursos e impactos da formação dos docentes em cursos de Especialização em Docência Universitária e na inserção de disciplinas que envolvem os conhecimentos pedagógicos, tais como as disciplinas dentre denominações: Metodologia do Ensino Superior, Teoria e Prática da Educação Superior, Ensino e Inovação na Educação Superior.

Essas disciplinas vêm ocupando um importante papel na inserção dos professores da educação superior nos estudos pedagógicos, embora a expectativa inicial desses professores esteja mais centrada em métodos e técnicas.

A recuperação da história dessa disciplina tem mostrado avanços que de certa forma acompanham a própria discussão do campo da Didática para além de um dispositivo caracterizado por receitas prescritas (GRILLO e FERNANDES: 2003, CUNHA: 2004).

O mapeamento ainda em construção revela uma tendência de inclusão da disciplina que trata das questões pedagógicas como um atendimento às expectativas dos alunos, sendo na maioria dos cursos uma disciplina opcional.

Foram localizados dezenove (19) cursos *stricto sensu* Mestrado e Doutorado em outras áreas, em dez universidades gaúchas que têm essa disciplina⁶ como obrigatória ou opcional.

A dificuldade para entrar em contato com a maioria de coordenadores desses cursos *stricto sensu* para encaminhar e/ou receber questionários *on line*, de certo modo, revela também o valor dado à essa formação e ao lugar que ela ocupa na formação do professor universitário, como afirmaram dois coordenadores: *essa disciplina é do pessoal da Educação, não sei se é oferecida todos os semestres, os alunos que querem ser professores acabam fazendo; a maioria gosta, às vezes acham que poderia ser mais compactas, mas não temos tido problemas com ela no Colegiado.*

Os processos culturais são complexos e contraditórios e produzem necessidades e desequilíbrios, tal como está sendo possível perceber que, por outro lado, há um movimento que traz como uma urgência a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário.

⁶ Não consideramos nesse mapeamento a disciplina de Metodologia de Ensino e Pesquisa, cuja leitura do Plano de Ensino privilegia a metodologia da pesquisa e que detectamos no corte que fizemos em alguns cursos das áreas bio-médicas e jurídicas.



Formação esta, tanto a partir da emergência de outros paradigmas nas próprias áreas específicas, trazidas por princípios como da complementaridade e da interdisciplinaridade em seus modos de produção de conhecimento e saberes, quanto pela própria lógica dominante que precisa atender a essa outra realidade pouco estudada e pouco reconhecida, expressas nas falas de outros dois coordenadores: *claro que a formação do professor universitário necessita ser revista, restaurada, não se faz indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão sem um professor que pense e faça essa relação com seus alunos, que planeje previamente, é impossível ensinar sem aprender como ensinar, assim como, é impossível pensar em saúde, sem pensar em prevenção (...); a Universidade tem que assumir este papel; para os alunos da Administração é obrigatório e precisa ser assim, quem trabalha em recursos humanos trabalha também com meios de aprendizagem, que não são regras lidas em livros, tive problemas com professores que só queriam saber da matéria, não fui muito de valorizar essa área, mas como coordenador senti a necessidade dela, só poderia ser professor quem fizesse curso de professor, e a Universidade é responsável também.*

Quanto aos cursos de especialização em docência universitária, o que tem predominado (período 2000-2007) é uma sazonalidade para atender a uma demanda, registramos a exceção em dois centros universitários gaúchos e em duas instituições catarinenses, em que cursos de Especialização em Docência Universitária foram pensados a partir do trabalho de assessoria pedagógica.

E, embora, estejam ligados à Pós-Graduação têm uma forte interface com o Núcleo de Apoio Pedagógico da Graduação (NAP), fazendo parte do Projeto Político Pedagógico Institucional, com as instituições promovendo e arcando com os custos, cursos de especialização para seus professores como um processo desencadeador da qualificação do corpo docente.

Esses cursos têm um projeto próprio que busca um processo de qualificação dos seus professores para além da exigência legal do Programa de Capacitação de Professores. Interessante constatar que, inicialmente foram abertos apenas para os professores da própria instituição, sendo que a repercussão está gerando uma abertura para professores da comunidade como um todo.

A expectativa é de que sejam realizadas entrevistas semi-estruturadas presenciais com um número representativo dos respondentes, com os coordenadores destes cursos, com os



docentes que ministram as disciplinas e com os professores que buscam qualificação pedagógica nestes espaços/cursos.

O processo investigativo está iniciando e a expectativa é de que seus resultados possam contribuir para a discussão do lugar/lugares da formação do professor da Educação Superior na ocupação e apropriação da formação pedagógica do professor universitário em diferentes lugares de territórios disciplinares em cursos de pós-graduação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes. 2000.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, J.M. Editora, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel. “A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores”. In: ROMANOWSKI, Joana et alii (orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente**. Vol 1. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004.
- CUNHA, Maria Isabel e outros. **Relatório de Pesquisa: Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. PPGEDU/UNISINOS. CNPq/FAPERGS, São Leopoldo: 2006.
- FERNANDES, Cleoni Maria B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos, org. **Docência Universitária**. Campinas, Papirus, 1998.
- _____. Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Tese de Doutorado. PPGEdU,/FACED/UFRGS, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 4ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GRILLO, Marlene e FERNANDES, Cleoni Maria B. Metodologia do Ensino Superior: um olhar por dentro. In: MOROSINI, Marília (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. FAPERGS/RIES, 2003.



LEITE, Denise, BRAGA, Ana Maria, GENRO, Maria Ely. Inovação na Zona na Cinzenta de Transição. In: **Cadernos de Educação**. V.8, FaE/UFPel, Pelotas, jan/jun 1997, p.75-95.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e Modernidade: Racionalidade, Imaginação e Ética In: **Cadernos ANPED**, seleção nº4, 1993.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O Professor em Construção**. Campinas, Papirus, 1993.

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

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

_____. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. São Paulo, Cortez, 2000.