



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

COMPREENSÃO E/DA PRAXIS: UM ESTUDO HERMENÊUTICO SOBRE PRÁTICAS FORMATIVAS DE PROFESSORES

Maria Luiza Coutinho Seixas*
(UFBA)

Maria Roseli Gomes Brito de Sá**
(UFBA)

RESUMO

Este texto pretende cumprir a função de anunciar a investigação vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação/FACED/UFBA, ainda em fase inicial, na qual *compreensão* e *práxis* se configuram como categoremias principais. Esta investigação, uma pesquisa participante alicerçada na perspectiva fenomenológica e na imanência de processos formativos, terá como campo de pesquisa um dos cursos de Pedagogia que a FACED oferece no seu Programa de Formação de Professores em Exercício e enfoca os sentidos de práxis constituídos por sujeitos que participam de processos de formação em exercício. Para análise e interpretação das informações originadas /interceptadas / recolhidas no processo de pesquisa, pretendemos seguir a tradição hermenêutica fenomenológica.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão; Práxis; Formação de professores em exercício.

INTRODUÇÃO

*Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia; Mestre em Educação. E-mail: luiza_seixas@yahoo.com.br.

**Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia; Doutora em Educação. E-mail: rosaelisa54@yahoo.com.br.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Vivemos num tempo que passou a ser conhecido como aquele marcado pela alta complexidade, em que paradigmas são continuamente modificados, deixando perplexos todos os que se interessam pelos destinos da humanidade.

A cada momento, nos deparamos com um conjunto de múltiplas e variadas circunstâncias que, intencionalmente ou não, acabam por potencializar a temporalidade contemporânea, na qual coabitam modernidade e pós-modernidade.

Nesta temporalidade — que nos convoca a refletir a trama plural que se revela através de múltiplas linguagens (imagéticas, midiáticas, sonoras, corporais) e polifonias —, assistimos a um vertiginoso processo de desenvolvimento que faz com que nos sintamos imersos num mundo que muda mais depressa do que somos capazes de compreender.

Um mundo caracterizado por rápidas mudanças, por uma (in)tensa compreensão de tempo e espaço, pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica, pelas incertezas, produtor de cenários instáveis que, constantemente, trazem-nos novas exigências, sobretudo para o campo da educação.

As mudanças estruturais ocorridas a partir dos anos 80 — fenômeno que tem suas raízes na globalização, na reestruturação produtiva, nas tecnologias inteligentes, na nova lógica do lucro sem produção de bens, pelo aglutinamento / esfacelamento de setores produtivos e pelo surgimento de novos setores de trabalho —, têm apontado insistentemente para uma direção: o profissional exigido pelo atual mundo do trabalho não é mais o mesmo do paradigma taylorista/fordista, e que o modelo de educação tecnicista não dá mais conta de sua formação. Como assinala Toledo (2003, p. 1)

148 Michel Serres (1990) propõe compreender as transformações em curso (ou na contemporaneidade) através de duas figuras da mitologia grega: Hermes e Prometeu. Segundo este autor, a grande transformação da sociedade que ele chama de “pedagógica” pode ser ilustrada com a passagem de um ciclo econômico-cultural, *fundado no mito de Prometeu*, para um outro ciclo, *baseado no mito de Hermes*, deus da comunicação e do comércio, protetor das artes e da *téchnes*, patrono dos filósofos, comerciantes, oradores.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

As mudanças são rápidas, profundas e silenciosas. Elas assinalam descontinuidades e o aparecimento de novos paradigmas. A educação não fica imune às novas condições sociais. O processo de globalização aponta para novas possibilidades de estar no mundo e para novas formas de ensinar e aprender.

Nos dias atuais, em vez de competências para execução de trabalhos repetitivos, aumentam as expectativas em relação a uma formação que instigue a construção de conhecimentos mais abrangentes, garantindo que o trabalhador participe de maneira mais ampla e flexível nos setores produtivos. Entretanto, se cada vez mais, as sociedades requerem conceber a educação situada para além de uma lógica do mercado de trabalho (lastreada na divisão / racionalização do trabalho e no modo de produção capitalista), concretizar processos formativos que considerem as demandas sociais por formação originadas / requeridas nessas sociedades não tem sido tarefa fácil, figurando muitas vezes como uma realidade distante.

Como enfrentamento para esta realidade, especialmente no que se refere à formação de professores, países considerados como de grande potencial de desenvolvimento econômico e social no cenário mundial – os governos nacionais emergentes – intensificaram o debate sobre o papel da educação e da escola, e, na última década, atentaram para a elaboração de políticas públicas e para a implementação de planos que “corrijam” as dissonâncias produzidas pelo que está “fora da nova ordem mundial” (VELOSO, 1991), articulando-os, especialmente, às novas concepções sobre a educação, às revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, e ao impacto das tecnologias da informação e da comunicação sobre os processos de ensino e de aprendizagem. No caso brasileiro, este conjunto de ações sucedeu à composição das *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*, documento que



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

sintetiza a intenção — principalmente, do Ministério de Educação / MEC e do Conselho Nacional de Educação / CNE — de rever os modelos de formação docente existentes, tornando-os mais eficientes e coadunados com a ordem emergente.

Pelas “novas” relações que se estabeleceram/estabelecem a partir do entrelaçamento de diversos campos — científico, produtivo, político, cultural... —, se faz necessário que o entendimento de que a educação é um processo dialético, realização da historicidade humana, se ratifique a todo instante. Como bem diz Paulo Freire (1978), não podemos enfrentar a educação a não ser como um quefazer humano, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros. Por esse motivo, mesmo considerando as inúmeras organizações sociais que cumprem funções educativas — e aqui estamos considerando a família, a igreja, o local de trabalho, as organizações políticas e sociais — em nossa sociedade, é forçoso que as instituições de ensino se mantenham na qualidade de lugar social específico para a realização desse fenômeno social, considerando o processo educacional situado para além do caráter “meramente” instrucional dos indivíduos.

Espera-se que estas instituições (as universidades) e os processos que lhes são concernentes (formação para cidadania, profissional, convívio social etc.) possibilitem a inserção destes indivíduos (profissionais, cidadãos,...) no âmbito da sociedade mais ampla, exigente de qualificação técnico-científica para serviços cada vez mais diferenciados, específicos. Sobre essa perspectiva referente a esse processo que visa integrar as diferentes dimensões constitutivas desse “ser social”, Marques (1996, p. 72) vai sinalizar que, hodiernamente, a atuação profissional vem sendo concebida não apenas como atividade ocupacional de indivíduos, mas como compromisso social solidário e ação que representa estar inserido em determinadas relações materiais, econômicas, sociais, culturais, éticas etc. Portanto, estamos, por



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

assim dizer , diante da necessidade de criação, de construção de um novo fazer pedagógico, em que a tarefa do aprender fazer é de relevância superior ao transmitir.

A despeito das iniciativas implementadas por instituições de ensino superior em prol da formação/qualificação profissional através de diferentes modalidades de ensino — a maioria delas, consonantes com o que nos alerta SERPA (2002), lastreadas em uma lógica que teima em deslocar o olhar dos processos para os produtos — , as transformações ocorridas nos diversos campos dessa sociedade globalizada, complexa, multi... têm nos levado a refletir a respeito de que tipo de profissional queremos (ou é necessário) formar.

Partindo desse contexto e de uma intensificação do questionamento acerca dos aspectos concernentes aos processos de formação, principalmente de professores, interessou-nos, desde 2008¹⁴⁹, realizar uma investigação que tensione, discuta e reflita sobre o vivido e o experienciado pelos sujeitos imersos em processos dessa natureza, especialmente daqueles que têm o exercício docente e a praxis pedagógica cotidiana como base.

A proposta de estudo que ora apresentamos se configura como um mergulho radical na compreensão epistemológica/ontológica da praxis¹⁵⁰ e focaliza os sentidos e a imanência da práxis constituídos por indivíduos que participam de processos de formação em exercício (que têm como principal eixo norteador a práxis pedagógica), através de experiências formativas desveladas no cotidiano de professores-cursistas e docentes, indivíduos estes que possuem instrumental próprio

149 Quando iniciei, junto às Professoras Maria Roseli Sá e Maria Antonieta Tourinho, uma profícua interlocução acerca de e da *compreensão* como categoria teórica e como abertura de possibilidades para o ser no mundo.

150 A busca por esta compreensão foi iniciada ainda no curso de Mestrado, quando propomos e elaboramos uma análise construção de significados de práxis por alunos e professores de um dos cursos de Pedagogia da UFBA, contrastando-os com referenciais já construídos e disponíveis na literatura, e as observações de campo.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

de trabalho, que sabem fazer uso dele e são capazes, diante das aberturas do ser, de ressignificar a sua prática.

No processo de delineamento dessa proposta – na qual estabelecemos como questões norteadoras: Que compreensão, possibilitada pela pre-sença e imanência da práxis do/no curso, os indivíduos em formação constroem em relação ao seu estar-no-mundo? que diálogos entre referenciais teóricos e experiência cotidiana são estabelecidos? que elementos do mundo da práxis, os sujeitos em formação revelam em suas interpretações do ente práxis? que sentidos para a ex-sistência como sujeitos da práxis são constituídos, a partir da imersão no ser-aí do curso? –, encontramos na hermenêutica fenomenológica um valioso aporte teórico-epistemológico para desenvolver essa investigação. Convém explicitar essa escolha, o que será feito a seguir.

Não é inaugural a proposição de encontrar em Heidegger e na hermenêutica fenomenológica possibilidades para discutir a educação em outras bases. Sá (2001), a respeito disso, assinala os textos produzidos por Calloni (2000), Martins (1992) e Galeffi (2001), dentre muitos outros, como exemplos para o diálogo estabelecido entre Filosofia e Educação, a partir de estudos realizados acerca da hermenêutica e de sua contribuição à reflexão das práxis instituídas no campo educacional.

Dentre as inúmeras possibilidades no campo da hermenêutica, reconhecemos que podemos tomar como aportes para nosso estudo as hermenêuticas de: a) Dilthey (apud PALMER, 1997), primeiro a retomar o projeto de elaboração de uma hermenêutica geral, iniciado F. Schleiermacher, fundador da hermenêutica moderna; b) Heidegger (1998), que inscreve a hermenêutica como caminho possível para um retorno à função original da Filosofia: a busca pelos sentidos do ser; c) Gadamer (2005), porque produziu uma ampliação os estudos sobre a pré-compreensão



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

desenvolvidos primeiramente por Heidegger, acrescentando o componente “social”, que não foi considerado pela compreensão ontológica heideggeriana.

Dilthey nos é caro porque na construção de sua hermenêutica, erigida em um cenário predominantemente marcado pelas perspectivas iluministas e românticas¹⁵¹, traz um elemento que, até então, não era considerado – a vida –, através do qual o mundo e a história ganham sentido. Esse teórico buscava para a hermenêutica o estatuto de método de “interpretação objetivamente válida das expressões da vida interior” (PALMER, 1997, p. 105), sem que isso signifique um “mergulho solitário na subjetividade”:

[...] a *compreensão*, “processo pelo qual com a ajuda de signos percebidos do exterior através dos sentidos, conhecemos uma interioridade” (DILTHEY, 1984, p. 50), se faz “a partir da própria vida” encarada como sentido, como experiência humana conhecida a partir de dentro, já que a experiência concreta e não a especulação deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para uma teoria das ciências do espírito. (SÁ; TOURINHO, 2001, p. 20).

Portanto, a vida interior que Dilthey preconiza está intrinsecamente relacionada a uma exterioridade, o que revela um movimento de superação da dicotomia entre sujeito e objeto e cria, para nós, uma abertura para a elaboração de um forte argumento para fazer ruir, definitivamente, a suposta dicotomia entre teoria e prática.

Calloni (2000) assinala que, a seu modo, Heidegger também busca superar dualismo sujeito (cogito) - objeto (res), e aponta para a evidência do ser-no-mundo, fundamento ôntico do Dasein (pre-sença, estar-aí, ser-aí). Sobre esse aspecto, Sá e Tourinho (2001, p. 24) revelam que, para Heidegger,

¹⁵¹ Sá e Tourinho (2001) assinalam que, para Soares (1994), Dilthey é em “uma esquina feliz e particularmente controversa da história intelectual recente” (SOARES, 1994, p. 20), na qual se encontram iluminismo e romantismo.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

[...] o mundo é anterior a qualquer separação da pessoa e do mundo num sentido objetivo. É anterior a qualquer objetividade, a qualquer conceitualização; é também anterior à subjetividade, dado que tanto objetividade como subjetividade são concebidas dentro do esquema sujeito-objeto.

Heidegger (1998) inscreve a hermenêutica como caminho possível para um retorno à função original da Filosofia: a busca pelos sentidos do ser. Soares (1994) assinala que o ser, para Heidegger, é um projetar-se incessante. Ao buscar os sentidos do "ser", Heidegger verifica que o "ser" só pode ser determinado a partir de seu sentido como ele mesmo. No entanto, na busca incessante por se definir o "ser", cada vez mais se compreende que o "ser" não pode ser aprisionado numa definição, porque o "ser" não pode dissociar-se do tempo de seu sentido.

Essa busca, portanto, que não pretende uma essencialização de um ser universal e metafísico, se dá pela compreensão. Ou seja, ser humano enquanto ser-aí (Dasein) o "é" enquanto compreensão. Sá e Tourinho (2001, p. 23) indicam que, em Heidegger, "a compreensão é o poder de captar as possibilidades que cada um tem de ser, no contexto do mundo vital em que cada um de nós existe": [...] Compreender é o ser existencial do próprio poder-se da pre-sença de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser (HEIDEGGER, 1998, p.200).

Diferente do ser descrito pela metafísica, Heidegger afirma que o ser perseguido pela sua hermenêutica filosófica é finito. Assim, a sua compreensão se dá a partir da imanência e das aberturas possibilitadas pela sua ex-sistência.

Embora Heidegger não tenha se ocupado da questão da práxis – porque, segundo Bornheim (1983), para considerá-la deve-se reconhecer a separação do sujeito e do objeto –, no estudo que proponho realizar – a compreensão do movimento de velamento/desvelamento, através da imanência da práxis, dos



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

sentidos de práxis elaborados por indivíduos imersos em processos formativos que têm como principal eixo norteador a práxis pedagógica, os elementos considerados por Heidegger são fundantes.

Assumimos este estudo como uma possibilidade – através de uma análise do cotidiano teoricamente fundamentada e a partir do olhar que já está manifesto, instaurado por/em nós, e do olhar que percebemos como próprio do devir: aquele que atualiza nossa compreensão acerca do que nos provoca e afeta – de aprofundar a reflexão acerca da imanência e compreensão dos sentidos de práxis na formação de professores. Sendo esta uma pesquisa que busca compreender/desvelar alguns dos âmbitos em que processos (de compreensão, formativos e de construção do conhecimento) e práticas sociais – em particular, as profissionais – se entrelaçam, fomos impelidos a considerar a abordagem qualitativa de pesquisa, com bases na perspectiva epistemológica multirreferencial e no aporte crítico fenomenológico, pois entendemos que esta, ao exigir que “o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para se constituir uma pista” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49), nos permite estabelecer uma maior compreensão sobre o foco de nosso trabalho.

Considerando a perspectiva epistemológica e o aporte teórico-metodológico assumidos neste trabalho e os pressupostos trazidos por Macedo: 1) “a ciência social é um produto do intelecto humano que responde a necessidades concretas de um determinado momento histórico” (2000, p. 154); 2) a implicação do pesquisador na situação de pesquisa não só desejável, mas essencial; 3) a interação pesquisados / pesquisadores possibilita a formação de um corpus interessado, escolhemos como técnica de investigação a Pesquisa Participante, porque aqui não se pretende “um fruto de um observador fechado, mas um co-produto no qual o observado participa ativamente (MACEDO, 2000, 159).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

A Pesquisa Participante, caracterizada pela implicação dos sujeitos, possibilita constituir um “processo mutuamente educativo pela pesquisa, na medida em que o saber do senso comum e o saber científico se articulam na busca da pertinência científica e da relevância social do conhecimento produzido” (MACEDO, 2000, p. 154 e 155).

A abordagem qualitativa-fenomenológica, aporte teórico- metodológico defendido para esse trabalho, bem como o foco desse estudo tornam quase obrigatório que o método investigativo desse trabalho siga os pressupostos da Etnopesquisa crítica explicitada por Macedo (2000), na qual “faz-se mister distender o tecido da consciência e do mundo, para fazer aparecer fios que são de uma extraordinária complexidade e de uma 'arânea fineza'¹⁵², face às multirreferências que sintetizam” (MACEDO, 2000, P. 145).

Para análise e interpretação das informações originadas /interceptadas / recolhidas no processo de pesquisa, seguiremos a tradição hermenêutica fenomenológica – preocupada fundamentalmente na busca dos sentidos do ser em sua imanência –, tomando como principais referenciais as perspectivas: a) diltheyana – na qual a temática do círculo hermenêutico está associada à estrutura da compreensão histórica; b) heideggeriana – na qual este círculo não descreve apenas a estrutura metodológica da compreensão hermenêutica, mas, pelo contrário, a própria natureza da inteligibilidade humana, isto é, o que sempre acontece quando o homem – já não sujeito onipotente, mas ser finito e histórico – compreende; e c) a gadameriana, porque ao sustentar a caracterização ontológica do sentido do círculo hermenêutico proposta por Heidegger, chega ainda mais longe que esse, concluindo que o processo de compreensão é fundamentalmente participação num sentido

¹⁵²Expressão utilizada por Dartigues (1992).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

comunitário, que o próprio presente ajuda a reconfigurar de um modo novo, segundo um processo histórico de contínua formação.

A partir dessas bases, e considerando a relevância de desenvolver estudos que possuem como lastro o cotidiano, pois é a partir da cotidianidade que sujeitos inseridos/envolvidos no mundo/pre-sença da práxis compreendem-se e compreendem a sua pré-sença no mundo, o presente trabalho pretende colaborar para reflexões (e quiçá novas construções) teóricas acerca de aspectos relevantes à prática docente, em especial para a compreensão da práxis, buscando sistematizar e (re)construir um corpo de conhecimento sobre a questão da formação do educador, formação esta que tem (ou deveria ter) o objetivo de desenvolver nos sujeitos a capacidade de elaboração/reflexão/reelaboração do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto, 1999.
- BORNHEIM, Gerd. A. **Metafísica e Finitude**. Ensaios filosóficos. Porto Alegre: Movimento, 1972.
- CALLONI, Humberto. Educação e crise de fundamento: contribuições ao estudo do sentido da educação numa perspectiva hermenêutica. Trabalho apresentado na **23ª Reunião Anual da ANPED: "Educação não é Privilégio"**. Caxambu, set., 2000.
- CARVALHO, M. I. Uma pós-moderna instituição medieval: a universidade atingindo o século XXI. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n.º 12, jul./dez., 1999.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREITAS, H. C. L. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**. Ano XX, N.º 68 [número especial], p. 17-44, 2000.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

-
- FRÓES BURNHAM, T. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: Três Referências Polêmicas para a Compreensão do Currículo Escolar. In: BARBOSA, J. (org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCar, 1998.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Volume 1. Tradução de Flávio Paulo Meuer. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GALEFFI, D. A. **O Ser-sendo da filosofia** - uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. Reflexão epistemológica sobre a multirreferencialidade. Trad. Mara Amália Ramos. In: BARBOSA, J. (org.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão da tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- HADJI, C. **Pensar e agir a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1998.
- IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Trad. de Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano Editora, 2003.
- MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcante. **Quem tem medo da universidade?** Novas possibilidades e outras culturas acadêmicas em torno da formação do professor em exercício. Disponível em <http://www.faced.ufba/wiki>. Acesso em 12 out 2008.
- MARQUES, M. O. **A Formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.
- MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como poiesis. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MEC/ SESu. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares de pedagogia**. Capturado na URL <http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm>, em 17/11/2002, às 13:45h.
- PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Ed. 70, 1997.
- REDPECT. Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção sobre Informação Currículo e Trabalho. **Gestão de conhecimento no nordeste brasileiro**: espaços de (in)formação e trabalho. Projeto de Pesquisa. CNPq, 2001.
- SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. A Compreensão e a Epistemologia do Educar. **ÁGERE**: Revista de Educação e Cultura. Universidade Federal da Bahia. Salvador: Quarteto, 2002. v. 6, p. 15-43.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

SOARES, L. E. **O Rigor da Indisciplina**. Ensaios de Antropologia Interpretativa. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SERPA, Luis Felipe. Incomensurabilidade e Conhecimento. Rascunho Digital. Disponível [http://www.faced.ufba/rascunho digital](http://www.faced.ufba/rascunho%20digital) . Acesso em 10 out. 2008.

_____. Sobre a práxis pedagógica. **Educação em Debate**, v. 14, n.º 2, p. 21-25, jul/dez, 1987.

SOARES, L. E. **O Rigor da Indisciplina**. Ensaios de Antropologia Interpretativa. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de alice** - o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TOLEDO, Francisco Soderó. **Texto e contexto da educação à distância**. Disponível em www.lo.unisal.br/nova/ead/textoecont.doc. Acesso em 05.03.2009.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. 2ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

VELOSO, C. **Circuladô**. CD, digital áudio. São Paulo: Polygram, 1991.