



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

CONSENSOS E DISCENSOS SOBRE A PRESENÇA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Carla Carolina Costa da Nova*
(UNEB)

Sandra Regina Soares**
(UNEB)

RESUMO

Este ensaio tem busca expor uma investigação, em andamento, sobre as representações sociais dos docentes universitários a respeito da pesquisa na formação inicial de professores. Investigar essas representações sociais se baseia na hipótese de que a presença e/ou ausência da pesquisa, tem relação direta com as atitudes dos docentes universitários. A partir das elaborações de suas práticas na sala de aula, ressignificam um cenário social composto pela defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pelas propostas do professor-pesquisador; pela crescente valorização da pós-graduação em detrimento da graduação nas políticas de qualificação do ensino superior e pela hegemonia do paradigma positivista de ciência. O objetivo aqui é externar e compartilhar reflexões acerca do objeto da investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e pesquisa; Formação inicial; Representação social.

*Pedagoga pela UESB, mestranda pela UNEB/PPGEDUC/Campus I, bolsista pela CAPES/DS e membro do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores - DUFOP. E-mail: novacarla2@yahoo.com.br.

**PhD em Educação, Professora adjunta da UNEB/ PPGEDUC/Campus I e líder do grupo de pesquisa DUFOP. E-mail: ssoares@uneb.br.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

INTRODUÇÃO

Este é um ensaio sobre alguns aspectos de uma pesquisa, ainda em andamento. Esta se refere às representações sociais que os docentes de uma universidade pública fazem a respeito da pesquisa, na formação inicial de professores. A fase em que se encontra, no momento em que foi escrito este ensaio, é de construção do quadro teórico e da problemática. Ainda assim, eu e minha orientadora, avaliamos ser importante compartilhar essas reflexões, no sentido de que, ao externá-las, possamos contar com a troca de experiências e opiniões para enriquecer os rumos da investigação.

As representações sociais, elaboradas por Serge Moscovici, na década de 1960 do século XX, se constitui em uma teoria que busca explicar como o senso comum elabora informações compartilhadas em ambientes específicos. Estas informações são ressignificadas, orientam as atitudes e propiciam a comunicação entre os sujeitos da comunidade à qual pertencem. As representações podem ser formadas pelos mais variados acontecimentos, a depender do contexto onde ocorre o compartilhamento de uma vivência específica:

Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações. Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou idéias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva (JODELET, 2001, p.17).

O interesse nas representações sociais se dá pela necessidade de entender as atitudes dos docentes universitários, que contribuem para a permanência de um quadro no qual a graduação está limitada a uma única prática, o ensino. No caso das ciências humanas, e mais especificamente na área de educação, o ensino é distanciado da prática de pesquisa. Um dos motivos são os costumes, os hábitos e as práticas dos docentes guiadas pela idéia dominante de que ensinar é apenas transmitir o conhecimento já estabelecido.

No caso desta pesquisa, o contexto específico é uma universidade pública estadual na Bahia, na qual está reafirmada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esta tríade é apresentada quase como uma característica intrínseca à universidade, o que orienta políticas públicas e as ações dos sujeitos - estudantes, professores, servidores, gestores -, além da comunidade que ainda pouco convive com as questões internas do ambiente universitário.

Mas esse princípio, debatido ao longo da história da universidade, foi reafirmado de forma conflituosa no Brasil a partir da década de 1930. Por traz do debate da indissociabilidade existiam concepções compartilhadas de universidade e que, a partir de contextos políticos, econômicos e culturais, foram sofrendo transformações que impuseram mudanças na configuração institucional.

As principais disputas se deram em torno de três concepções universitárias. Uma defende que a universidade é um lugar onde se convive com o conhecimento superior e, portanto, lugar apenas para pesquisa. A outra concepção defende que a universidade é principalmente lugar de formação profissional, sendo necessário universalizar o seu acesso e que questões mais elaboradas, como a pesquisa, devem ficar em centros especializados. Por último, a terceira concepção é a que conhecemos



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

e temos como hegemônica, ou seja, a universidade é o lugar para formação profissional, para construção de conhecimento pela pesquisa, sendo que estas pesquisas devem ser compartilhadas com a comunidade por meio da extensão universitária.

No interior deste debate existem estudiosos do assunto como Sergio E.M. Castanho (2000) que destacam a polêmica a partir de modelos universitários que foram sendo adaptados ao contexto contemporâneo. Os mais conhecidos são o Francês, o Alemão, o Inglês e o Norte-americano. O referido autor nos apresenta também os modelos Democrático-nacional-participativo, o Neoliberal e o Crítico-cultural-popular. Existem ainda autores que definem a disputa dos modelos baseados em projetos políticos, como Luiz Eduardo W. Wanderley (1999), que os diferencia em projetos tecnocráticos, projetos autonomistas, projetos nacionalistas-desenvolvimentistas e os projetos revolucionários.

Mesmo não aprofundando aqui cada uma destas concepções, temos o interesse, ainda que de forma inicial, na reflexão sobre o modo como a pesquisa está presente na universidade. Identificamos que em todas as concepções citadas acima, a pesquisa é um fator de extrema importância, pois delimita a identidade universitária e destaca o papel que a sociedade atribui à universidade, como propõe Manoel J.G.Tubino (1993, p. 41):

O conceito de universidade é dependente do exercício da pesquisa. As caracterizações das nações como desenvolvidas ou não desenvolvidas estão na verdade intimamente ligadas à destinação de recursos financeiros para o financiamento das investigações científicas. E, nesta perspectiva, o papel da universidade será sempre fundamental.

No sistema social em que vivemos, é hegemônico o entendimento de que o lugar de construção das pesquisas é a universidade. Hegemonia construída em um



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

contexto social, no qual o paradigma cientificista é dominante, e a ciência é sinônimo de conhecimento superior. Segundo este entendimento, a pesquisa deve ter um lugar próprio e especializado para ser desenvolvida, ou seja, a pós-graduação.

Existir um lugar especializado e exclusivo para se desenvolver pesquisas está contribuindo para alguns reflexos na prática universitária. Destaco entre eles, a efetiva ausência da pesquisa na graduação e, a sua concentração em um nível na universidade:

A escolha da pós-graduação como caminho para se atingir o modelo de universidade em que ensino e pesquisa são associados traz implícita a idéia de que pesquisa exige conhecimentos avançados de determinada área do saber e familiaridade com o método científico, o que se aprende em cursos regulares de mestrado e doutorado. Além disso, pressupõe que os cursos de pós-graduação, por estarem abrigando a maior parte das atividades de pesquisa, seriam responsáveis pela produção de novos conhecimentos, constituindo, assim, a escola de produção. Como os cursos de graduação se destinam, em geral, à formação profissional, não seriam, inicialmente, o local adequado à produção de conhecimentos: sua tarefa seria a de transmiti-los, configurando-se como a escola de consumo de conhecimentos (PAOLI apud MIRANDA, 1988, p. 20)

A graduação é vista como a principal etapa de formação profissional dos professores que irão atuar na educação básica. É a mais valorizada e desejada socialmente pela maioria da população. Existe um constante estímulo por parte das políticas governamentais e por parte da cultura familiar, profissional, midiática, etc., para que os professores que têm magistério busquem a formação na graduação.

Pela cultura cientificista, formação profissional não se relaciona com a prática da pesquisa. Os objetivos de uma e de outra são dicotomizados. Enquanto a primeira é vista apenas como uma relação com a técnica, direcionada para a prática imediata, a segunda é vista com uma relação exclusiva com a teoria. Não se misturam. Por este



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

motivo, a presença da pesquisa na graduação é quase que imperceptível. As políticas públicas e curriculares universitárias de estímulo à pesquisa, durante a formação inicial, são limitadas aos poucos recursos para a iniciação científica e aos semestres finais de produção das monografias de conclusão dos cursos de graduação. As práticas interdisciplinares, intrínsecas à prática pesquisadora, são raras e legitimadas com o discurso de que a estrutura universitária, as condições de trabalho e a cultura estudantil não facilitam este tipo de ação.

Os docentes universitários desta maneira, constroem uma rotina disciplinar, baseada em práticas tradicionais, que reafirmam a hegemonia de um paradigma dominante de ciência, que dicotomiza a teoria e a prática, sujeito e objeto, a formação profissional e formação para a pesquisa, ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação. Segundo Glaura V. de Miranda (1988, p.18) “na análise do nosso cotidiano estamos, quase sempre insatisfeitos com a constatação de se haver instalado uma profunda separação entre essas funções, com efeitos perversos, gerando conflitos e tensões....”.

A pós-graduação, na cultura universitária, é hegemonicamente valorizada como o lugar de prática e de formação dos especialistas em pesquisa. Ou seja, o espaço de formação e atuação dos mestres e doutores. Estes formam o quadro dos docentes universitários. Desta forma, os espaços e tempos institucionais são separados e os docentes universitários são hierarquizados. Esta concepção de formação “contribui para interiorizar, em muitos docentes, a idéia de que o grupo que produz conhecimentos é privilegiado intelectualmente” (MIRANDA, 1988, p. 20) e delimita a autoridade de quem é capaz de lidar com as regras de construção do conhecimento do paradigma dominante de ciência.

Os especialistas da pós-graduação atuam, também, como formadores de professores nas licenciaturas. Compartilham uma cultura universitária que apresenta



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

o princípio da indissociabilidade apenas do ponto de vista formal, pois não se concretiza na rotina da formação inicial. Trazem diversas atitudes que legitimam uma concepção de conhecimento objetivista, o qual se distancia da grande maioria dos sujeitos que se profissionalizam como professores da educação básica e reforçam pontos de vista que limitam a profissionalidade dos futuros docentes. Profissionalidade entendida como “saberes, competências, atitudes do agir profissional” (RAMALHO, 2004, p. 11). Não fazem relação da prática da pesquisa com uma formação profissional que fortaleça a constante luta pelo profissionalismo. Ainda de acordo com RAMALHO (2004, p. 11), profissionalismo é “a constante busca de reconhecimento social, de um *status* do grupo, etc.”.

Concorrem para este quadro também, as políticas públicas de valorização da carreira universitária e de avaliação institucional das universidades. A primeira está baseada na constante motivação de ascensão na carreira pela obtenção do título de mestre e doutor, pelo número de pesquisas realizadas, de publicações em meios especializados, e de estreitamento de interesses em seus objetos de investigação. As universidades competem entre si no chamado “*ranking* universitário”, no qual um dos fatores determinantes é o número de pesquisas realizadas e doutores formados pela pós-graduação e pelo número de publicações. Como nos lembra Catani e Dourado (1999, p. 72):

O aumento da produtividade e dos vencimentos passam a depender, em grande parte, do esforço do próprio docente, sob certas condições objetivas. Do mesmo modo, a universidade está sendo levada a buscar maior eficiência e produtividade, especialmente através da reorganização e intensificação do trabalho.

Por todos estes pontos de tensão, a formação inicial vai se colocando em um lugar ambíguo tanto para os futuros professores da educação básica quanto para os professores universitários. Ao mesmo tempo em que ela é o lugar quase que



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

obrigatório de uma formação profissional mais qualificada, este lugar está limitado por uma visão e uma prática restrita, onde nela não se constrói conhecimento, apenas se consome o conhecimento que é encarado como definitivo, estático, distante e pragmático.

A defesa da graduação como etapa importante de formação dos professores da educação básica foi motivada por diversos pontos de vista. Entre eles, o reconhecimento de que na universidade se adquire o conhecimento e a prática profissional mais elaborada. Também foi uma reivindicação motivada por propostas que recomendaram a introdução da pesquisa na formação e na prática profissional dos professores. Propostas que se inseriam em um “movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores surgido em diferentes países a partir dos anos 1990 e sua influência em pesquisas e nos discursos de pesquisadores e de políticos brasileiros” (PIMENTA, 2006, p.18).

As formulações foram variadas, com algumas diferenciações, mas que em comum possuíam a preocupação de incentivar uma maior reflexão do professor em torno do seu fazer profissional, em torno do contexto educacional e na busca de alternativas que indicassem uma melhoria do quadro da educação, além de reconhecer a importância do professor enquanto protagonista do processo de mudança:

D. Schön, H. Giroux, M. Apple, J. Elliot, M. Young, T. Popkewitz, A. Nóvoa, K. Zeichner e outros têm afirmado a importância da pesquisa junto ao professor da educação básica, não apenas como resultado do trabalho feito por pesquisadores externos, mas quando realizadas pelo próprio professor, de maneira integrada ao seu trabalho na escola dentro de um processo de ação e reflexão. (LÜDKE, 1998, p. 26).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Receberam diversas denominações, a exemplo, de professor-pesquisador, professor reflexivo, professor intelectual e professor investigador. Algumas davam mais destaque à prática, outras à ação política, outras mais à capacidade criadora do professor etc. O importante é que, sem querer se colocar como a solução para os problemas educacionais, essencialmente são propostas que se debruçam sobre a prática e a formação dos professores e se preocupam em dar apoio aos esforços de construção da autonomia intelectual e profissional do docente.

Essas formulações fizeram parte, e ainda fazem dos discursos e recomendações presentes nas salas de aulas, dirigidos aos futuros professores da escola básica, embora não oportunizada a vivência na prática dos docentes universitários dos debates que refletem sobre a profissionalidade docente, seminários, artigos, livros. O termo professor – pesquisador virou referência. O consenso em torno de um modelo profissional mais qualificado de professor da educação básica, a ser formado na universidade, se tornou quase que prescritivo. Mas como nos lembra José Gimeno Sacristán (2006, p. 85-86):

[...] o pensamento não explica a ação, o pensamento é parte da ação, mas não é toda a ação. A idéia de que apenas pensamos quando agimos é uma característica do racionalismo ocidental, do cientificismo e do positivismo científico. Mas o pensamento não se reduz à ação. Os professores, por mais que pareça estranho, são pessoas que sentem e querem...não só pensam.

Efetivamente a pesquisa não está presente na formação inicial. Como afirmou Pedro Demo em sua obra *Pesquisa como princípio científico e educativo* (1999, p.9) “pode-se tentar cotidianizar a pesquisa, como processo normal de formação histórica das pessoas e grupos, à medida que significar também condição de domínio da realidade que nos circunda.” A cotidianização da pesquisa como princípio educativo implica em torná-la o eixo de articulação entre o contexto geral e o específico, entre a



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

prática e a teoria. Um caminho de busca de uma transformação na prática docente com adoção da interdisciplinaridade e combate da prescrição e disciplinarização dos saberes.

Porém, os docentes universitários não agem de forma a construir o caminho em direção essas propostas. Apesar de compartilharem da importância da busca da formação do professor-pesquisador, existem motivos que distanciam o pensamento e a vontade. Estes motivos é que queremos tentar descrever, alguns deles, por meio das representações sociais dos docentes.

Está por traz dessa discussão, a concepção de pesquisa. Esta se relaciona com a concepção de ciência. No meio acadêmico ocorre a hegemonia da concepção de ciência e da forma de fazer pesquisas positivistas, afirmam procedimentos rigorosos, sempre se pautando nas ciências naturais e exatas. Em consonância com esta concepção de ciência só o que é observável, mensurável, quantificável, controlado e passível de verificação da sua validade ganha o estatuto de conhecimento científico. “Predomina a ‘racionalidade técnica’ uma razão limitada e definida em termos de tecnologia científica” (DOLL JR., 1997, p. 18).

Este conhecimento busca descrever o funcionamento dos fenômenos, conhecer suas causas e formular leis que possibilitem prever o comportamento futuro desses fenômenos. A ciência positivista tem como pressupostos a idéia de ordem e estabilidade do mundo (SANTOS, 2005).

Existe a constatação de que não apenas as políticas institucionais, mas também os pesquisadores “estariam se deixando atrair pela lógica, em suas pesquisas, em detrimento do uso de recursos mais apropriados aos tipos de problemas trabalhados pela pesquisa em educação” (LÜDKE, 1998, p. 27).

Por este motivo, a preocupação nesta caminhada não é se a pesquisa tradicional está presente na graduação. Mas especialmente, se as práticas dos



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

docentes universitários estão contribuindo para a construção, junto aos futuros professores, de uma atitude de pesquisa. Atitude que tem como base o questionamento, a valorização da dúvida, a superação da postura passiva diante do conhecimento já estabelecido, o reconhecimento da pluralidade de saberes na sala de aula e de seu caráter contraditório, conflituoso, e importante porque advém da experiência concreta desses futuros professores e se constituem em alavancas para a construção de novos saberes e posturas. Para que isto ocorra, é fundamental não exclusivizar o sentido de pesquisa. Não se agarrar a procedimentos rigorosos, para classificar pesquisas como válidas, pois,

Em termos cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas *atitude* processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. Faz parte de toda prática, para não ser ativista e fanática. Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para emancipação. Não só para *ter*, sobretudo para *ser*, é mister *saber* (DEMO, 1999, p.16).

É imprescindível ainda a resignificação da representação de aluno. Superar a visão que o objetiva, que não o encara como sujeito dotado de crítica, com potencial de ser agente de mudança na atividade profissional para a qual está se preparando. Para esta visão basta para o aluno assistir aulas, pois a aprendizagem se torna formal, já que o resultado a ser apresentado socialmente e profissionalmente é a reprodução de posturas tradicionais tanto de professor quanto de aluno:

[...] o docente raramente faz referência à ação transformadora do sujeito sobre a cultura e a correlativa ação transformadora da cultura sobre o sujeito. A ação do sujeito, nestes depoimentos, não é transformadora, mas adequadora; a ação da cultura não é transformadora mas determinante no sentido de plasmar, de condicionar, de adequar (BECKER, 1993,p.38).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Há implícita também uma concepção de aprendizagem, na qual transmitir e não problematizar é a garantia de absorção de conteúdos. O docente universitário se desvincula da prática cotidiana, da realidade do futuro professor e reduz as estratégias de aprendizagem a uma prática desmobilizadora e controladora. O conhecimento científico, na sua visão cientificista, tem então, o seu ambiente propício para se distanciar e construir assim uma imagem elitista de professor. Como afirmou DEMO “Saber desliga-se de mudar” (1999, p.13).

A implementação da pesquisa como princípio educativo na formação de professores na graduação, considerando a existência de diversos fatores limitantes, entre os quais a duração de uma disciplina, pressupõe o trabalho conjunto e interdisciplinar dos professores.

A formação com a pesquisa como eixo articulador tem como condição prévia a interdisciplinaridade, pois enfrenta a prática pedagógica fragmentária e positivista. Privilegia o processo da aprendizagem e interage com os mais variados saberes. A interdisciplinaridade pressupõe um olhar plural os processos educacionais. Propõe superar a perspectiva única de apropriação do conhecimento. A disposição para problematizar esse conhecimento científico. Gaudêncio Frigotto (1995, p.26) nos lembra que a interdisciplinaridade é:

Uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado). A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Segunda Ana Lúcia Amaral (2000) a natureza das ciências humanas é interdisciplinar pois seu corpo teórico é constituído e partilhado por diversos saberes. Por isso se faz necessário contrariar a visão linear da realidade, romper com a especificidade das disciplinas, praticar a dialogicidade entre as áreas do saber e entre os docentes universitários e ter como finalidade uma formação mais integrada ao contexto social.

CONCLUSÕES

Por todas essas reflexões é que me inquieta a pergunta que me faço desde a minha graduação em Pedagogia – Por que a pesquisa não faz parte do cotidiano de formação dos professores na universidade? – ao ponto de muitas colegas minhas ao se dirigirem a mim dizerem que não estava me formando para ensinar e sim, para pesquisar. Esta observação se deu pelo fato de que apenas eu, em uma turma de 45 colegas e 300 no total de todas as turmas do curso de Pedagogia, fazia parte de grupo de pesquisa naquela universidade.

Julgo ser importante buscar as representações sociais dos docentes universitários, porque mesmo em se tratando de um meio privilegiado de informações e de formação, também circulam noções de senso comum, que se a finalidade é transpor essas noções, visto que são descritas pela ciência como conservadoras, superficiais e preconceituosas. Mas a ciência também se apresenta como conservadora e elitista. É necessário que as atitudes universitárias, por meio dos seus docentes, apresentem uma alternativa para democratizar a relação ciência e senso comum, a relação ensino pesquisa, professor e pesquisador, formação e pesquisa.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Lúcia. A aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares In: **Pedagogia Universitária: A aula em foco**. Veiga, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugenia L.M (orgs). Campinas,SP: PAPIRUS, 2000. p. 139-150
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez In: **Pedagogia Universitária: A aula em foco**. Veiga, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugenia L.M (orgs). Campinas,SP: PAPIRUS, 2000. p.13-48.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6ªed. São Paulo:Cortez, 1999.
- DE MIRANDA, Glaura Vasques. A produção e reapropriação do saber no ensino superior In: Educação superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. **Cadernos CEDES**. nº 22. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1988. p. 17-26.(mimeo).
- DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1997.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In JODELET, Denise (org). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995. p. 25-49.
- LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p 23-32.
- PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão In: **Educação superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade**. Cadernos CEDES nº 22. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1988. p. 27-52.(mimeo).
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro(orgs.). **Professor reflexivo do Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.p. 17-52.
- RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, IsauroBeltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

- SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro(orgs.). **Professor reflexivo do Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.p. 81-87.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TUBINO, Manoel José Gomes. Universidade, Ciência e Tecnologia. In TUBINO, Manoel José Gomes (org). **A universidade ontem e hoje**. São Paulo: IBRASA, 1984. p. 34-43.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1999.