

Heurística e educação: formação docente pela pesquisa

RESUMO: Este artigo visa provocar nossas dúvidas quanto à formação docente no que diz respeito ao seu caráter formativo. Reflete relações e tensões entre a ciência, os cientistas e a pesquisa no âmbito das licenciaturas. Busca sentidos compreensivos de educação, conhecimento, pesquisa e ciência de modo relacional e conclui tensionando o caráter dessa heurística.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Pesquisa; Conhecimento.

Isaura Fontes

Doutoranda em Educação
Professora Assistente da UNEB
isaurafontes@hotmail.com

Este artigo visa provocar, ainda mais, nossas dúvidas quanto à formação docente, especialmente no que diz respeito ao seu caráter formativo pela pesquisa. Essas reflexões fazem parte das inquietações e noções que constituem o ponto de partida para a pesquisa do meu doutoramento: o projeto de tese. Ele encontra-se tocado pelas minhas implicações com as tensões políticas do Departamento de Educação do Campus XI da UNEB, em Serrinha, e com as contribuições que a convivência no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da FAGED/ UFBA e no Grupo de Pesquisa em Currículo, Complexidade e Formação – FORMACCE, dessa mesma instituição tem me proporcionado, na coletiva e difícil tarefa de construção de uma concepção-ação colaborativa de pesquisa. Este cenário já se constitui como um espaço rico no sentido de mover-me no desejo de teorizar criticamente o que vivenciamos. Estou imersa num espaço de formação pela pesquisa, refletindo sobre/ com/ na própria formação.

Os do-discentes, termo cunhado por Freire para expressar a simultaneidade das atividades docentes e discentes (FREIRE, 1996, p. 31), são capazes de teorizar o vivido e de assumir-se como verdadeiros autores de suas ações. Para isso, o processo ensino-pesquisa torna-se recursivo processo de formação docente, no qual aprender é tarefa social emancipatória. Nesse contexto, estimulamos o nosso impulso libidinal de “inquietação, des-acomodação, que desde *enfant* nos impulsiona a crescer, criar, interagir, re-ordenar o mundo, o cosmo e a nós mesmos.” (FONTES, 2002, p. 150)

A educação, conseqüentemente, é tarefa emancipatória, existencial, pessoal-coletiva, na qual é mister a construção de uma

sensibilidade solidária. Porém, mudanças nas sociedades e nos conhecimentos que têm hoje dimensões planetárias e a instituição da chamada sociedade do conhecimento geram novas inclusões/ exclusões e novas demandas de aprendizagem. Aprender, aqui, é mais que se apropriar de saberes acumulados, é uma questão de sobrevivência na qual são necessárias: flexibilidade, adaptação, re-estruturação, interação, criatividade, co-evolução e auto-eco-organização. Mas, concordando com Assmann: “nenhum poder econômico ou político é capaz de controlar e colonizar inteiramente a explosão do conhecimento” (1998, p. 27), pois hoje é muito difícil para as hegemonias exercer um patrulhamento no qual a circulação de informação esteja absolutamente sobre o seu domínio. Além disso, configurar uma práxis pedagógica é buscar aprender para compreender, para estabelecer e interpretar relações e superar os limites, dotar de sentido e transformar a realidade. Então, “fazer da pesquisa um eixo da formação do educador(a) requer investimentos e ousadias daqueles que constroem a dinâmica do fazer político-pedagógico.” (FONTES, 2002, p. 149) Quais?

Formação docente pela pesquisa

Em minhas atividades do magistério superior, observo que, muitas vezes, a prática da pesquisa ocorre sem algumas reflexões, que considero fundamentais. Às vezes, a pesquisa instaura-se pela utopia de alguns, mas quando se amplia, chega às maiorias acadêmicas como uma imposição burocrática, sem o seu desejado sentido formativo.

O mimetismo e o modismo da “pesquisa”, na forma de monografia e/ ou trabalho de final de curso, estarão se constituindo enquanto mais um enfeite, penduricalho ou berloque do currículo de formação docente? Ou estará sendo implementado a partir da falácia de remédio para todos os males da formação deficiente do docente?

Formação docente pela pesquisa, sim, defende uma ala da academia e de diversos fóruns e agências sociais da educação, mas é necessária a definição de norteamentos dialogicamente construídos que orientem essa práxis pedagógica. Veja como nos chama a atenção Tardif para a relação entre eficiência e produção de conhecimentos:

Nesse sentido, não se pode negar que, dependendo de determinadas condições, certos modelos de trabalho docente possam tornar-se mais eficientes graças ao desenvolvimento dos conhecimentos e da pesquisa pedagógica (GAGE, 1985, GAUTHIER *et alii*, 1997). No entanto, é preciso ter sempre presente a necessidade de explicitar a dimensão política e ética do que significa ser eficiente. Com efeito, uma pedagogia com base científica deve ser eficiente em relação a quê? (TARDIF, 2002, p. 122)

Não podemos falar de eficiência como um conceito de neutralidade axiológica. A eficiência é sempre avaliada a partir de parâmetros. Contudo, o ensino é sempre constituído de elementos que não podem ser isolados para a compreensão desse fenómeno. Desta forma, nem a práxis pedagógica nem a sua investigação são destituídas do carácter político, ético, moral, cultural ou estético. Há, portanto, implicações tanto das idiosincrasias dos professores, quanto das determinações histórico-sociais na produção dos saberes da docência.

E, concordando com Tardif, há “*reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (2002, p. 21), donde a experiência do trabalho é também fundamento do saber. E mais do que isto: será que na sua complexidade a constituição dos saberes não tem desvios, retrocessos, crises e momentos ou espaços caóticos? Ou será que ela ocorre de uma maneira progressiva como afirma Tardif: “[...] o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho [...]” ? (2002, p. 14)

Os conhecimentos utilizados no “magistério” são originários de diversas fontes e têm naturezas distintas. Pensar sobre a produção, reprodução ou sobre a validade desses saberes é tarefa inerente à atividade docente, e a sua negação seria a anulação do seu carácter educativo, formativo, humano. Observamos que a atividade do magistério inclui a intuição como elemento de percepção da realidade, como sensibilidade mediadora entre os atores pedagógicos e os seus contextos, não apenas como recepção passiva da realidade, mas como maneira de atingi-la ao ser afetado por ela. O conhecimento da/na experiência atualiza e re-significa outros saberes via a memória que dá sentido ao que, de algum modo, sensibilizou os sentidos, razões e afetividades dos sujeitos envolvidos nos atos de ensinar-aprender. É desta forma que os conteúdos escolares, que são definidos social e política-

mente, chegam à sala de aula. Re-significados pelo prisma dos atores pedagógicos envolvidos.

A ciência, os cientistas e a pesquisa

A pesquisa, no âmbito das licenciaturas, tem sentidos específicos. Acreditamos na necessidade de uma formação docente a partir de uma prática reflexiva. Entendo como Nóvoa que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal” (1997 p. 25). Da minha perspectiva, essa formação carece de pesquisa formativa, já que a qualidade dessa reflexão não deve ser meramente espontânea, mas dotada de uma responsável crítica bem fundamentada e sempre que possível sistematizada. Nessa perspectiva, o docente é um produtor de saber e de saber-fazer. Mas, diante das dicotomizações históricas, a percepção inicial que temos é que essas são duas atividades talvez inconciliáveis, e que de alguma forma nos coloca numa encruzilhada. Nóvoa (1997, p. 16) chama-nos a atenção para algumas dicotomias que vivemos:

Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre-deux*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber nem demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc.

Ousamos continuar, o/a professor/a não é visto como um intelectual, cientista, nem pode ser mais um mero transmissor/mediador de conhecimento. Há que ser o intelectual pesquisador sem abrir mão do seu papel de mediador e estimulador na produção-socialização do conhecimento. Ainda neste **entre-deux**, não se confunde o/a professor/a com o/a militante, mas há que assumir o seu papel político no processo de emancipação e conquista das autonomias pessoal e coletiva. Talvez complexizando mais essas relações, ressaltamos que não só a ciência e a política encontram-se neste bojo, mas também a arte, a criatividade produtiva que a docência exige por ser mais que um saber-saber, um saber-fazer. Tão a gosto de Delors, é que enfatizamos o âmbito

pessoal, a necessidade de saber-ser. Assim a academia tem sublinhado discursivamente a dimensão da autonomia e da reflexividade na docência. Temos, então, um profissional que nas palavras do “e-terno” Paulo Freire é um do-discente. Um estudante, pesquisador, que como no jargão, carece de ensinar, e vice-versa: um/a professor/a, que como tal, carece de estudar-pesquisar.

Mas nesta dinâmica vertiginosa de re-significações, a pesquisa corre o risco de estar sendo guiada pelo baixo mimetismo acadêmico e pelo modismo pedagógico. A moda se constitui muitas vezes de uma fantasia e é de modo geral efêmera. Essas características fazem com que, cada vez que se faz anunciar um novo movimento, uma certa coletividade docente mais experiente, em geral, composta de docentes-práticos, envolva-se de um ceticismo ou de um entusiasmo paralisante. Penso que há uma eminente necessidade de definição de norteamentos contextualizados no âmbito das formações que orientem essa práxis pedagógica que envolve a docência e a pesquisa. E mais do que isso, precisamos compreender o momento em que vivemos para que possamos optar, neste ponto decisivo da história, em que cada passo pode tornar-se fundante para novos paradigmas, novo mundo, nova ordem/desordem, novo ser humano.

Que sentido atribuímos, então, a educação, conhecimento, pesquisa e ciência?

Educação

Não entendo educação apenas como a transmissão e aprendizagem da cultura preexistente ao sujeito aprendente por conceber este sujeito como um ser criativo, cognoscitivo, político e emotivo. Parece-me óbvia a necessidade de aprender com as experiências anteriores, sejam elas de caráter pessoal, histórico e, quiçá, até genético. Compreendo, e penso digno de nota, que existe em todo processo educativo elementos que são sagrados para seus atores e, portanto, para eles, naquele momento, imutáveis. Mas percebo que o processo educativo é dinâmico e envolve interativamente transmissão, criatividade, aprendizado e sacralização. Desta forma, convoco Assmann para explicitar a nossa tarefa fundamental: “A tarefa básica da pedagogia é propiciar *ecologias cognitivas* para que as *experiências de aprendizagem*

aconteçam de tal forma que estejam abertas a um máximo de interfaces possíveis com os mais variados campos de sentido”(1998, p. 108).

Noções de conhecimento e aprendizagem

Como na concepção de educação, há uma dinâmica na nossa concepção de conhecimento. Não nos satisfaz a primeira acepção dada por Abbagnano (2000): “Em geral, uma técnica para verificação de um objeto qualquer, ou a disponibilidade ou posse de uma técnica semelhante.” A crença é um elemento constitutivo de todo conhecimento, pois é parte nem sempre verificável do argumento do conhecedor. Há, portanto, no conhecimento, algo de subjetivo, que transcende a pura racionalidade e a impessoalidade. Nesse sentido, penso ser determinante as relações que nos lembra Furth: “Longe de serem opostos, as emoções humanas e o conhecimento, desejo e objeto, são dois lados da mesma moeda e têm sua origem comum na evolução biológica da sociabilidade humana e no desenvolvimento individual de cada criança.” (1995, p. 163). Como ensinar-aprender sem a curiosidade que impulsiona o confronto com o “objeto”, com os conhecimentos construídos sobre ele, com as relações em que ele se encontra envolvido, sem confrontar-se com o mundo e consigo mesmo?

Não posso me eximir de falar de autores clássicos, como Trijillo (1974), Lakatos e Marconi (1989) que, de outra perspectiva, elaboraram uma classificação do conhecimento. Eles classificam quatro tipos de conhecimentos: o popular, o científico, o filosófico e o religioso. Penso que tais classificações são no mínimo incompletas e equivocadas na sua caracterização. Quanto à sua incompletude, podemos citar lacunas como o espaço do conhecimento mítico e artístico. Quanto às características sistematizadas, sugiro uma linha de relatividade. Por exemplo, Trijillo coloca o conhecimento científico como real, enquanto os demais valorativos. Considero que todos têm um certo grau de valoração e de realidade e o mesmo ocorre com as outras características: racionalidade, contingência, reflexividade, inspiracionalidade, sistematicidade, verificabilidade, falibilidade e exatidão. Desse ponto de vista, poderemos vislumbrar uma escolarização que, inspirada em um conceito de conhecimento, mais relativizado, possa também construir pedagogias mais relativas e relacionais.

Quanto às interpretações históricas do conhecimento, que falam da relação de identidade ou semelhança, não posso concordar que o conhecimento corresponda à imagem do objeto, nem que o conhecimento em ato seja o próprio objeto, ou que o conhecimento seja uma expressão da própria consciência. Noutras palavras, não concebo o conhecimento como pura identificação ou assimilação, mas em certa medida, uma transcendência e um processo de síntese que passam pela reunião de diversas representações, compreendendo as suas multiplicidades, mas que carece de intuições para legitimar-se, donde a experiência é um ato fundante.

Assim como outros tantos pensadores contemporâneos, entendendo o conhecimento heideggerianamente: “conhecer é um modo de ser-no-mundo, isto é, do transcender do sujeito para o mundo.”(ABBAGNANO, 2000). Mas faz-se mister ressaltar o caráter de opacidade dos fenômenos humanos, assim como da sua complexidade, no sentido moriniano. E, por fim, a qualidade libidinal que nos move, pois penso como Furth, inspirado em Freud: “quando o conhecimento tenta esconder suas origens libidinais, desliga-se de sua energia construtiva e passa a atuar de maneira restritiva e essencialmente destrutiva.” (1995, p. 163)

Pesquisa

A concepção de conhecimento que assumimos vai ter implicações na concepção de pesquisa que adotamos. Vejamos: Luna (2000, p. 15) nos diz: “Essencialmente, pesquisa visa a produção de conhecimento novo, relevante teórica, socialmente e fidedigno.” Sim, porém Lakatos e Marconi (1989) nos falam de um ideal de racionalidade e de objetividade que filósofos e cientistas anunciam em diversos espaços históricos. Porém, o ato de investigação é também um ato de produção de conhecimento, sujeito a todas as implicações que tem o ato de conhecer e, no caso da pesquisa docente, adicione-se as questões éticas, estéticas, políticas e formativas do ato pedagógico.

Para pesquisar, é imprescindível compreender o que é o conhecimento, como se dá o conhecer, as relações entre o olhar, as distorções, o erro e o conhecimento, e especialmente, é preciso aprender a conviver com a incerteza, na busca da exclusão das barbáries das incompreensões, dos racismos, das xenofobias, das mortes por inanição, das indiferenças. Pesquisar, numa perspectiva fenomenológica, é desentranhar o fenômeno para

compreendê-lo além da aparência, não se limitando a uma descrição, mas assumindo a tarefa hermenêutica de interpretação, pondo a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental.

Ciência

Nesse contexto, o que é, então, ciência? Um conjunto de procedimentos que permite a distinção entre a aparência e a essência dos fenômenos perceptíveis pela inteligência humana? O que é aparência? Ocultação ou revelação da realidade? O que é essência? Qualidade, caráter ou substância do objeto? O que caracteriza as ciências são as peculiaridades de seus métodos; suas técnicas especializadas de investigação, interpretação e inferência da realidade; suas teorias (princípios e tentativas de explicitação); suas análises (aplicação da teoria); suas políticas (transição entre o que é e o que se pleiteia).

Nos axiomas do pensamento clássico, temos a separação subjetividade / objetividade e a redutibilidade do real em partes elementares para a compreensão. Mas, ao fragmentarmos o real, criamos mais distorções do que somos capazes de traduzir de complexidade em teoria. As teorias também são dinâmicas, pois são realidades socialmente construídas, que se reconstróem nos intercâmbios de culturas e biografias com as quais se relacionam. Inspirada em Ardoino e Barbier, compreendo a necessidade de um instrumento teórico que permita avançar na compreensão, sempre inacabada, da diversidade e da complexidade dos fenômenos sociais, re-significando formas de pensar e saber. Esse instrumento é aquele que os referidos autores chamam de multirreferencialidade. E, numa resistência aos sectarismos, messianismos e dogmatismos tomamos como referência o conceito de Sotelo “O que caracteriza qualquer tipo de fundamentalismo é reduzir a enorme complexidade do mundo a uma proposta simples, que teria o dom de resolver todos os problemas que nós, humanos, temos apresentado.” (SOTELO, *apud* HERNANDEZ, 1998, p. 29)

Pleiteamos, assim, uma “Ciência com consciência” (MORIN) com controle ético, e político, que se socialize, vulgarize-se, sem degradar-se e tenha uma forte aptidão auto-reflexiva. Os nossos desafios mais prementes são, partindo de uma perspectiva multirreferencial, como a hibridação de diferentes abordagens, reconhecer a complexidade do real, a complexidade do conheci-

mento, a complexidade das questões que levantamos, a complexidade da re-introdução do sujeito e a aceitação da opacidade na construção de uma ciência autocrítica e dialógica em seu conhecimento dos “objetos”. Aqui, é mister enfatizar com Berger:

A especificidade da multirreferencialidade então não é a complementaridade, à aditividade, o olhar para uma transparência esperada e então para uma dominação possível, mas a afirmação de um luto necessário, da impossibilidade do ponto de vista de todos os pontos de vista, e a afirmação da limitação recíproca dos diversos campos disciplinares. (BERGER, apud COULON, p. 11)

As promessas de emancipação pela cientificação do edifício moderno não foram cumpridas e em diversos momentos pode-se observar justamente o inverso, o uso das ciências no fortalecimento das hegemonias de forma às vezes inseqüente ou até mesmo perversa. Assistimos (esta é a sensação, mas em certa medida somos partícipes deste processo) a super valorização das leis de mercado, enquanto que o Estado vem se desobrigando das suas funções, e, falar de *comuna* ou solidariedade, só em espaços alternativos, lacunares ou criativos nos quais a resistência pode respirar.

As bases que sustentam a construção do conhecimento contemporâneo em nossa sociedade têm raízes iluministas, mas vivenciam as desestabilizações que trazem os ventos da perda de confiança epistemológica, que advém tanto do déficit como do excesso da capacidade de prever e agir da ciência. Para Santos: “a capacidade de acção é excessiva relativamente à capacidade de previsão das conseqüências do acto em si, ou pelo contrário, a capacidade de prever as conseqüências é deficitária relativamente à capacidade de as produzir.” (2001, p. 58) Essa condição ao mesmo tempo em que põe em cheque a noção de progresso científico, o exige.

O modelo de racionalidade em que ainda nos fundamentamos se contrapõe ao senso comum e às chamadas humanidades, se constituindo num modelo totalitário, por considerar que seus princípios epistemológicos e suas regras são as únicas possibilidades adequadas de apropriação de conhecimento. Se hoje podemos vislumbrar o quão prejudicial foi, é, essa hegemonia, também percebemos o quão confortável foi a confiança epistemológica que ela nos proporcionou. Mas a resistência a essa situação hegemônica foi marcada pela reivindicação de um esta-

tuto metodológico próprio para as ciências sociais, a partir do argumento da radicalidade da subjetividade humana.

A descoberta criativa, implicada e auto-poiética

As ciências, os cientistas e a pesquisa (atividade básica da ciência) são constituídas num movimento interativo dessas duas forças e de uma pluralidade de condições. Questões como as noções de espaço e de tempo, sistemas de referência, em que se constitui o que chamamos de realidade, sempre estiveram presentes na epistemologia e, hoje, nos tiram da comodidade da confiança epistemológica do que na física Heisenberg intitulou de princípio de incerteza. Com isto, todo o rigor do nosso conhecimento não irá mais nos ajudar a manter a nossa prepotência. Ademais, percebemos que a totalidade não se constitui na soma de suas partes, que precisamos observar o “objeto” nas suas relações contextuais, o que o torna de uma complexidade ainda maior. A relação sujeito/objeto se constitui num dos nossos maiores temas de debates epistemológicos. O próprio rigor a que nos apegamos se assenta em critérios de seletividade, donde o olhar do *voyeur/flâneur* constitui de certa forma o próprio objeto. Isto sem falar nas questões de auto-organização, de ordem/desordem, caos, acidente, reversibilidade/irreversibilidade, criatividade e necessidade. Tudo isso conclama a nossa percepção para as opções epistemológicas que fazemos ao realizar pesquisa. Mas, afinal, que consciência temos das opções que estamos assumindo, aprendendo-ensinando, enfim, re-criando?

A crise paradigmática:

As sociedades e as culturas são dinâmicas, espiraladas e intervalares. Hodiernamente, vivemos imersos numa crise de paradigmas. Para Santos (2001), esse processo de transição paradigmática é constituído de diversas dimensões, distinguindo duas principais: a epistemológica e a societal. Na dimensão societal, observa-se o paradigma dominante cujas características principais é uma sociedade patriarcal, de produção capitalista, centrada no consumismo individualista e mercadorizado; de identidades-fortaleza, democracia autoritária e desenvolvimento global, desigual e excludente. Nessa dimensão, ainda não sabemos que novo

paradigma ou conjunto de paradigma advirá. Na dimensão epistemológica, observa-se o rompimento com o paradigma da ciência moderna (do conhecimento regulação) para um paradigma emergente que Santos (2001, p. 16) denomina de conhecimento prudente para uma vida decente (conhecimento emancipação).

Inspirada nos referidos estudos de Santos que visa, dentre outras reflexões, desenvolver epistemologias e teorias sociais que alimentem o inconformismo contra a injustiça e a opressão e que permitam reinventar os caminhos da emancipação social, contra a razão cínica, pergunto: Que saberes fundamentam o ofício docente? Santos ainda recorre ao pensamento utópico, uma tradição marginalizada da modernidade, para subverter a hegemonia da ciência e do direito moderno. Então, eu penso: que ciência se fará pertinente às novas demandas da docência crítica, implicada e “auto-eco-poiética”?

ABSTRACT: This article propose an research about the pedagogical practice, reflecting tensions among science, scientists and the research at the context of the graduation. The research searches education direction comprehensive, knowledge, research and science in relationary way.

KEY WORDS: Research; Knowledge; Pedagogical practice

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- COULON, Alan. *Etnometodologia e educação*. Tradução de Guilherme Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Ciências Sociais da Educação).
- FONTES, Isaura. A contradição fecunda: o processo identitário do currículo do curso de pedagogia da FES/UNEB. In: MACEDO, R; SILVA, G; TORRES, M. *Currículo e docência*. Salvador: Editora da UNEB, 2003.
- _____. A formação do(a) professor(a) pesquisador(a) e a formação do(a) professor(a) pela pesquisa. *Maiêutica*. R. de Filosofia / Órgão da FBB v. 1, n. 1. Salvador: Quarteto, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FURTH, Hans. *Conhecimento como desejo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*. Porto alegre: ArtMed, 1998.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1986.

MACEDO, Roberto Sidney. *Chryssallis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NÓVOA, Antonio (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SANTOS, Boaventura. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e política na transição paradigmática*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 415 p. v. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.