

AÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO CRÍTICO-HUMANISTA NA UNIVERSIDADE¹

TEACHER ACTION AND THE CRITICAL AND HUMANISTIC EDUCATION IN THE UNIVERSITY

Carmen Célia Barradas Correia Bastos²

RESUMO: Este texto discute alguns aspectos que estão situados no âmbito da educação superior, especificamente no campo da formação dos alunos como decorrência, em primeiro momento, da organização pedagógica prevista para este fim, os projetos político-pedagógicos. Ainda, neste contexto, refletimos sobre a ação docente frente a questões como o compromisso com uma formação que dê conta de aspectos críticos e humanistas inter-relacionados aos aspectos cognitivos, inerentes aos conhecimentos específicos da profissão. A universidade tem vivido crises que têm sido discutidas por inúmeros autores. De todas as crises apontadas (financeira, autonomia, identidade, etc.), destacamos, para nossa reflexão, a crise textual. Esta discussão é posta por Goergen (1995), que chama de crise textual a crise que abrange os textos internos da universidade, seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e a tecnologia, com os sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer. Com relação à formação profissional proporcionada pela universidade, a preocupação sentida não é diferente. Questões como o pragmatismo das profissões têm levado a uma organização curricular universitária comprometida com o mercado. Mas será que, nesta vinculação, há, em algum momento, espaço político-acadêmico para a discussão sobre o tipo de profissional que estamos formando? Os docentes universitários têm discutido, em seus ambientes de sala de aula ou espaços educativos, como os estágios, qual o sentido da formação ético-profissional a que estão submetendo seus alunos? Estas são perguntas que o texto aborda com intenção de suscitar a reflexão sobre esta temática, no âmbito da universidade.

PALAVRAS CHAVE: universidade, ação docente, projetos pedagógicos.

ABSTRACT: This text discusses some aspects related to higher education, especially concerning the students education as a result, in the first instance, of the pedagogical organization planned for this purpose, that is, the political-pedagogical projects. We also make some reflections on the teacher's action with respect to issues such as the commitment to an education that considers both the critical and humanistic aspects and the cognitive aspects intrinsic to the specific knowledge of the profession. The university has experienced several crises, which have been discussed by several authors. Among the crises identified by these authors (i.e. financial crisis, autonomy crisis, identity crisis, etc.), we highlight here the textual crisis. This aspect is discussed by Goergen (1995), according to whom a textual crisis is the one that includes the internal texts in the university, its contents, its teaching methods, its relationship with science and technology, and with the ethical and social meanings of what is done or not. The same concern remains with

¹ Reflexão decorrente da pesquisa para tese de doutorado, 2004.

² Professora da Unioeste, doutora pela Unicamp. Integrante do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente, da Unioeste e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Superior – GEPES Unioeste. carmenccbcb@yahoo.com.br

respect to the professional education provided by the university. Issues such as the pragmatic aspect of the professions have led to a market-oriented university curriculum. In this sense, one may ask: is there, at some point, political and academic space for the debate on what type of professional we are educating? Have the university professors been discussing, in their classrooms or other educational spaces, such as teacher trainings, the meaning of the ethical and professional education they are providing? These are some of the questions addressed in this text, with the aim of provoking a reflection on this issue within the university.

KEY WORDS: university, teacher action, pedagogical projects.

INTRODUÇÃO

Este texto discute alguns aspectos que estão situados no âmbito da educação superior, especificamente no campo da formação dos alunos como decorrência, em primeiro momento, da organização pedagógica prevista para este fim, os projetos político-pedagógicos. Ainda, neste contexto, refletimos sobre a ação docente frente a questões como o compromisso com uma formação que dê conta de aspectos críticos e humanistas inter-relacionados aos aspectos cognitivos, inerentes aos conhecimentos específicos da profissão.

A universidade tem vivido crises que têm sido discutidas por inúmeros autores. De todas as crises apontadas (financeira, autonomia, identidade, etc.), destacamos, para nossa reflexão, a crise textual. Esta discussão é posta por Goergen (2005,p.12), que chama de crise textual a *crise que abrange os textos internos da universidade, seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e a tecnologia, com os sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer*. O autor situa esta crise em relação a outras dimensões, como a conceitual e contextual.

Ao discutir as diferentes facetas da crise que vive a universidade contemporânea, Goergen, ao referir-se à relação da universidade com a ciência e a tecnologia, chama a atenção para questões que são centrais para a universidade, por exemplo,

[...] sabemos que elas [C&T] não são neutras como um dia se imaginou senão que têm sentidos e conseqüências ambíguas que tanto podem incrementar o progresso, quanto ampliar a barbárie. [...] Isto tira a universidade de sua tranquilidade e a coloca ante a necessidade de refletir sobre o sentido humano e social das pesquisas que realiza. (GORGEN, p. 12).

Com relação à formação profissional proporcionada pela universidade, a preocupação sentida não é diferente. Questões como o pragmatismo das profissões têm levado a uma organização curricular universitária comprometida com o mercado. Mas será que, nesta vinculação, há, em algum momento, espaço político-acadêmico para a discussão sobre o tipo de profissional que estamos formando? Os docentes universitários têm discutido, em seus ambientes de sala de aula ou espaços educativos, como os estágios, qual o sentido da formação ético-profissional a que estão submetendo seus alunos?

1 - A universidade, o contexto legislativo-acadêmico e a necessidade de repensar a formação universitária atual

Nas últimas décadas do século XX, orquestraram-se mundialmente discussões (como o encontro da Unesco que resultou no Relatório Jacques Delors, de 1996, e a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, de 1998, documento resultante de um encontro em Paris, da qual o Brasil é signatário) que estão a promover reformas que têm afetado diretamente os sujeitos — alunos e professores — nas universidades. Uma destas ações diz respeito à nova legislação educacional brasileira (Lei Federal nº 9.394/96), com a qual o Estado, no conjunto das suas intenções, alterou o modelo de educação superior no Brasil e diversificou modalidades de cursos.

Ao propor o desengessamento dos currículos, extinguindo os currículos mínimos, elaboraram-se diretrizes curriculares para serem o indicativo de formação nas Instituições de Ensino Superior, IES. Para formalizar as ações

pedagógicas, foi sugerida a reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos e, além disso, que estes se fizessem à luz das diretrizes, baseadas numa flexibilidade curricular. Grosso modo, este cenário tipifica a situação da universidade brasileira, na atualidade, no que diz respeito à sua reorganização curricular. Reconhecemos que todo este aparato legal produzido pela reforma tem a intenção de submeter a educação superior aos interesses mercantis, a uma formação profissional articulada ao pragmatismo que torna a universidade uma instituição operacional, direcionando o conhecimento ali produzido, com ênfase na técnica pela técnica, aos perfis dos profissionais exigidos pelo mercado.

Este é um cenário que vem se consolidando no Brasil, especialmente a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso e que encontrou apoio no chamado Pacto Social do Governo Lula. À universidade cabe a incumbência de ser re-pensada, ao mesmo tempo em que se reestrutura, em busca até mesmo de uma identidade. Na complexidade da situação, a formação dos alunos não pode ser deixada de lado. Estes são convocados a participar das discussões da reestruturação dos seus cursos e, neste movimento, se tornam partícipes do processo de decisão sobre suas vidas acadêmicas e definição sobre perfil profissional a ser formado.

A construção dos projetos pedagógicos na universidade tem sido uma tarefa coletivamente vivenciada, e muitas vezes passa por um longo período de gestação intelectual. Como resultado final da pesquisa realizada no âmbito de uma universidade pública em 2004³, o que percebemos em muitos projetos pedagógicos analisados é uma preocupação com a formação que dê conta de atender ao mercado de trabalho, numa concepção de universidade que deve formar recursos *humanos*, sendo que, na maioria dos casos, o conhecimento técnico sobreleva este “humano”. Refletindo com Goergen (2002, p. 75) sobre o fato de que o “indivíduo (humano) e a coletividade (humana) representam a razão de ser da universidade da qual ela não pode

³ Os cursos que foram objetos da pesquisa: Enfermagem, Ciências Biológicas, Engenharia Civil, Farmácia e Letras. A escolha recaiu sobre aqueles cursos que tinham re-formado seus projetos pedagógicos à luz das diretrizes curriculares pós LDB/96.

desviar-se”, afirmamos que, para esta relação, é imprescindível a reflexão, dentro da universidade, sobre a formação universitária.

2- A formação profissional na universidade: importância da cultura humanista

A universidade brasileira, de acordo com Dias Sobrinho (2002, p. 17), tem mantido um estreito vínculo com a indústria, com o setor produtivo e se preocupado, exacerbadamente, com a capacitação para o trabalho, privilegiando o desempenho, o conhecimento útil, operacional e aplicável. Para este contexto, a formação do aluno, pensada nos projetos pedagógicos de graduação, indicada nas diretrizes curriculares e construídos pelo corpo docente das IES, tem demonstrado que o perfil pensado é o de um profissional generalista, compreendendo-se este profissional como aquele que atende amplamente os setores do mercado, com forte tendência tecnicista. Mas a universidade não é intencionalmente criada para a aquisição de saberes técnicos. É, e deve ser, voltada para a produção de conhecimentos e a formação humana.

Que dimensão do humano cabe à universidade formar? Concordamos ainda com Dias Sobrinho (2002, p. 19), quando dimensiona a formação acadêmica para a técnica, a ética, a política, o social, isto é, para todos os aspectos que têm a ver com o desenvolvimento material e espiritual do indivíduo e da sociedade.

Neste entendimento, igualmente necessária é uma educação superior que aborde a participação política e a responsabilidade social de professores e alunos, pois de acordo com Hargreaves (1994, p. 59), é preciso que “[...] as novas gerações estejam preparadas e dispostas a empenhar-se em discussões e deliberações sobre as utilizações construtivas e socialmente válidas da tecnologia, bem como sobre os padrões de emprego a elas associadas no mundo pós-industrial”. Santos Filho (2000) enfatiza a importância da educação superior, que deve ter modos distintos de pensamento. Para o autor, um estudante universitário precisa ter alguma

compreensão e experiência em pensar sobre problemas morais e éticos. Pois, pode muito bem ser que a qualidade mais significativa dos alunos seja o julgamento informado que os capacita a fazer escolhas morais com discernimento.

Morin (2000, p. 18) utiliza a expressão “democracia cognitiva” para fazer compreender a necessidade de reorganização do saber diante da fragmentação das disciplinas na universidade. Para este autor, “[...] a reforma do pensamento contém uma necessidade social chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo”. Esta necessidade educacional inclui a reflexão sobre o ser humano, a natureza, o cosmo e a própria realidade.

A universidade, na dimensão ora discutida, ou seja, formadora de sujeitos, deve buscar a formação mais humanista dos alunos. Este é um dever que envolve os professores, pois a estes cabe a responsabilidade de resgatar a unidade do saber acadêmico, pelo menos naquilo que se converte no dado mais significativo da atualidade, que é a integração do ser humano no mundo do trabalho, com níveis de conhecimentos que respeitem os outros e que tragam solidariedade, relacionamentos éticos e profundo respeito pela natureza. A intenção deve ser a de promover, no aluno, uma superação do conhecimento tecnicista, que é reducionista, e leva a ter sua vida submissa à idéia de função e ofício especializado que tende a fazer do estudante nada mais que um rolamento intercambiável da máquina social (MAFFESOLI, 1995, p. 114).

Os cursos de graduação das universidades públicas brasileiras e, em geral, de todas as IES tendem a não valorizar o aspecto da formação humanista. Percebemos que, mesmo diante de uma flexibilidade curricular — portanto, diante de uma possibilidade de se criarem espaços acadêmicos que permitam um avanço na superação da formação técnica —, vê-se o uso desse espaço preenchido por mais disciplinas que tragam uma generalização do conhecimento, em detrimento das reflexões que poderiam estar humanizando mais o conhecimento no âmbito da universidade.

Nunca é demais refletir que não somos humanos porque nascemos humanos, mas pelo historicamente construído. Neste sentido, concordamos com Wittmann (2002, p.88) quando retoma conceito de educação como sendo um processo concreto de produção histórica da existência humana. A rigor não somos “seres” humanos, mas “devires” humanos.

Enfatizando o contexto da educação superior, é preciso minimizar, portanto, o viés tecnicista que tem permeado a formação profissional dos alunos. Este é um aspecto da crise textual da universidade, e de todas as IES, que deve ser repensado pelo corpo docente, numa perspectiva de construir uma capacidade institucional para romper com o paradigma de formação meramente generalista vinculada à competência técnica. Nesta direção destacamos a idéia de Renault (apud DIAS SOBRINHO, 2005, p.115) quando afirma:

A exigência propriamente universitária de reunir uma diversidade numa unidade consistente merece ser *revificada*, de modo que os conteúdos de formação não venham a ser integralmente induzidos a partir das exigências setorializadas da economia. (RENAUT apud DIAS SOBRINHO, 2005, grifo nosso).

3- A ação docente e o compromisso com a formação universitária crítico-humanista

A compreensão sobre a dinâmica da ação docente na universidade passa pelo reconhecimento de que, neste nível de ensino, a construção dos espaços democráticos de discussão sobre as propostas para formação dos alunos tem fórum privilegiado de autonomia. Esta possibilidade real de pensar e propor projetos pedagógicos no âmbito da própria instituição se reveste de grande importância para o compromisso dos professores que atuam no meio universitário, em relação à sua efetiva participação na condução do processo formativo de sujeitos profissionais.

A universidade pública se organiza em colegiados, pressupondo a participação coletiva nas discussões e decisões que dizem respeito à vida de

todos os sujeitos envolvidos: docentes e discentes. Muitas vezes, as discussões ficam no âmbito da burocracia, de cumprir exigências legais que fazem parte da organização universitária. Outras vezes, ainda, nos prendemos a questões técnicas pequenas, que tomam nosso tempo, nossas energias e nos fazem esquecer do que nos define na universidade, que tem reflexo na sociedade. Somos educadores, somos responsáveis pela formação de pessoas.

Ao discutir a reestruturação de projetos pedagógicos à luz de diretrizes curriculares e não mais de “currículos mínimos”, percebemos os colegiados preocupados em organizar as disciplinas que tenham a maior abrangência de saberes possíveis, que os estágios sejam proporcionais à carga horária mínima exigida, etc. Questões maiores que demandam discussão e encaminhamentos urgentes, na maioria das vezes, passam despercebidas.

Uma destas questões diz respeito justamente ao perfil do aluno que se pretende formar, que extrapole ao exigido nas diretrizes curriculares. Atender a esta exigência tem sido freqüentemente feito como registro formal de intenções: pretende-se *formar o sujeito profissional crítico, humanista, ético*, etc. Quando se procura o efetivo percurso que o aluno deve fazer para formar-se com estas qualidades, deparamo-nos com ausência de condições objetivas para que isso aconteça. Isto é, na materialidade da organização curricular, não são previstos espaços acadêmicos para o aluno discutir, por exemplo, questões sociais que envolvem a sua futura atuação profissional. Futuros médicos que não discutem a doença que não está apenas no físico do paciente, mas no contexto de uma família desempregada, que não pode, por exemplo, comprar a receita prescrita. Engenheiros, civis que não discutem a questão, por exemplo, das grandes ocupações urbanas, provocadas pela falta de moradia e de política de habitação popular.

Estes são apenas exemplos singulares de uma questão mais complexa. A formação dos alunos na universidade deve ser discutida pelos professores, envolvendo estas dimensões. Não apenas na perspectiva de definição de “grade curricular” a ser cumprida. Discutir a composição das *disciplinas*, das

matérias, dos conteúdos, das ementas, dos objetivos, da carga horária, deve passar pelo enfrentamento de definições concretas de quais sujeitos estaremos formando ou “deformando”, no final de um processo educativo. É preciso reinventar na universidade, a capacidade de pensar, de se inquietar diante das mazelas sociais. Devemos nos preocupar com o sentido ético e social do que fazemos ou deixamos de fazer.

A ação docente do professor da universidade (e de todos, mas restringindo-se a nossa discussão) é significativa para o resultado qualitativo de formação de futuros profissionais cidadãos. Neste sentido, outra questão que chama a atenção, na direção do que nos propomos a compreender, ou seja, no movimento de reflexão sobre a formação universitária e o compromisso docente com a formação de sujeitos responsáveis, trata-se da formação pedagógica dos docentes que atuam na universidade e que não tiveram nenhuma experiência com conhecimentos didáticos. Esta tem sido uma realidade presente, principalmente, nas áreas de Ciências da Saúde e Ciências Exatas.

Sem a intenção de discutir a qualificação profissional específica que o capacita para a função docente na universidade, o que se coloca no foco da discussão é a ação docente propriamente dita, isto é, estão ausentes conhecimentos pedagógicos mínimos que lhes garantam uma atuação mais segura do ponto de vista de encaminhamentos didáticos diversificados, entre outros aspectos educativos.

A experiência com um grupo de docentes⁴ da área da saúde, que se dispôs a discutir suas ações pedagógicas diante de um grupo de estudo desenvolvido na universidade, sob nossa coordenação, demonstra que a maioria deles não teve formação pedagógica. Concebem o ensino como transmissão de conhecimentos e experiências, e a aprendizagem, como assimilação de informações. Têm dificuldades com o planejamento da disciplina e não sabem situá-la no conjunto das outras disciplinas que

⁴ Grupo de Estudos sobre Formação Pedagógica para docentes da área da saúde: atividade extensionista que estamos coordenando, decorrente da pesquisa empreendida no doutorado.

organizam o curso. Queixam-se da desmotivação dos alunos. Estes são apenas alguns aspectos observados.

Apenas com estes dados podemos considerar algumas questões. Por exemplo, ao conceberem o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva mais individualista do aluno, de uma situação de sala de aula convencional, situada no tempo e espaço apenas da universidade, tem-se aí uma possibilidade concreta de um ensino tradicional pautado na aula expositiva, na avaliação como “prova” que assimilou informação transmitida na aula ou em livros. Portanto, desestimulante, desinteressante para o aluno.

A universidade não pode mais aceitar e realizar um ensino que se baseia na transmissão de um saber - legitimado em si mesmo, cujo planejamento ocorre em função das disciplinas e a execução centrada no professor (que detém o conhecimento) e a avaliação como modelo tradicional de conferir erros e acertos dos alunos.

Sabemos que seguramente não são as mudanças pedagógicas que resolverão o problema enfrentado para formação crítico-humanista dos alunos na universidade, mas afirmamos que novos entendimentos dos encaminhamentos pedagógicos podem colaborar com mudanças na universidade. Infelizmente, ao tratar das discussões sobre a organização curricular de seus cursos, os colegiados não têm dado importância, nem pautado discussões sobre estratégias de planejamento do processo ensino/aprendizagem com seus docentes. E, considerando-se a situação daqueles que estão na função docente sem o devido preparo pedagógico, é de se esperar que a dedicação à formação dos alunos fique restrita ao aspecto formal de ensino de saberes específicos, privilegiando uma formação tecnicista.

Compete à universidade, através dos seus colegiados de cursos, reorganizar, re-significar seus encaminhamentos na condução da formação dos seus alunos. Não é possível conceber um projeto pedagógico de um curso baseando-se tão somente em componentes curriculares que dêem conta do mercado de trabalho. E o papel do professor universitário não deve ser

desvinculado das questões pedagógicas. A ação docente comprometida com uma formação crítico-humanista dos alunos requer que o professor se reconheça no processo de formação ampla, não se limitando ao desenvolvimento da disciplina, na mera condição de transmissor de conhecimentos para o aluno considerado *tabula rasa*.

O docente universitário deve exigir, da instituição em que leciona, condições de preparo pedagógico para o exercício pleno de suas funções. A universidade, mesmo diante de uma situação precária de recursos financeiros, tem condições de oferecer apoio pedagógico para os docentes que necessitem de uma qualificação didática.

É pensando nesta perspectiva que entendemos ser importante vincular a ação docente plena (sem entrar nas discussões das outras condições de trabalho do professor) à formação dos alunos, resgatando-lhes a possibilidade de uma formação crítico-humanista. Assim sendo, a resolução tecnológica, tão solicitada pelo mercado capitalista, tenderá a ser mais ética, mais solidária, mais socialmente responsável, quando estas questões tomarem conta das discussões que ocorrem no interior das salas de aulas das nossas universidades.

4- Algumas Considerações sobre o novo *ethos* institucional da universidade

Ao trazermos para discussão questões que abordam o novo *ethos* institucional acadêmico da universidade, não temos a intenção de ficar com o olhar direcionado para aspectos didáticos. Esta reflexão tem como ponto de partida todo o movimento reformista da educação empreendida pelo Estado, pelo debate internacional que impulsionou as mudanças legais no âmbito da educação superior, que é nosso particular interesse.

Nosso esforço é compreender como aspectos legais, instituídos na universidade por força da enxurrada de encaminhamentos provenientes dos gabinetes governamentais, são acolhidos no interior da universidade, nos seus textos e contextos, nas suas práticas educativas. Nossa intenção é

conhecer e denunciar questões que merecem atenção e discussão, porque são questões centrais para a educação superior.

O rigor da reflexão pretendida configura-se na medida em que partimos do confronto estabelecido pelas críticas feitas por teóricos que analisam a conjuntura internacional e nacional, demonstrando-nos como as tensões políticas, em torno do embate sobre a reforma educacional, devem fazer parte da nossa consciência acadêmica. O olhar no institucional local é, portanto, legítimo, porque nos permite ampliar a compreensão sobre a realidade em que estamos profissionalmente inseridos e socialmente atentos como cidadãos.

A ação docente frente à formação profissional de alunos universitários é uma questão central da universidade. A preocupação com a presença da reflexividade crítica no interior dos cursos, nas salas de aula, pode impulsionar ações que promovam uma melhor graduação dos alunos. A universidade sempre foi o lugar que se pautou pelo pensamento crítico, pela resistência a imposições alheias a dignidade humana.

Para não se perder no espaço criado legalmente para abrigar centenas e centenas de Instituições de Ensino Superior - as IES, de modo geral privadas, a instituição universidade pública deve continuar a ser o ambiente próprio de resistência às imposições a que é submetida à sociedade em nome do sistema capitalista.

Acreditamos que, ao chamarmos a atenção para questões do cotidiano da universidade, estejamos não apenas refletindo em voz alta, mas também falando aos profissionais da educação - pedagogos - para que estejam atentos para possibilidades de promoverem discussões sobre reformulações na estrutura pedagógica e organizacional da universidade, diante das exigências legais atuais, respondendo ao debate crítico sobre a educação superior na contemporaneidade.

Desejamos que o novo *ethos* institucional da universidade seja renovado, não re-significado em favor do pensamento acrítico e desumanizante. É preciso que as práticas universitárias tenham em comum o

trabalho pedagógico que possibilite a instauração de um novo *ethos* da universidade, na organização de práticas educativas que se construam num horizonte de possibilidades, uma formação profissional e humana.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI. São Gonçalo: Universo, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2005.

GOERGEN, P. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 69-97.

GOERGEN, P. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2005, prefácio.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1994.

MAFFESOLI, M. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar e reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SANTOS FILHO, J. C.. *Educação geral na universidade*. Disponível em www.prg.unicamp.br/Ed_geral_universidade.html, em 21 de outubro de 2000.

WITTMANN, L. C. A educação e o devir humano: a dimensão sócio-histórica da prática social da educação. IN: BOHN, I. e SOUZA, O. (organizadores) *Faces do saber: desafios à educação do futuro*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 85 a 98.

