

EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

DR. PAULO EVALDO FENSTERSEIFER

Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui).
E-mail: fenster@unijui.edu.br

RESUMO

Este texto problematiza a relação entre epistemologia e prática pedagógica, evidenciando a interdependência que se estabelece entre as noções que os profissionais da educação possuem em relação ao caráter do conhecimento que veiculam e suas expectativas no plano das práticas pedagógicas. Sustentamos que uma relação crítica com essa produção permite potencializar os sujeitos envolvidos nas situações de ensino, afirmação que tem desdobramentos significativos para o âmbito da educação física, uma vez que permite redimensionar a histórica relação teoria-prática nesta área.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia; prática pedagógica; educação física.

*Somente se nós mesmos percebermos como nosso
saber e nossa cultura são formados, esse saber ou essa cultura
poderá nos formar
(KUNZ, 2001, p. 19).*

Ao desenvolver esta temática percebi o quanto ela se vincula a minha experiência pedagógica com o componente curricular que desenvolvo em um curso de graduação em educação física, denominado epistemologia da educação física. As questões que levanto no primeiro dia de aula podem dar uma ideia desta proximidade. São elas:

- O que traz vocês para a universidade?
- Só aqui tem conhecimentos?
- Que tipos de conhecimentos existem?
- Quais vocês acreditam que predomina na universidade? Por quê?
- Desde quando existe o saber científico?
- Ele é mais verdadeiro que os demais?
- Como estabelecemos o que denominamos verdadeiro?
- Como entra a educação nesta história?
- E a educação física? Por que na universidade?
- Como se produzem seus conhecimentos?
- Como entra a epistemologia nesta história?

O propósito destas interrogações é fundamentalmente levar os alunos a perceberem o caráter histórico-cultural daquilo que tomamos como conhecimentos verdadeiros, evidenciando o vínculo com o contexto no qual são forjados, sua não-absolutidade, por um lado, mas sua reconhecida legitimidade por outro. É, enfim, ressaltar a contingência própria aos saberes, à ciência e à própria educação física.

Ao assumir esta responsabilidade, fica já evidente o entendimento de epistemologia que orienta a disciplina. Nas palavras de um aluno: “Epistemologia estuda como se chegou a um determinado conhecimento considerado verdadeiro”.

Sabemos que o conhecimento herdeiro da noção de episteme é hoje o conhecimento científico, é fundamental então que uma reflexão epistemológica se debruce sobre o caráter deste tipo de conhecimento¹.

1. Tenho colocado para os alunos que diante da interrogação “Educação física é ciência?” cabe, antes de ensaiar qualquer resposta, questionar ao interlocutor o que ele entende por ciência.

Maldaner (2000a, p. 392), referindo-se aos professores de química, constata o que seguramente estende-se a boa parte dos professores – de que eles tomam a ciência como revelação por um sujeito cognoscente daquilo que estaria já “embutido” na natureza, escondido atrás dos fenômenos. Tarefa que seria realizada, pretensamente, após longas observações, pelos chamados cientistas. Segundo o autor, dificilmente encontramos um professor de química,

[...] que fala de sua matéria como um sistema coerente de conceitos e concepções, “criado” pela cultura humana para que o homem pudesse explicar de certa maneira as coisas e os fenômenos ao seu redor e agir de forma mais coerente sobre o seu meio e sobre a natureza (MALDANER, 2000a, p. 392).

Perceber a química como produção e seu ensino como compreensão desta produção é, segundo Maldaner (idem, p. 392-393), a ruptura epistemológica de que necessitamos. Suas pesquisas produziram o entendimento de que “a mudança pedagógica exige compreensão sólida da natureza do conhecimento² que se deseja constituir, pois os professores não abrem mão do que estão ensinando enquanto acreditarem que a ciência é um conjunto de verdades descobertas por cientistas” e que o importante é memorizá-las.

Neste modelo, nesta lógica, o ideal seria atingirmos a operação do “Word” denominada “salvar como”, na qual só renomeamos os arquivos, que aqui poderiam ser “professor” e “aluno”, sem nenhum tipo de perda por transferência. Cabe destacar que esse modelo, se aplicado à lógica de produção dos conhecimentos em comunidades científicas, significaria a estagnação do conhecimento, uma vez que pressupõe a linearidade de um fazer isento dos conflitos próprios ao embate crítico. No entanto, é este modelo, já criticado por Paulo Freire, que tem predominado na formação de professores e, por extensão, na atuação destes no âmbito escolar.

Probst (2005, p. 88), por sua vez, identifica três legados da tradição científico-positivista ao processo de ensino-aprendizagem moderno. São eles:

[...] o primeiro refere-se à exacerbada valorização da certeza em detrimento da dúvida (CUNHA, 1999, p. 8); o segundo consubstancia-se na inabalável crença de que o conhecimento possa ser transferido (PERRENOUD, 1999, p. 47) através da reprodução docente e da memorização discente; e o terceiro está calcado no entendimento de que o controle da aprendizagem discente possa se dar através da prova mensurativa-quantitativa.

2. Entendo que, coerente com os pressupostos deste texto, a expressão “natureza do conhecimento” deve ser tomada no sentido daquilo que caracteriza/é próprio deste tipo de conhecimento, sua condição de produção sócio-histórica e não-metafísica. Da mesma forma, uma “compreensão sólida” deste tipo de conhecimento significa reconhecer estas determinações e, portanto, a “precariedade” do conhecimento humano. Fazendo um trocadilho, “conhecer solidamente sua insolidez”.

Na contramão desta lógica situa-se o pensamento de Marques (1993, p. 11):

não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos que, por sua vez, são construções históricas, isto é, nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem. Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos, trata-se no ensino, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Não se trata de chegar a soluções dadas às questões/problemas, mas de inventar, em cada situação e por cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam.

Esta posição não significa que os alunos transformem-se em “pequenos Einsteins”, e de que de uma sala de aula, em período escolar, saiam candidatos ao prêmio Nobel. Trata-se de reconhecer, na impossibilidade do “salvar como”, que o conhecimento é sempre produção de sentido. No entendimento de Marques (idem, p. 110), o encontro pedagógico professor-aluno é sempre um “processo vivo e original de construção de conceitos, construção sempre ligada às experiências de que, em comum participam”. O autor prossegue afirmando que não podemos “incorrer na ilusão de que, pelo fato de usarem as mesmas palavras, estejam todos operando com os mesmos conceitos, quer dizer, com a explicitação dos mesmos sistemas de relações percebidas”.

Lembro aqui que este entendimento só é possível se rompermos com o conceito metafísico de verdade ou, como quer Gadamer (1999), libertarmos-nos das inibições ontológicas do conceito científico de verdade, reconhecendo a historicidade da compreensão. Isso permite Berticelli (2004) pensar a educação como um “compartilhar de sentidos”, lembrando que estes já são sempre produzidos intersubjetivamente, logo, compartilha-se experiências de mundo, processo que não ameaça o indivíduo³, dado que a compreensão deste já é sempre interpretação irrepetível.

Ao compartilhar sentidos de forma dialógica (acordar⁴) e não-estratégica (sobrepor-se⁵), o processo educacional, segundo Berticelli (idem, p. 306-307),

3. Este como experiência solipsista, já não condiz com uma perspectiva intersubjetiva, a qual preconiza um sujeito que se constitui no interior de uma linguagem que, enquanto tal, já é sempre coletiva.
4. No acordo, afirma Gadamer (apud BERTICELLI, 2004, p. 310-311), “a diferença nunca se dissolve na identidade. Quando se diz que há acordo sobre algo, isto não significa que um se identifique em sua opinião com o outro. Há co-incidência. [...] Co-incidir é incidir no mesmo lugar. Mas neste ‘lugar’ sempre há espaço para mais um diferente, no qual algo se põe em comum [...]”.
5. No entender de Marques (1999, p. 47), “[...] argumentar não é convencer ou persuadir alguém a respeito de algo, mas é chegarem todos a um entendimento novo do assunto em questão, en-

[...] é um processo de produção de sentidos na medida em que discursos os produzem na sucessão tangencial do perguntar e do responder, consubstanciados no interpretar. A essência da educação⁶ é produzir sentido(s) e interpretar, que equivale se lançar para além do agora dito [...]. A busca do conhecimento é a busca de sentidos. Fora da linguagem nenhum sentido é possível. E fora da compreensão de sentidos, nenhuma normatividade é possível.

Nesta afirmação condensa-se uma dimensão epistemológica que reconhece o caráter intersubjetivo da produção do conhecimento e uma dimensão ético-política na pretensão normativa do processo educacional. Normatividade, segundo Berticelli (2004, p. 158), “implica intimamente em processos histórico-sociais de constituição, em que mundo, linguagem e sentido são indissociáveis”, o que afasta qualquer caráter metafísico dessa normatividade.

Dada à ruptura, anteriormente referida, do caráter metafísico da verdade, toda normatividade no plano educacional passa a pautar-se por verdades argumentativamente sustentadas, logo, daquilo que é tomado como verdade por uma determinada constelação de sujeitos em um referido contexto (mesmo que apelando no plano da linguagem para referenciais universalistas). Retomando, a educação não perde seu caráter normativo, mas esta normatividade não possui nenhum referente fora da história, e a tarefa da atividade epistemológica é precisamente revelar esse caráter das verdades que sustentam toda normatividade, em especial, a educacional.

No mesmo “espírito” desta reflexão, podemos afirmar que a educação física, como prática pedagógica, é normativa, sendo que as verdades que a sustentam não se limitam ao **ser**, mas abrangem um **dever-ser**⁷, pois entendemos que passado, presente e futuro são o horizonte do professor. A centralidade da linguagem nos processos de validação do conhecimento, retirando a exclusividade do foco sujeito-objeto e deslocando-o para a relação sujeito-sujeito, também pode, na perspectiva que sustento, operar na educação. Portanto, não cabe mais ao professor, assim como ao cientista, colocar-se no lugar de oráculo anunciador de verdades acabadas.

tendimento cooperativamente produzido, pois não resulta da vitória de alguém sobre os demais e não é simples soma de diversos pontos de vista, mas é reconstrução coletiva de um consenso que não seria verdadeiro se não significasse o assentimento de cada um. Os saberes, as convicções ou os valores com que iniciaram os interlocutores o processo de argumentação ao final não são mais os mesmos”.

6. Mais uma vez necessitamos abandonar, como o faz o autor no conjunto de sua obra, qualquer referência à tradição metafísica da noção de “essência”, ou outra palavra neste contexto, tomando-a no sentido daquilo que tem constituído a tradição da educação, valendo-se para isso da sua própria historicidade, seu “sendo”.
7. Na perspectiva que aqui sustento, as verdades a respeito dos valores também devem passar por um processo intersubjetivo de validação.

Assim como essa desmistificação da ciência potencializa o papel do professor (que deixa de ser um simples repetidor), também potencializa o aluno, transformando a aula em um tempo-espço de produção de saberes, no qual se validam, ou não, os significados embutidos nos conteúdos.

Nos marcos de uma racionalidade intersubjetiva,

[...] é possível transcender as outrora restrições de origem subjetivista e edificar uma aula onde apresentar um conteúdo do saber [...] significa elencar as razões, os motivos, os argumentos que foram publicamente aceitos como legítimos para torná-lo um saber válido. [...] É operar uma reconstrução do processo histórico ou do debate científico, do qual aquele saber é fruto, fazendo uma mediação hermenêutica entre passado e presente a fim de analisar se os argumentos que motivaram o consenso ainda podem ser considerados pertinentes (PROBST, 2005, p. 86-87).

Essa forma de proceder, que podemos chamar reconstrutiva⁸, mantém sempre em aberto o processo de validação do conhecimento, retirando com isto o privilégio de que alguém tenha a última palavra, seja cientista, professor ou aluno. As verdades humanas assumem a sua precariedade, estando sempre sob suspeita, e só sobrevivendo enquanto forem “com-validadas”⁹ por sujeitos concretos em situações igualmente concretas. Habermas (1990, p. 100) manifesta que “conteúdos transmitidos culturalmente configuram sempre e potencialmente um saber de pessoas; sem a apropriação hermenêutica e sem o aprimoramento do saber cultural através de pessoas, não se formam nem se mantêm tradições”.

Não iniciamos, portanto, do zero absoluto, e nem estamos condenados a dizer “amém” à tradição. O processo de aprendizagem, concebido em termos de ação comunicativa, como o faz Bouffleuer (1997, p. 77), “coloca a educação em sua dialeticidade fecunda, que se expressa como continuidade histórica aliada a uma possibilidade criadora”¹⁰.

-
8. Se reconhecemos que toda reconstrução é construção e vice-versa, a necessidade do prefixo “re” se torna dispensável.
 9. Lembro de memória que o professor Mario Osorio Marques afirmava que louco não é quem perdeu a razão, mas quem acha que tem razão sozinho. Da mesma forma escreve o poeta Fernando Pessoa (s/d, p. 57): “Se o mundo é um erro, é um erro de toda a gente. E cada um de nós é o erro de cada um de nós apenas. Causa por causa, o Mundo é mais certo”.
 10. Tardif (2002, p. 36) lembra que “[...] apesar de ocupar hoje uma posição de destaque no cenário social e econômico, bem como nos meios de comunicação, a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade científica ou de pesquisa. Ela pressupõe, sempre e logicamente, um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem. Formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis”.

Pensar a possibilidade criadora, instituinte, faz-se possível à medida que desnaturalizamos o instituído. Uma concepção de epistemologia restrita à conservação, ou no máximo ao aperfeiçoamento interno do modelo científico positivista, só pode funcionar como justificação de procedimentos dogmatizados e que se sustentam numa espécie de “delírio coletivo”. Estes são movidos pela promessa de um saber total, de uma verdade definitiva a respeito de todos os entes sobre os quais o sujeito (espécie de “franquia da mente divina”) lança seu olhar objetificador.

A absolutização deste modelo de ciência tem levado a um descompasso entre os chamados epistemólogos e o próprio desdobrar das ciências em busca de outros modos de produzir conhecimentos (o que alguns chamam “paradigmas emergentes”). Algo análogo ao descompasso entre os críticos de arte, formados pelos cânones da arte moderna, e a produção de arte contemporânea¹¹. Assemelham-se à coruja que nada enxerga durante o dia (enquanto as coisas acontecem está polindo suas lentes), só levantando voo ao entardecer, usando sempre os mesmos óculos.

Com o fim, ou ao menos a crise, desta “estrada real” para o conhecimento, guardada pelos epistemólogos de plantão, temos hoje o reconhecimento de que onde circula conhecimento há construção de conhecimento, ao que a reflexão epistemológica, ou *atividade epistemológica* (FENSTERSFER, 2006), deve permanecer atenta, auscultando a riqueza desses processos, e levando em conta suas especificidades.

Essa espécie de “epistemologia profana”, que usa “palavras caídas”, “arruinadas”¹², não tem a pretensão de ter uma “régua” capaz de mensurar o grau de cientificidade de um saber, mas, por outro lado, não se perde num “vale-tudo”, “numa noite em que todos os gatos são pardos”, pois acredita na legitimidade dos espaços intersubjetivos capazes de validar verdades dignas de serem pedagogicamente ensinadas. Acredito, como Savater (2000, p. 158-159), que

não há educação se não há verdade a ser transmitida, se tudo é mais ou menos verdade, se cada um tem sua verdade igualmente respeitável e não se pode decidir racionalmente

11. Em entrevista recente, a curadora Catherine David (2005, p. 10) afirma que para trabalhar na sua atividade “é preciso de uma boa familiarização com um outro estado de cultura, outras formas de organização, outros sistemas de visibilidade e de invisibilidade, pois, de outro modo, não se compreende as produções que não correspondem ao modelo com o qual estamos acostumados. Eu não vou ‘achar’ artistas como se cata cogumelos”. E acrescenta: “preciso identificar alguns agentes culturais e, eventualmente, figuras que não correspondem mais à figura do ‘artista’, entende? Infelizmente, essa prática ainda está em vigor e provém de várias coordenadas sociais e econômicas do século 19”.

12. Refiro-me aqui ao poema de Roberto Juarroz, citado por Larrosa (2004, p. 322-323).

entre tanta diversidade. Não se pode ensinar nada se nem o professor acredita na verdade do que está ensinando e que é verdadeiramente importante sabê-lo. O pensamento moderno, tendo Nietzsche à frente, enfatizou com razão a parte de construção social que existe nas verdades que assumimos e sua vinculação com a perspectiva ditada pelos diversos interesses sociais em conflito. A metodologia científica e até mesmo a simples sensatez indicam que as verdades não são absolutas, mas se parecem muito conosco: são frágeis, revisáveis, sujeitas à controvérsia e, afinal, perecíveis. Nem por isso, no entanto, deixam de ser verdades, isto é, mais sólidas, justificadas e úteis do que outras crenças que se opõem a elas.

O problema aumentaria uma vez que não se trata de “transmitirmos verdades”¹³, mas em não revelarmos o caráter dessas verdades para o que a atividade epistemológica é fundamental, bem como desconhecermos as complexidades das mediações do conhecimento, em que ensinado e aprendido não se equivalem, e para isto as reflexões pedagógicas são fundamentais¹⁴.

Sabemos, com Tardif (2002, p. 11), que os conhecimentos que sustentam o trabalho docente, por um lado, não são exclusivamente provenientes das chamadas ciências humanas e da educação, mas também são oriundos do senso comum. Por outro lado, destaca ele, que o saber dos professores deve ser compreendido na relação com o contexto do trabalho, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Esse processo, no entender de Maldaner (2000b), deveria articular ensino e pesquisa, superando a dicotomia entre produção de conhecimento, relegado aos professores universitários, e sua aplicação, tarefa dos professores de escolas.

Na educação física essa problemática tem o agravante de uma histórica dicotomia entre teoria e prática, encarnada na noção de “atividade” (fazer pelo fazer), e em processos de formação centrados em aspectos técnico-instrumentais. Fensterseifer (2001, p. 32-33) aponta que:

As instituições de ensino superior, responsáveis pela formação desses profissionais, superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos, utilizando-os inclusive como critério seletivo para ingresso em seus cursos. Como decorrência disto, os profissionais de educação física mantinham-se afastados das decisões político-pedagógicas que lhe diziam respeito, o que os tornava presa fácil de manipulações, afinal, o “pensar” não era assumido como parte de suas responsabilidades e o “teórico”, visto com certa aversão, resumia-se a livros estritamente técnicos e ao conjunto de regras dos desportos

13. Usar a palavra “transmitir”, posta no “index” da pedagogia, não significa ignorar que entre o “ensinado” e o “aprendido”, há uma distância incomensurável.

14. São essas questões que orientaram a escolha da epígrafe deste texto.

formais. Privado então dos elementos necessários para uma reflexão crítica sobre seu fazer, e incapacitado para propor alternativas, sobra-lhe permanecer à mercê de orientações heterônomas.

A teoria e, por decorrência, a pesquisa não eram decididamente “a nossa praia”, o que obviamente significava uma total ausência de reflexões epistemológicas, pois estas só cabem onde há pretensão de produção de saberes, algo que, em nosso caso, é extremamente recente se tomarmos por referência os programas *stricto sensu*. Lembrando, nossos primeiros cursos de mestrado datam de 1977 e de doutorado de 1989.

Não bastasse isto tudo, a nossa produção do conhecimento caracterizou-se por um grande distanciamento entre aqueles que se lançaram à pesquisa – os chamados teóricos, e os que se mantiveram no cotidiano da prática profissional – os chamados práticos. Esse quadro foi agravado pelo fato de que nesse período o ensino superior estava em franca expansão, absorvendo os quadros formados na pós-graduação, a qual se orientava, quando eram tratados temas da educação física escolar, mediante uma postura “denuncista” da realidade.

Esse “fosso” inviabilizou a articulação entre o que Kunz (2001, p. 10) denominou “saberes para o esclarecimento” e os “saberes para o agir prático”. Decorre daí “possuirmos poucos conhecimentos esclarecedores sobre temas fundamentais específicos da área” e que tem “como consequência o surgimento de poucas soluções para seus problemas práticos”.

Estamos convencidos hoje da necessidade de superarmos estas dificuldades para produzirmos conhecimentos científicos relevantes que orientem nossas práticas pedagógicas. Não esqueçamos, porém, a lembrança de Lovisolo (1995, p. 21), de que “nem a definição dos valores orientadores da intervenção nem a seleção das disciplinas ou conhecimentos auxiliares são decisões científicas”.

O fato de que essas decisões não são “científicas” nos leva a reconhecer as determinações políticas aí implicadas, em especial das “políticas curriculares” e seus determinantes. O esforço da atividade epistemológica diante disso é, em primeiro lugar, abandonar a crença em uma “episteme” que possa nos orientar nessas questões e, em segundo lugar, buscar uma melhor compreensão do caráter dos conhecimentos que são mobilizados para dar conta desses propósitos políticos.

Cabe lembrar que vivemos hoje imersos em um nihilismo devastador, no qual os valores normativos, de modo geral, mas em particular na educação, estão em profunda crise. Os momentos de crise, porém, carregam certa ambiguidade, pois se os valores estabelecidos não mais se sustentam, abre-se a possibilidade da afirmação de novos valores, assumindo, como propõe Maldaner (2000b, p. 65),

[...] uma prática educativa que pode ser permanentemente questionada e reinventada por ser uma prática humana, portanto, histórica cultural. Se aceitarmos essas características para a prática educativa, mais facilmente vamos admitir que ela pode ser diferente, mas que precisa ser produzida na interação entre sujeitos que se identificam em uma comunidade de produção de saberes e conhecimentos.

Por fim, sem forjar ilusionismos, cabe apostar, sem garantias metafísicas, que soluções tanto de caráter epistemológico quanto pedagógico dependem dos envolvidos. E, por melhor que elas sejam, não estão livres da historicidade e finitude da condição humana. Este é o preço da maioria pela qual temos lutado e daqueles que acreditam que o dever ser da educação física não deva ser entregue ao destino.

Epistemology and pedagogical practice

ABSTRACT: This text discusses the relation between epistemology and pedagogical practice, showing the interdependence established between the notions that professionals in the field of education have about the type of knowledge they convey and their expectations concerning pedagogical practices. We understand that a critical relation with this production can empower the subjects involved in teaching situations, such a statement implies significant developments to the field of Physical Education, since it can add extra dimensions to the historical relation between theory and practice in this area.

Key words: Epistemology; pedagogical practice; physical education.

Epistemología y práctica pedagógica

RESUMEN: Éste texto problematiza la relación entre epistemología y práctica pedagógica evidenciando la interdependencia que se establece entre las nociones que los profesionales de la educación poseen en relación al carácter del conocimiento que manejan, y sus expectativas en el plan de las prácticas pedagógicas. Sostenemos que una relación crítica con esa producción permite potenciar los sujetos involucrados en las situaciones de enseñanza, afirmación que tiene escisiones significativas para el ámbito de la Educación Física a la vez que permite redimensionar la histórica relación teoría-práctica en esta área.

Palabras claves: Epistemología, práctica pedagógica, educación física.

REFERÊNCIAS

BERTICELLI, Ireno Antônio. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004.

BOUFLEUR, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1997.

DAVID, Catherine. O jogo do belo e da razão. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 16 out. 2005. Caderno Mais!, p. 10.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *A educação física na crise da modernidade*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2001.

_____. Atividade epistemológica e educação física. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). *Epistemologia, saberes e práticas da educação física*. João Pessoa, PB: Universitária/UEPB, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

KUNZ, Elenor. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em educação física no Brasil. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). *Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória, ES: Proteoria, v. 1, 2001.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOVISOLO, Hugo. *Educação física: arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MALDANER, Otávio. *A formação inicial e continuada de professores de química – professores/pesquisadores*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2000a.

_____. Concepções epistemológicas no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P. (Org.). *Ensino de ciências: fundamentos e abordagens*. Campinas, SP: R. Vieira Gráfica e Editora/Capes/Unimep, 2000b.

MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1993.

_____. *Botar a boca no mundo: cidadania, política e ética*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1999.

PESSOA, Fernando. *Antologia poética*. Introdução e Seleção de Walmir Ayala. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

PROBST, Carlos Guilherme. *A identidade teórico-filosófica docente e suas implicações na avaliação do processo de ensino-aprendizagem nas ciências jurídicas*. Projeto de dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, Ed. Unijuí, 2005.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

Recebido: 15 out. 2008

Aprovado: 13 mar. 2009

Endereço para correspondência

Paulo Evaldo Fensterseifer

Rua das Chácaras, 632

Ijuí-RS

CEP 98700-000