

## O ENSINO-PESQUISA NA UNIVERSIDADE: UMA CONDIÇÃO DE (RE)LEITURA DOS SABERES POSTOS

Andréia da Silva Daltoé\*

### RESUMO

O presente artigo abordará a forma como o aluno na universidade relaciona-se com o mundo do conhecimento e de que maneira essa relação se distancia e/ou se aproxima de um processo de ensino que proporcione ao acadêmico uma possível emancipação intelectual e cidadã.

Palavras-chave: Ensino. Pesquisa. Aquisição de conhecimento.

---

\* Professora de Língua Portuguesa e Assistente Pedagógica da Unidade de Gestão Acadêmica Educação, Expressão e Comunicação/UNISUL. Especialista em Lingüística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa/UNISUL. Mestre em Ciências da Linguagem/UNISUL. Doutoranda em Estudos da Linguagem: Análises Textuais e Discursivas do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFRGS.

## 1 INTRODUÇÃO

A porta da verdade estava sempre aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.  
Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil de meia verdade.  
E a segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam  
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE).

A história do homem no mundo confunde-se com seu próprio desejo de dominar o conhecimento sobre este mundo e, na busca por tal poder, o saber científico abriga uma espécie de garantia de verdades e de certezas.

A verdade parece abrigar um espaço de conforto ao ser humano. Em seu nome, as instituições se legitimam, afinal, é a verdade de Deus, é a verdade da Justiça, é a verdade da escola, é a verdade da família. De forma secular, é como se a verdade ocupasse lugar invólucro de absolutismos que impedem quaisquer questionamentos possíveis a respeito de sua supremacia.

Variando-se os objetos científicos, esse parâmetro também varia, com isso algumas áreas acabam sendo privilegiadas em relação a outras, em termos de verificabilidade. As ciências exatas, por exemplo, gozam de um status preciso e confiável na comunidade acadêmica. Mesmo assim, as ciências humanas, embora questionadas em sua objetividade, também não deixam de assumir objetos de análise de maneira a alcançar o status científico possível.

Deseja-se, então, abordar neste artigo a maneira como o aluno, já na universidade, relaciona-se com esses saberes postos sobre o mundo e sobre si, apontando-se para a singular tarefa que assume o ensino superior na relação entre o aluno e os saberes constituídos.

## 2 O SABER CIENTÍFICO COMO GARANTIA DE VERDADE

Para se constituir um saber científico, é necessário um método que determine o que é verdadeiro para, por conseguinte, invalidar o que é falso. Nesse sentido, o verdadeiro está intrinsecamente ligado ao verificável, ao provável (provável aqui como aquilo mesmo

que pode ser provado). Seria a condição de verificabilidade que daria ao conhecimento sobre o mundo o status de fazer parte de um corpo científico; seria, ainda, o conhecimento, a partir de provas concretas, que acalentaria o homem na sua natural angústia de conhecer; e, quem sabe, levá-lo-ia a abrir a porta de que fala Drummond no início destes escritos.

Esta supremacia da verdade surge a partir do momento em que, num trabalho de separação entre o que é verdadeiro e o que é falso, o conhecimento parece se dar de forma unívoca e transparente. Provas, documentos, dados concretos, verificações positivadas confirmam este entendimento sobre o mundo da maneira mais objetiva possível. Todavia, da aceitação de que a Terra era quadrada à possibilidade de se clonar um animal (talvez já um ser humano), muitos questionamentos têm problematizado os saberes científicos, até pouco tempo inquestionáveis.

Tal realidade implica uma nova posição diante do conhecimento, diante dos fatos, diante da história. Se motivos políticos, religiosos ou econômicos subordinaram, durante muito tempo, o homem aos saberes postos, hoje não há mais espaço para a inércia intelectual diante dos livros, da leitura e da produção de sentido a respeito.

Há de se pensar nas heranças. A lógica formal ocupa singular destaque no meio acadêmico, o que não é privilégio de hoje. A Grécia antiga já se preocupava em estudar uma ciência capaz de disciplinar o pensamento, estabelecendo critérios de validade e veracidade das proposições. Assim, pautados pela lógica formal, os pensadores procuravam explicar, à luz da razão, raciocínios como garantias de verdade.

Ao se debruçar sobre os estudos da lógica por condições de verdade, Aristóteles organizou-se, primeiramente, no que denominou de lógica analítica, uma ciência própria para tratar das ciências formais. Esse caráter consistiria numa completude capaz de mostrar não somente que um determinado fato era verdade, mas também a razão por que era verdade.

Neste percurso, o filósofo propôs a base do raciocínio dedutivo, cuja condição de resultado de verdade pressupõe um escopo legitimado como verdade. Ou seja, para de dizer que (1) Os planetas giram em torno do sol; (2) A Terra é um Planeta; (logo) (3) A Terra gira em torno no sol, é necessário partir da idéia de que a premissa maior (1ª sentença) é uma verdade inquestionável.

Acontece, porém, que Aristóteles investigou outras possibilidades de saber científico, cujos objetos não poderiam ser apreendidos nos limites da verificabilidade, pois

não se limitavam à análise da bipolaridade verdadeiro/falso. Com isso, o filósofo acaba desestabilizando certos confortos científicos da época, cuja tranqüilidade repousava no paradigma do demonstrável, indagando-se: Até que ponto a razão estaria sujeita a condições de verificabilidade? A verificabilidade seria condição de verdade? Haveria outro tipo de lógica capaz de analisar as ciências que não são formais?

Aristóteles percebeu que a lógica não se garantia apenas no espaço do verificável, pois não se limitava ao campo teórico simplesmente, era teórica e prática ao mesmo tempo. É neste sentido que, para Aristóteles, os raciocínios lógicos, considerados como válidos, deveriam corresponder a necessidades práticas da sociedade, e isso coloca a verdade atrelada a situações concretas. Foi a partir destas considerações que Aristóteles traçou o caminho da lógica dialética, levando a palavra verdade para o plural, atrelada a situações histórico-sociais.

Voltando ao cenário atual, segundo Anastasiou (2005, p. 23-24), hoje na universidade os elementos da lógica formal também devem ser superados pela lógica dialética não por rejeição, mas por incorporação. Para a autora, a lógica dialética supera o isolamento dos conceitos, oferecendo ao pensamento um espaço de ação significativa, pois tem a reflexão como condição básica do processo de ensinagem.

[...] o processo de reflexão mediatiza a apreensão da realidade, devendo-se considerar que o momento de chegada ao símbolo, etapa final do ensino baseado na lógica formal, se torna ponto intermediário do processo de apreensão pela lógica dialética. É necessário realizar todo um “caminho de volta”, do símbolo ao ser confrontado com a realidade para a teoria existente. (ANASTASIOU, 2003, p. 23).

Este entendimento coloca em xeque algumas questões: o conhecimento restrito ao mundo dos livros, os resultados que esperam nos laboratórios um expressivo valor de mercado, a discussão política que se limita a salas de intelectuais, enfim, as monografias, dissertações e teses que se enclausuram num debate dogmático sem considerar sua contribuição social num mundo real.

### **3 FILIAÇÕES HISTÓRICAS QUE DISTANCIAM SUJEITO E CONHECIMENTO**

Os saberes dados pela humanidade abrigam-se na materialidade da palavra, e não deixa de ser um conforto pensar esta palavra em sentidos unívocos, precisos, cujos significados sejam inquestionáveis. Todavia, compreender as palavras como unívocas,

conseqüentemente, os sentidos dos discursos que rondam uma sociedade, é pressupor esta mesma sociedade como estática e ordenadamente previsível.

Vale saber que a palavra apenas simboliza a ordem do real, cuja apreensão nunca será plena, será sempre parcial, pois está fadada toda e qualquer palavra a dimensões valorativas tão distintas quantas forem as situações em que aparecer. Tal entendimento relativiza consideravelmente a veracidade daquilo que será ou poderá ser encontrado no mundo dos livros. No entanto, estes impressos ainda gozam do prestígio de constituírem-se fontes de saber, subordinando a participação do leitor a uma relação de inferioridade e de submissão.

Muitos dos discursos que “organizam” a sociedade abrigam-se nesta ilusão de unicidade de sentidos para melhor subordinar os sujeitos à manutenção do poder. O desejo é considerar a palavra imóvel, presa a significados que perpetuem interesses de certos grupos que, numa sociedade organizada hierarquicamente, são investidos de maior força que outros. Esta forma como o sujeito é enredado às idéias que lhe são passadas revela o quanto tal sujeição o impede de contribuir para pensar o mundo e, conseqüentemente, as mudanças de que este mundo precisa.

Mesmo no ensino superior, quando se busca predominantemente conquistar uma certa autonomia diante do saber, as leituras ainda são concebidas mais como forma de contemplação das idéias de autores do que como reflexão sobre estas idéias. A própria disseminação da informação, numa era que se diz da comunicação, enreda os leitores numa prática de apenas “engolir” o que os sites de buscas devolvem em lapsos de segundos. Se o impresso do livro é respeitado pela insegurança de um posicionamento crítico, a tela do computador igualmente não é questionada.

Numa retrospectiva, pode-se levantar certas razões impregnadas no ensino até hoje. Por exemplo, na pedagogia medieval, o sujeito se colocava diante dos saberes em três situações que definem bem sua submissão à palavra, são elas: a *lectio*, a *quaestio* e a *disputatio*.

Segundo Haroche (1992), até o séc. XII, a pedagogia escolástica consistia no exercício de ler textos: a *lectio*. Não se comentava, não se interpretava, não se questionava o texto, que designava exatamente a escritura sagrada, a bíblia. Era um exercício que

compreendia o texto como transparente, unívoco, inteligível, tanto no plano formal, quanto doutrinal.

Mais tarde, a *quaestio* permitia um certo questionamento, mas tratava de imputar ao sujeito a responsabilidade pelas “falhas” de interpretação. Como leitor, o sujeito paga o ônus da ignorância, da imperfeição, assim, qualquer interpretação contraditória, confusa, é sua culpa, uma vez que a bíblia é a perfeita expressão da verdade sagrada. Ou seja, o texto sagrado ainda era infalível e, se o mestre permitisse aos alunos perguntas para levantar diferentes pontos-de-vista, era só para submetê-los ao reconhecimento de sua incompetência interpretativa.

Entre os séculos XII e XIII, muda a relação do sujeito com o texto. A palavra texto perde seu caráter exclusivamente sagrado e passa a assumir um sentido mais geral, designando qualquer texto, sagrado ou profano. No século XII, a interpretação era única, exclusiva e não poderia jamais ser feita por qualquer um; no século XIII, descobre-se a interpretação, contudo ela não era livre, mas restrita e codificada.

Por fim, a *disputatio* torna-se uma prática estimulada pela ordem religiosa com a função de reforçar o dogmatismo, permitindo-se críticas internas. Todavia, em seguida, ela torna-se mais sistemática a partir dos sofistas e, como os alunos acabaram se interessando muito por este jogo dialógico, a autoridade religiosa reage e, no século XIV, impõe leis da *disputatio* para restringir os inconvenientes questionamentos.

Se no século XII a pergunta era reconhecimento de incompetência do sujeito, no século XIII, ela já representava um embaraço que, talvez, fosse a manifestação da vontade do sujeito. Nesta perspectiva, a determinação religiosa do século XII dá lugar a uma determinação institucional pedagógica, fase transitória que se destina a transmitir/impor conhecimentos a um sujeito estreitamente enquadrado pela ordem religiosa. Todavia, esta determinação institucional acaba cedendo lugar a uma determinação individual, que é justamente a emergência de um sujeito político-jurídico e lingüístico, agora, responsável por suas ações e idéias a respeito do mundo.

Com o enfraquecimento da ordem religiosa (Reforma) e os avanços do Direito, as imperfeições do discurso deixam de ser marca exclusiva da fala divina e tendem a tornar-se um problema de língua, novamente sob a responsabilidade dos usuários. Isso redefine uma nova forma de assujeitamento: o que importa é fazer-se entender e não compreender. Assim, a língua passa de hermética e ininteligível na ordem religiosa, para, aparentemente,

clara e fluida no aparelho jurídico, o que constitui um dos imperativos necessários para a expansão econômica da época.

No Brasil, esta concepção de ensino é trazida pelos jesuítas, que se interessavam pela gramática e pelo discurso no que diziam respeito ao aspecto institucional que assegurasse e reforçasse a subordinação do sujeito à língua da nação.

Mais tarde, a instalação de um Governo Provisório no Brasil, em 1930, configurou, segundo Zandwais (2004, p. 3-4), não somente a tomada do poder por estratégias governamentais que legitimassem suas forças hegemônicas, mas também a inscrição de práticas políticas que fortificassem a condição totalitária do governo de Getúlio Vargas, a fim de tornar a condição superestrutural do Estado visivelmente forte e autônoma aos olhares internacionais.

Algumas ações, como a fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, a criação do Conselho Nacional de Educação, de Comissões de Ensino, do Plano Nacional de Educação, legitimaram o aparelho estatal em suas práticas, tais como a incorporação de instituições universitárias, secundárias e extra-escolares ao governo, além das práticas políticas de sedução da classe proletária: paradoxalmente ações que promoveriam a anulação da autonomia intelectual do proletariado nas escolas públicas.

O projeto pedagógico do Estado trazia como discurso oficial um Projeto Nacional para atender às necessidades de educação da classe trabalhadora, deliberando programas uniformes de ensino para os cursos fundamental e secundário. Com uma preocupação em formas discursivas padronizadas, a língua nacional torna-se veículo para a propagação deste discurso e, dentre as instruções pedagógicas que determinavam como deveria ser o ensino das disciplinas escolares, uma das glosas previa o seguinte em relação ao ensino desta língua nacional:

[...] o professor deverá tirar o máximo de proveito da leitura, ponto de partida de todo ensino, não se esquecendo que além de visar fins educativos, ela oferece um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevendo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo.

Basta que o estudante se familiarize com as partes essenciais da proposição, desprezados por inúteis os pormenores e subentendidos que fazem perder tempo e nada adiantam a que aprende um idioma.

Aos professores e instrutores de qualquer espécie, bem como a todos os que se consagram à tarefa de cuidar da infância e da juventude, cumpre esforçarem-se por difundir o sentimento da nacionalidade e o amor à pátria. (ABREU, 1963, p. 31)

Estes recortes ilustram como a educação formal assumiu um papel de correspondência aos interesses do Estado, “sugerindo” que os professores trabalhassem “*idéias que fecundam e disciplinam a inteligência*”; que o aluno desprezasse os “*pormenores e subentendidos*”, para que “*o sentimento da nacionalidade e o amor à pátria*” legitimassem um discurso de dominação.

Para Zandwais (2004, p. 20), estas metodologias, consideradas adequadas, opacificam “as reais condições em que se produz o conhecimento, descontextualizando-o dos fins para os quais serve”, num processo de subserviência intelectual e de alienação social. Não há de se estranhar a necessidade dessas posturas autoritárias e aparentemente compromissadas com a educação de um país, afinal, seria a escola, segundo Althusser (1985), o melhor espaço de reprodução das relações de poder do Estado. Enfim, seria este o lugar para o qual deveriam ser levados principalmente os revoltosos, a fim de discipliná-los a uma sociedade “pacífica”.

#### **4 A UNIVERSIDADE E O DESAFIO DO ENSINO-PESQUISA**

Diante da pergunta do que fazer para constituir-se parte de um mercado agressivo de competitividade, muitas universidades investem em providências tomadas em curto espaço de tempo, para manterem seus cursos em funcionamento. Mas, na verdade, diante de cursos que abrem suas portas dia-sim-dia-não, o diferencial está justamente naquilo que o ensino superior se propõe a fazer: um ensino que se efetive pelo viés da pesquisa, cuja articulação entre teoria e prática leve à investigação e à inquietação diante dos conhecimentos seculares dados como prontos.

Esta inquietação não poderia ser melhor descrita, senão por Barthes, em uma de suas aulas:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos (1978, p. 47).

Mesmo assim, ainda hoje, não necessariamente se vê o trabalho em sala de aula como um processo emancipatório e problematizador, muitas vezes, a apreensão do

conhecimento se restringe a uma atividade de subserviência intelectual. Deste modo, de bibliotecas queimadas à “democratização” do saber, os alunos parecem entrar mais ou menos no mundo do conhecimento científico, sentindo-se mais ou menos preparados, ou mais ou menos em condições de questioná-lo e, talvez, de reelaborá-lo.

Seja pelo controle da Igreja, seja pelo controle do Estado, seja pelo controle da educação tradicional, a posição do sujeito, diante da formalização dos saberes, não deixa de denunciar ainda hoje uma submissão à letra. Nas palavras de Althusser (1985), trata-se de um mecanismo de sujeição, em que o sujeito se reconhece num lugar determinado pelas forças sociais, no caso, de relações de produção.

Infelizmente, a capa dura de um livro impresso ainda impede o aluno de entrar em suas páginas. Apesar de um discurso de liberdade, a postura tradicional de apenas “dar aulas” perpetua uma relação unilateral, em que o professor, na sua autoridade legitimada, plasma as demais vozes, porque abrigado estaria pelos saberes considerados suficientes a uma formação acadêmica. Trata-se de uma metodologia que se preocupa mais em oferecer certezas do que abrir espaços para dúvidas.

Para Anastasiou (2003, p. 46), “a educação pela ciência e para a ciência fundamenta o processo educacional, centrado no próprio progresso do indivíduo e da universidade”, por isso é o princípio da cooperação que rege a busca pelo saber num relacionamento de horizontalidade, e não num relacionamento vertical de comando apenas.

Frases como “li num livro”, “tirei de um *site*”, “vi no jornal”, “achei um resumo do livro na internet”, etc. acabam tomando o espaço de sala de aula como informações suficientes e aceitas sem questionamentos. Somadas a isto, contribuem posturas metodológicas que tratam de repetir o livro, exercitá-lo a partir de si mesmo e cobrá-lo em provas que medem apenas a reprodução do conhecimento. Neste contexto, o aluno sente que a vantagem em estar diante de um professor (e não de um computador, por exemplo) resume-se a ter alguém que lê o conteúdo antes e organiza-o esquematicamente.

O ensino, desvinculado da pesquisa, promove a repetição, a decoreba e o esquecimento depois da prova, vista aqui como um exercício de mensuração de “conhecimento” apenas. A forma fatídica como isto se apresenta numa sala de aula impede que os alunos se motivem pela descoberta, não só pela descoberta do novo, mas pela própria descoberta de se sentirem com possibilidades de questionar os saberes cristalizados. Ao se considerar que existe ensino com ou sem pesquisa, a prática da investigação não é

uma constante na sala de aula, por isso a proposta é que ou a palavra ensino pressuponha o exercício de pesquisa, em que ambos se efetivem não alternativamente, mas simultaneamente.

Felizmente, um significativo número de iniciativas faz com que hoje o ensino rompa com a metodologia tradicional. Os professores, cada vez mais, conscientizam-se de que não existe ensino que não pressuponha prática, contextualização e questionamentos. Também compreendem estes professores que precisam investir em sua própria formação para corresponder aos tantos desafios pelos quais passa a educação no País, pois o aprendizado permanente tanto não se encerra para o aluno quanto para o professor.

Tal comprometimento não é simples, sem dúvida. Dificultando o trabalho do professor e uma possível emancipação intelectual do aluno, está a sociedade das vitrines. O extremo valor ao material envolve as pessoas num cotidiano desenfreado de relógios, prazos, consumos e prazeres, o que vende a idéia de uma sociedade mais e mais veloz, cujas necessidades são vendidas e resolvidas *full time, on line*. Assim, o aparentemente discurso de que “tempo é dinheiro” apaga mais do que valores morais e éticos, apaga a iniciativa dos envolvidos em refletir sobre a sociedade como está e, conseqüentemente, sobre suas necessárias mudanças.

Este mundo “atrativo” acaba se tornando algo com o qual se concorre. Não é possível alcançar um espaço de aprendizagem dialética na universidade, ou seja, um espaço de reflexão, se muitas leituras são feitas apenas sob a pressão de um fichamento ou de uma prova. A falta de tempo é uma justificativa compreensível, porém o investimento intelectual que se necessita empreender no ensino superior pressupõe uma dedicação imperiosa ao mundo dos livros.

De outra maneira, é histórica a falta de valorização do profissional da educação. Desde a idéia de chamá-lo de “tia” e “tio”, para que o salário não fosse o único pagamento, professores ainda hoje não vêem como digno seu reconhecimento social. Ultrapassando horas de trabalho, enfrentam jornadas triplas e dividem seu tempo com a família entre pilhas de atividades extras. Como se não bastasse, lida o professor, no dia-a-dia, com a cobrança pessoal em relação ao “rendimento” dos conteúdos que leciona. Muitas vezes, mesmo depois de uma aula bastante planejada e exaustivamente trabalhada, o professor vê que não necessariamente envolveu o aluno neste processo. É que a aula centralizada na figura do professor não leva ao envolvimento conjunto, pois é, apenas, unilateral.

Por isso é necessário rever a qualidade e a efetividade do próprio tempo de trabalho em sala de aula. Acredita-se que, pelo viés da pesquisa, ou seja, pelo viés do ensino-pesquisa, seja possível fazer do espaço da sala de aula um espaço de participação ativa de todos os envolvidos, já que, sendo o conhecimento algo sujeito à reflexão e a dúvidas constantes, o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe um movimento dialógico, e não monológico.

Neste sentido, voltar o olhar hoje para a sala de aula, valorizando sobremaneira o trabalho do professor e suas oportunidades de se preparar para o ensino-pesquisa, é necessidade singular de toda universidade que se preocupa com o papel político-social que exerce na sociedade em que está inserida.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ciência tranqüilizou durante muito tempo o homem em suas inquietações de saber. O relato dos acontecimentos sob a lente da câmera da verdade parece causar a impressão de se conhecer quase tudo sobre a história humana, presa no arquivo de registros impressos, como bálsamo à angústia do não saber. O conhecimento científico, munido de dados estatísticos, números, causas e conseqüências previsíveis, forneceu, e ainda fornece, respostas a tais inquietações.

Longe de uma concepção estática de realidade, a ciência deve hoje questionar justamente o caráter homogêneo como o mundo é significado, a partir de um trabalho de investigação das interrupções, das diversidades, das contradições deste bloco, aparentemente, homogêneo, afinal, a fixidez, tão oportuna e tranqüila ao pensamento humano e à manutenção do poder, agora é relativizada pelas perturbações que o afligem.

É neste intervalo que a figura do professor e, conseqüentemente, do aluno adquirem um papel decisivo, uma nova posição no processo de ensino e de aprendizagem: agora ambos não são mais uma figura exterior que apenas contempla os fatos na suma essência da lente de uma verdade, mas que se posiciona criticamente diante do conhecimento.

A proposta é pôr em questão postulados até então considerados como reflexo fiel da realidade, problematizando esta realidade em seus recortes, limites, cronologia,

unidades coerentes, enfim, em suas relações homogêneas que apontam para uma única forma de se ver o mundo.

A partir do momento em que se questiona como as coisas são representadas para o ser humano, não se entra numa questão somente de buscar a verdade dos fatos; entra-se num terreno de investigação sobre a porosidade destes saberes constituídos que traduzem o mundo, o que impede ou não a entrada dos sujeitos em seus questionamentos e dúvidas.

Abrir a porta de Drummond, pela qual passa apenas sempre meia pessoa e pela qual apenas meia verdade volta, é, portanto, um desafio que assusta o sujeito pelo reconhecimento que já tem de si e da sociedade a partir dos discursos postos. Vale saber se, mesmo entendendo-se como metades, sujeito e conhecimento podem oferecer lugar às releituras sobre as condições ideológicas de manutenção ou de transformação social.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Alysson. **Leis do ensino secundário e seus comentários**. Porto Alegre: Queiroz, 1963.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula**. Joinville: Ed. UNIVILLE, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

ZANDWAIS, Ana. **Diretrizes curriculares sobre o ensino médio no Brasil: ressonâncias interdiscursivas entre os Planos Nacionais de Educação dos governos Vargas e FHC**. São Paulo: UFSCAR, 2004.