



FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CIÊNCIA E QUALIDADE SOCIAL

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra 1,
Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza 2

1 Doutoranda em Educação, Fapeg/Capes,
Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO)
dagdnalva@bol.com.br;

2 Docente do Curso de Pedagogia, Universidade
Federal de Goiás, Goiânia (GO).

PALAVRAS - CHAVE: Ciência. Formação de Professores. Qualidade Social.

INTRODUÇÃO

A ciência, a educação e a formação de professores como campo de estudos são construções históricas que se evidenciam nos contextos social, político, econômico e educacional, configurando-se continuamente como reestruturação e reconfiguração das diversidades sociais da atualidade. De acordo com Gamboa (1998), propor e realizar uma pesquisa implica adotar uma visão de ciência simultaneamente a uma visão de realidade e, também, de como intervir nessa realidade, bem como se é possível o acesso epistêmico ao conhecimento. Consequentemente, é necessário considerar a existência, na sociedade atual, de diferentes correntes da filosofia da ciência com diversas visões de ciência e de realidade.

O estudo desses temas sugere uma relação de coerência entre a concepção de ciência adotada e o ideário pedagógico: educação, formação e professor, assumido pelo pesquisador, numa perspectiva de qualidade. Acredita-se que, ao assumir determinado referencial científico, o pesquisador assume responsabilidades pessoal e profissional das consequências de seu proceder e do valor social dos resultados da sua pesquisa.

Com esse olhar sobre a produção de conhecimento, delineamos como objeto desta pesquisa as produções científicas, que possam desvelar a temática na perspectiva dos pesquisadores do e sobre o campo nas dissertações e teses defendidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 2004-2014, que tenham o professor como sujeito central. Para se alcançar esse intento, as múltiplas determinações da realidade encontrada nos periódicos selecionados estão sendo apreendidas por meio de uma abordagem qualitativa, pelo seu caráter interpretativo, dialógico e pela sua adequação ao estudo do tema proposto. De acordo com Oliveira (2002), a abordagem qualitativa possibilita concentrar a pesquisa na



riqueza do processo mais do que nos resultados ou confirmações. Tendo como referência o enfoque qualitativo, a pesquisa, em andamento, apresenta-se como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação daquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de produzir conhecimento, partindo da realidade presente no campo (CRUZ NETO, 2004).

Os resultados da pesquisa contribuem revelando as concepções que se referem ao professor e ao seu conhecimento e aquilo que se anunciam como qualidade na educação e na formação de professores, entendendo teoricamente, e em âmbito regional, o que os autores discutem sobre essa temática e se isto acrescenta algo de significativo ao campo educacional. As pesquisas com características “estado da arte” têm contribuído para se compreender o campo educativo, pois através delas temos um olhar panorâmico sobre o conhecimento e o pensamento pedagógico de cada período da história.

Nesse cenário se situam os paradigmas científicos, as questões educacionais, bem como as pesquisas acadêmicas e as concepções que as pautam, cabendo-nos revelar quais as contribuições que as produções sobre o tema nos legaram nos últimos dez anos. O valor da investigação, cuja pretensão é construir um conhecimento novo, revela-se ao ser apreendida como processo social que, para além da vida acadêmica, adentra na especificidade dos paradigmas científicos e do ideário pedagógico, representada pelas pesquisas, ou seja, a realidade vivida pelos seus atores (DALBERIO; DALBERIO, 2009), partindo de indicadores de qualidade, da epistemologia do campo educacional e das produções sobre professores, aliando o que se pensa e o que é concretizado, pondo em confronto o dito e o feito, na busca de se analisar quais têm sido a repercussão e os efeitos das pesquisas em educação, o que se tem propagado como qualidade para a formação, na expectativa de, ao explicitar uma visão de mundo, poder alcançar mudanças nas propostas de formação de pesquisadores em educação, tendo como foco a transformação da e pela educação com qualidade social.

OS PARADIGMAS DAS CIÊNCIAS

A concepção de ciência está relacionada à concepção de realidade, que é construída socialmente, e de causalidade, na qual “a relação causal se explicita no experimento, na sistematização e controle dos dados empíricos e através das análises estatísticas e teóricas” (GAMBOA, 1998, p. 118) realizadas na pesquisa. A epistemologia, na investigação científica, pressupõe um estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados, determinando sua



origem lógica e a sua validade. Os estudos epistemológicos buscam na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto e é o que as interligam (GAMBOA, 1998).

No Brasil, a pesquisa em educação tem sido realizada, predominantemente, nos cursos de pós-graduação, sustentando um dos tripés que caracterizam a universidade: ensino, pesquisa e extensão. Cunha (1991), na década de 1990, já apontava uma expansão dos cursos de pós-graduação, o que aumentaria as pesquisas na área da educação, mesmo com críticas sobre a qualidade de alguns dos trabalhos produzidos a título de pesquisas. Conforme Warde (1990), apesar das dissonâncias sobre o que é ou não pesquisa, o fato é que houve um grande número de publicações sobre a educação no cenário local e global a partir dos anos 1990.

De acordo com Vasconcellos (2005, p. 2), mesmo a maioria das pessoas, não tendo o hábito de pensar sobre os paradigmas das ciências, incluindo os pesquisadores, eles embasam nosso modo de viver, uma vez que as sociedades modernas buscam no conhecimento objetivo a *verdade*, “em virtude das conquistas obtidas pela ciência, [...] ela valida nossas explicações e compreensão dos fenômenos, valida nossa forma de viver, de estar e agir no mundo”.

A partir do século XVII, com as contribuições teóricas do filósofo René Descartes, a ciência se firmou no domínio do objeto, da medida, da precisão, da verdade, o que a diferenciou da filosofia contemplativa (VASCONCELLOS, 2005). Desde então, a compreensão do campo científico tem se reorganizado, possibilitando novos olhares sobre as sociedades, os sujeitos, os objetos e a própria ciência, criando e recriando novos conceitos, novas concepções. Estas compõem novos paradigmas científicos, que se definem a partir da referência que se tem de realidade, de mundo, de conhecimento e de ser humano.

Assim, fazer ciência pressupõe a pesquisa, a qual traz consigo um posicionamento epistemológico do pesquisador, bem como uma intenção com os seus resultados, que tem a ver com sua posição ideológica e com o modo como ele interpreta a produção de conhecimentos (BARBOSA, 2005). A uma opção metodológica de se fazer pesquisa, se articula uma compreensão de ciência. Consequentemente,

A um método se articulam técnicas, instrumentos, recursos, enfim, procedimentos diversos. Porém, esses não são isentos ou apartados de uma esfera teórica e política, pelas quais o pesquisador se posiciona no mundo e na vida, diante de sua realidade particular (sócio-individual) – e diante da articulação desta no âmbito mais geral, para além de sua ‘Aldeia’, como diz Gamboa (BARBOSA, 2005, p. 1).



Esses posicionamentos e escolhas no campo da pesquisa nos direcionam aos paradigmas das ciências, que têm subsidiado a produção de conhecimentos e as transformações humanas e sociais. A ideia de paradigma passa a ser consagrada nas ciências, quando Thomas Kuhn (1996) a utiliza como conceito epistemológico. Para ele, há períodos de ‘ciência normal’, em que os pesquisadores definem os pressupostos teóricos dominantes de uma época, ou ‘paradigma’ (modelo). Este estabelece o tipo de problema existente e o método que o cientista deverá usar para resolvê-lo. Em determinado momento histórico, os pesquisadores orientam suas pesquisas a partir de um modelo, buscando a verdade científica. O que não se encaixar nesse modelo é excluído, é considerado anormalidade; porém isso pode indicar a não aplicação correta do modelo e da sua metodologia pelo cientista (KUHN, 1996).

A comunidade científica aceita determinado paradigma de ciência e o promove por intermédio das pesquisas. Contudo, os pesquisadores podem optar por outro paradigma, após uma crise da ciência normal, geralmente, levados pela impossibilidade do modelo anterior em dar respostas a determinados problemas. Essa crise tenciona o campo, provocando uma revolução científica, a partir de então, o modo de produzir ciência é modificado. E, quando essa mudança acontece, estabelece-se uma nova ciência normal, praticada como um novo paradigma científico. Nesse processo, se configuram diferentes paradigmas científicos: paradigma da ciência tradicional, paradigma da ciência crítica e paradigma da ciência pós-crítica. A seguir será apresentado sucintamente cada um deles.

PARADIGMA DA CIÊNCIA TRADICIONAL

A ciência tradicional foi definida a partir da separação entre o sujeito do conhecimento [aquele que conhece] e o objeto do conhecimento [o que vai ser conhecido] (VASCONCELLOS, 2005). Assim, é da competência da ciência atingir o conhecimento do objeto, do mundo, o conhecimento rigoroso e objetivo da natureza. Para Vasconcellos (2005, p. 2) “A ciência tradicional, com seu paradigma de rigorosa objetividade, não tem tido lugar para o sujeito, que deve se eclipsar para deixar falar o objeto”. No desenvolvimento dessa ciência não há espaço para a subjetividade do sujeito ou sua epistemologia, porque se assenta nos pressupostos: crenças na simplicidade do microscópico, na estabilidade do mundo e na objetividade e realismo do universo (VASCONCELLOS, 2005).

Nessa perspectiva, o objeto a ser pesquisado está na natureza, pronto para dar as respostas, pois há uma primazia do objeto e o sujeito é passivo; este apercebe o objeto de sua



pesquisa. A ciência tradicional se efetiva pelo método positivista. De acordo com Souza, Magalhães e Guimarães (2011), o método positivista:

- 1) Concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico independente do sujeito.
- 2) Segue o paradigma hipotético-dedutivo.
- 3) Busca fatos ou causas de um objeto.
- 4) Mensura sistemática e estatisticamente as relações entre variáveis.
- 5) A análise dos dados é feita numa relação linear de causa-efeito.
- 6) Considera os aspectos contextuais sem priorizá-los na análise.

Essas características estabelecem um modelo de pesquisa científica, ou seja, o paradigma de ciência tradicional. Este apresenta a noção de ciência neutra, que pressupõe a construção de um saber superior em relação a tudo que não corresponde a este modelo de ciência e a tudo que não é conhecimento formalizado e estruturado (COSTA NETO, 2012).

PARADIGMA DA CIÊNCIA CRÍTICA

No paradigma de ciência crítica, os sujeitos da pesquisa são seres sociais, participantes na e da sociedade, por isso o conhecimento é definido como uma atividade concreta, em que os seres são ativos, logo, são produtos das determinações sociais, e por isso, resguardam uma subjetividade ativa, em que a verdade é relativa, é somente um recorte da realidade: “acumulando as verdades parciais, o conhecimento acumula o saber, tendendo num processo infinito” (OLIVEIRA, 1998, p. 21), num processo histórico, que nos possibilita compreender como o trabalho humano, as relações sociais, as forças essenciais humanas se configuraram no atual formato.

Assim, ao produzir ciência, que se quer legítima, há que se escolher um método e percorrê-lo em todas as suas possibilidades. Na perspectiva do paradigma de ciência crítica, o método que melhor responde as suas especificidades é o materialismo histórico-dialético. Para Souza, Magalhães e Guimarães (2011), a pesquisa que se realiza em uma perspectiva crítica:

- 1) Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens;
- 2) Busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo.
- 3) Trabalha com os sujeitos típicos a serem pesquisados; com sujeitos históricos e socialmente situados.
- 4) Parte do Concreto pensado: evidencia o objeto que estava oculto, movimento dialético.
- 5) Utiliza categorias para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura.
- 6) Articula teoria e prática e a denomina práxis.
- 7) Apresenta os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; na análise apresenta o método de investigação e método de exposição.



Produzir conhecimento na perspectiva crítica implica ir além da aparência do fenômeno, revelando as relações dinâmico-causais reais subjacentes e apreendendo as mediações que o determinam e o constituem, contribuindo para que “o concreto abstrato transforme-se em concreto pensado, uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978, p. 116). Caracterizando-se, assim, em sua essência, como análise do processo e não do objeto, logo, o conhecimento se constitui por uma análise explicativa e não descritiva. Para Marx (2008, p. 939) “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas”.

PARADIGMA DA CIÊNCIA PÓS-CRÍTICA

Boaventura de Sousa Santos (2002), ao apresentar o paradigma de ciência pós-crítica, o faz a partir de críticas ao paradigma dominante (ciência moderna) e de sua possível crise, explicitando que há uma complexidade do tempo presente: “tempo de transição em sincronia com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que habita”. O paradigma dominante não responde mais a essa complexidade, logo,

É o momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (SANTOS, 2002, p. 13).

Para tanto, emerge um novo paradigma, que se efetiva a partir de uma nova compreensão de ciência: o paradigma emergente (pós-crítica). De acordo com Santos (2002), é o surgimento do “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. O paradigma da ciência pós-crítica implica compreender que todo o conhecimento científico-natural é científico-social; que todo o conhecimento é local e total; que todo o conhecimento é autoconhecimento; e, que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Em educação, o paradigma da ciência pós-crítica se materializa nas pesquisas que apresentam as seguintes características:

- 1) A subjetividade é valorizada como centro do processo pedagógico e na perspectiva da totalidade.
- 2) A sociedade é compreendida em sua complexidade, permeada por constantes inovações e mudanças.
- 3) A provisoriedade e a incerteza são marcas fundantes.
- 4) As análises abrangentes aproximam conhecimentos, culturas e sociedades (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011, p. 165).



Considerando essa breve explanação, é possível perceber que, os diferentes paradigmas das ciências contribuem para a compreensão dos diferentes pensamentos científicos sobre o mundo, o ser humano e a educação dos sujeitos. A mudança de paradigmas nas ciências possibilita mudanças na formação das novas gerações, dos novos profissionais, bem como nas pesquisas sobre esses profissionais.

OS PROFESSORES NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

Nos últimos anos do século XX, foi desencadeado um processo de elaboração de teorias, concepções e abordagens sobre o professor e sua formação. De acordo com Bragança (2009), foi observado na literatura educacional de forma acentuada um número considerável de pesquisas, intensificadas nos anos 1980, que teve o professor como autor e gestor das práticas educativas e sua formação e seus saberes como foco.

No início dos anos 1990, chegaram ao Brasil os primeiros ensaios que anunciavam a expectativa de se formar o professor reflexivo e o professor com competências. Quando nos referimos ao professor reflexivo, remetemo-nos a Donald Alan Schön (1992). De acordo com estudos de Pimenta (2002), Schön, para superar a formação dos profissionais nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio, o qual supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais, propôs que a formação profissional fosse baseada numa epistemologia da prática, a qual se traduzia como uma formação fundamentada na valorização da prática profissional como momento de reconstrução de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização desta, e “o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002, p. 19). Como crítica, entendemos que este professor reflexivo tomou forma com características restritas, porque não percebe o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos, e reduz a investigação sobre a prática às questões pedagógicas que geram somente as ações particulares da aula.

Outro teórico, e talvez um dos mais difundidos no Brasil naquela década, foi Philippe Perrenoud (2000). Este autor, ainda sobre a perspectiva de um professor reflexivo, desenvolveu a ideia de formação de professores sob o enfoque das competências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para a atuação eficiente em sala de aula. A proposta da formação de professores por competências se fortaleceu quando foi utilizada como referencial teórico na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BEZERRA, 2007).



A adoção da noção de competência, tanto na formação profissional quanto na educação geral, pressupõe a construção de uma nova identidade pautada na adaptação individual às mudanças em curso na sociedade capitalista, que podem ser enumeradas como: instabilidade social, desemprego, subemprego, perda dos direitos trabalhistas, dentre outros. “Nesta perspectiva, os indivíduos deveriam ser preparados para se acostumar a viver em situações instáveis e ser capazes de encontrar saídas próprias às situações de crise” (SILVA, 2004, p. 364). Sendo assim, o papel da formação seria somente o de municiar com modelos de competências os futuros docentes, o que é contrário à compreensão crítica de formação, na qual o conhecimento é formado pela experiência concreta do professor sustentada pela teoria, possibilitando ao docente criar seus projetos, seu acervo de experiência teórico e prático em constante processo de reelaboração.

Nessas produções há uma concepção de ciência, de educação e de professor que expressam uma dada realidade. As metáforas, as analogias e os conceitos utilizados para desvendar os meandros da educação e de seus profissionais espelham “uma concepção de conhecimento, de relação teoria-prática e de formação de professores como fundamentos epistemológicos que sustentam as análises e o olhar dirigido à docência” (BRAGANÇA, 2009, p. 95), o que possibilita o descortinar das estruturas internas das pesquisas em educação e a percepção de que o professor é o protagonista delas.

MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa foi iniciada pela leitura e análise das produções acadêmicas defendidas nos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste. Até o momento, são 242 teses e dissertações (2004-2007), ainda não foram catalogadas as produções defendidas nos anos de 2008 a 2014, que abordaram o tema professor. Daquele total, 31% dos trabalhos abordaram a educação e seus profissionais, a partir de uma concepção crítica, sendo que 19,7% pesquisaram a formação de professores. Tomamos como princípio norteador o levantamento dos paradigmas de ciência, da concepção de educação, professor e formação de professores. O intento é contribuir para a análise sobre os temas, buscando a construção de conhecimento significativo, reconhecendo o percurso investigativo como processo desencadeador de reflexões sobre o campo educativo.



RESULTADOS

Por se tratar de parte de pesquisa de doutoramento ainda em andamento, os dados não foram finalizados, logo as conclusões são provisórias. Os dados sobre ciência/produção de conhecimento e qualidade encontrados nos 242 trabalhos foram organizados em duas categorias: ciência e qualidade. Na categoria ciência, agrupamos as informações a partir dos três paradigmas: ciência tradicional, ciência crítica e ciência pós-crítica; na categoria qualidade, agrupamos as informações em: qualidade total e qualidade social para a contra-hegemonia.

Até o momento, a análise dos dados nos revelou que na última década houve um aumento de pesquisas realizadas com base no paradigma pós-crítico, entretanto a maioria dos pesquisadores optou por pesquisar a partir do paradigma crítico. O paradigma tradicional vem sendo cada vez menos utilizado pelos pesquisadores do campo educacional, como já havia sido apontado por Magalhães, Souza e Guimarães (2011); Magalhães e Souza (2012) em pesquisa sobre o professor no Centro-Oeste.

No quesito qualidade, o debate sobre o tema tem se concentrado na defesa da qualidade total, alardeando as avaliações externas e os índices oficiais, como o IDEB, por exemplo, como sinônimos de qualidade na educação. A qualidade social, que é composta pelos índices de aprovação, mas também pela aprendizagem significativa dos alunos, a formação e as condições de trabalho dos professores e o contexto em que as escolas estão inseridas, bem como suas condições materiais de funcionamento, tem sido pouco estudada, se não no país inteiro, pelo menos nas produções ligadas aos programas de pós-graduação em educação situados no Centro-Oeste do Brasil.

CONCLUSÃO

Ao longo dos tempos, as concepções de ciência, de educação, de professor e de formação sofreram modificações. Nesse processo histórico de transformações, o professor passou a ser percebido como agente social. Os professores são profissionais e a sua formação é condição de êxito para uma educação, que apresente qualidade social, pois são eles construtores de processos ininterruptos de ensino e de aprendizagem, na perspectiva de Giroux (1997), são intelectuais transformadores.

Qualidade é um conceito abstrato, subjetivo, que requer situar-se num determinado contexto social para compreendê-lo. Em uma perspectiva crítica, uma formação de qualidade é aquela que possibilita ao formando condições de desenvolvimento pessoal (intelectual e



social) e profissional (capacidade de atuação/trabalho) tendo claras as contradições do mundo contemporâneo, bem como os desdobramentos de suas políticas, nesta pesquisa, a compreensão de educação com qualidade social.

Apreendemos na análise dos artigos selecionados nos quatro periódicos que tratam da educação, que a formação de professores, que visa a qualidade, tem como base uma formação teórica que compõe um referencial para o trabalho docente, que é vivo, por conseguinte, a formação docente pressupõe o atendimento à dinâmica social de formação humana, pautada em qualidade social.

Os professores buscam ser reconhecidos na sua condição de intelectual, pelo caráter do seu trabalho, que podem ser observados nas pesquisas sobre esses profissionais. Estas nos revelam como o campo educativo interage com os demais espaços sociais e com o campo científico. Os paradigmas das ciências, as pesquisas e as concepções de educação e de professor respondem aos anseios de um tempo, de uma geração; assim, desvelá-las apontam novos caminhos a trilhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ivone G. **Método: em busca de uma definição**. Faculdade de Educação/UFG. Goiânia: mimeo, 2005.
- BEZERRA, Dagmar D. S. **Formação de professores no Projeto LPPE**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/ UFG, Goiânia – GO.
- BRAGANÇA, Inês F. S. O professor e os espelhos da pesquisa educacional. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 90, nº 224, jan./abr. 2009, p. 87-101.
- COSTA NETO, Canrobert. **Paradigma científico**. Disponível em: <http://www.sul-sc.com.br/afolha/pag/paradigma.htm>. Acesso 06/04/2012.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CUNHA, L. A. Pós-Graduação em educação: no ponto de inflexão? **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: FCC/Cortez, 77, 1991, p. 63-67.
- DALBERIO, Osvaldo; DALBERIO, Maria Célia B. **Metodologia científica: desafios e caminhos**. São Paulo: Paulus, 2009.
- GAMBOA, S. A. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R.; GUIMARÃES, V. S. O professor na literatura contemporânea. **ANPEd-Anais da 32ª Reunião Anual**. Caxambu, 04-07/out./2009.



ANAIS - Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH – SEPE
Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade - 26 a 28 de agosto de 2015.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. Veredas metodológicas da pesquisa em educação da região Centro-Oeste/Brasil. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, jan./abr. 2012. Disponível em www.ufrgs.br/edu_realidade, acesso em 05/04/2012.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: GIANNOTTI, José A. (org.). **Marx**. Trad. Giannotti e Edgar Malagodi. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 101-132.

_____. O processo global da produção capitalista. In: MARX, Karl. **O capital** – Crítica da economia política (Livro Terceiro). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

OLIVEIRA, João F. (org.). **Novos modelos de gestão da educação básica**: o que mudou na escola? Goiânia: mimeo, 2002.

OLIVEIRA, Paulo S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998, p. 17-26.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-87.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Andréia F. **Formação de professores para a educação básica no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/UFF, Niterói – RJ.

VASCONCELLOS, Maria José E. Pensamento Sistêmico. **Anais do I Congresso Brasileiro de Sistemas**. ISSS; FEARP/USP. Ribeirão Preto. Nov/2005.

WARDE, M. J. O Papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, 1990, p. 67-75.