

# CIÊNCIA, FORMAÇÃO E TRABALHO: EM BUSCA DE INDICADORES DE QUALIDADE NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE PROFESSORES

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra

## Resumo

Nesta pesquisa, abordamos o tema formação de professores pelo viés dos paradigmas científicos e dos indicadores de qualidade, tendo como objeto as produções acadêmicas defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste (1999-2009). Iniciamos o levantamento dos dados relativos aos paradigmas na literatura e nas pesquisas educacionais inseridas no contexto brasileiro, buscando identificar as concepções de ciência, de formação e de trabalho nas produções acadêmicas, considerando-as como um posicionamento científico-político condutor das pesquisas dos pós-graduandos. Na etapa atual, estamos analisando as fichas do banco de dados da Redecentro, desvelando a evolução daquelas concepções nas pesquisas acadêmicas da região, buscando uma relação de coerência entre as concepções apresentadas nas teses/dissertações e o fazer científico, a partir da concepção de qualidade social.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Pesquisas. Indicadores de Qualidade.

*Os paradigmas de ciência, a formação de professores e o trabalho docente, a partir de indicadores de qualidade é o tema desta pesquisa, tendo como objeto de análise as produções acadêmicas sobre professores desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste entre 1999-2009. A temática se mostra relevante à medida que o caminho percorrido pelo pesquisador revela a coerência entre sua compreensão de ciência, sua escolha por um método de pesquisa e suas concepções educacionais: educação, formação e trabalho.*

Buscamos subsídios nos paradigmas de ciência a fim de construir conhecimentos sobre a formação e o trabalho dos professores, reconhecendo as produções acadêmicas como constituintes de um estado de conhecimento do campo, mas também indicadores de uma qualidade ou não sobre o campo. Para Gamboa (2007, p. 64),

A abordagem epistemológica permite analisar em forma articulada os aspectos instrumentais relacionados com os níveis teóricos e epistemológicos e com os pressupostos gnoseológicos e ontológicos que fazem referência à visão de realidade implícita em cada pesquisa.

A ciência e a formação de professores são construções históricas que se evidenciam nos contextos social, político e educacional, configurando-se continuamente como reestruturação dos diversos campos sociais da atualidade. De acordo com Dias-da-Silva (2005), os últimos anos foram os mais significativos para a educação, pois jamais tivemos disponíveis, em outros períodos, tantos resultados de pesquisa sobre a questão educacional brasileira, o que indica que um campo melhor pesquisado, é melhor compreendido, possibilitando intervenções e alterações da e na realidade estabelecida, que poderão ser confirmadas ou refutadas pelas pesquisas.

De acordo com Gamboa (1998), propor e realizar uma pesquisa implica adotar uma visão de ciência simultaneamente a uma visão da realidade e, também, de como intervir nessa realidade, bem como se é possível o acesso epistêmico ao conhecimento. Consequentemente, é necessário considerar a existência de diferentes correntes da filosofia da ciência com diversas visões de ciência e de realidade.

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. Assim, problematizamos: Que paradigmas de ciência referenciaram as produções sobre o professor no Centro-Oeste no período de 1999 a 2009 e com base em quais indicadores de qualidade? Questionamentos que estão sendo respondidos conforme analisamos as produções acadêmicas, relacionando-as à literatura consultada e aos indicadores de qualidade a partir das concepções críticas de ciência, de formação e de trabalho.

Desenvolvemos aqui pesquisa teórica, com o objetivo de selecionar e analisar as pesquisas acadêmicas sobre professores, pois a partir das categorias paradigma científico, método e problema de pesquisa, identificamos os paradigmas de ciência que as orientaram, considerando-os como um posicionamento científico-político condutor das pesquisas dos pós-graduandos.

De acordo com Gamboa (2002), o avanço das pesquisas em educação está em percorrer o caminho das questões epistemológicas. Para o autor, há relação intrínseca entre técnicas, métodos e epistemologias; as opções que o pesquisador faz estão diretamente vinculadas à escolha do caminho a ser percorrido e os procedimentos a serem adotados durante a investigação, ou seja, à metodologia, esta por sua vez, se pauta em concepções de mundo, de homem, de realidade, de conhecimento. Assim, a pesquisa em andamento, do

qual este artigo trata, está sendo desenvolvida na perspectiva do materialismo histórico-dialético e com base na concepção de educação como prática social.

### **Ciência, formação e trabalho a partir de indicadores de qualidade**

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.

As pesquisas são realizadas a partir da seleção do método, que norteará suas investigações, sendo uma escolha do pesquisador, e a partir de então o trabalho seguirá por caminhos distintos. Gatti (2002) apresenta uma preocupação com o que chamou de “consistência da pesquisa,” por isso ela questiona se “há um domínio consistente de métodos e técnicas de investigação, qualquer que seja a abordagem em que a pesquisa se situa” (GATTI, 2002, p. 21). Após a escolha do método, o pesquisador faz um recorte da realidade, na qual delinea o tema e o problema e são construídos os instrumentos que possibilitarão a pesquisa, ou seja, a produção científica.

De acordo com Vasconcellos (2005), 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” (VASCONCELLOS, 2005, p. 2).

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 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’. 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. Para Kuhn (1996), o desenvolvimento de uma nova ciência segue a ordem: pré-ciência; ciência normal; crise; revolução científica; nova ciência normal. Nesse processo, se configuram diferentes paradigmas científicos: paradigma da ciência tradicional, paradigma da ciência crítica e paradigma da ciência pós-crítica.

#### **a) 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.

#### **b) 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.

[...] Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada sob dois aspectos: história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, contudo, não são separáveis, enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a chamada ciência natural, não nos interessa aqui; mas teremos que examinar a história dos homens, pois quase toda a ideologia se reduz a uma concepção distorcida desta história, ou a uma abstração completa dela. A própria ideologia não é senão um dos aspectos desta história (MARX; ENGELS, 2007, p.23).

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, porque 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”.

### **c) Paradigma da Ciência Pós-Crítica**

Para os estudiosos pós-críticos, o paradigma da ciência pós-crítica emerge de uma aversão às noções realistas e essencialistas da verdade (VON DENTZ, 2006, p. 19). Como o próprio prefixo ‘pós’ significa algo que é posterior ou pretende-se que seja superado, logo, diferente, podemos entender que a pós-crítica surge como tentativa de superação dos possíveis limites dos paradigmas das ciências que o precederam.

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. E nessa perspectiva, Paraíso (2004) acredita que o paradigma da ciência pós-crítica, no contexto educacional, permite o surgimento de pesquisas que pensam seus saberes e suas concepções de maneiras diferenciadas.

Ao final deste percurso teórico sobre os paradigmas científicos, é possível perceber que, esses diferentes modelos de fazer ciência contribuem para a compreensão dos diversos pensamentos científicos sobre o mundo, o ser humano, a educação e o trabalho 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**

No atual estágio da nossa pesquisa, configurando em *estado da arte* do campo, apreendemos que, nos últimos anos do século XX, foi desencadeado um processo de elaboração de teorias, concepções e abordagens sobre o professor. As pesquisas sobre o professor e a sua formação foram fecundas e os temas mais estudados foram: formação, profissionalização, identidade e saberes docentes. A compreensão desses conceitos nos permite percebê-los como fundamentais no desenvolvimento de uma pesquisa que versa sobre os docentes, uma vez que expressam a perspectiva epistemológica em que o trabalho se pauta, mas, sobretudo, o posicionamento político-social defendido por seus autores.

De acordo com Bragança (2009), foi observado na literatura educacional de forma acentuada um número considerável de pesquisas, intensificadas nos anos 1980 e 1990, que teve o professor como autor e gestor das práticas educativas e sua formação e seus saberes como foco. Sobre esse período, André et al. (1999) concluíram que as investigações sobre as últimas duas décadas do século XX versavam principalmente sobre as modalidades de formação (inicial e continuada) e que identidade e profissionalização docente pôde ser considerado um tema emergente nas pesquisas, entretanto, apesar da formação ser

excessivamente discutida nas produções analisadas, estas apresentaram insuficiência de dados empíricos que referenciassem as práticas e as políticas educacionais.

Brzezinski e Garrido (2001), em análise dos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) apresentados na década de 1990, concluem que estavam sendo pesquisadas a formação em serviço (treinamento e aperfeiçoamento) e a questão da formação do professor reflexivo na perspectiva da pesquisa-ação, e encerraram a análise indagando quais são os novos papéis reservados ao professor e que formação é dada ao educador para que ele possa ser um efetivo agente social transformador inserido nos contextos culturais contemporâneos.

De acordo com Sacristán (2002, p. 82), boa parte das pesquisas sobre a formação e profissionalização docente se configura em “uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas”. Para Pimenta (2002), devemos nos preocupar com o esvaziamento das análises sobre os professores no campo educativo. E, para André (2001, p. 52), com base nos estudos de um grupo de pesquisa americano, “é preciso promover o debate nas universidades, nas escolas, nas agências de fomento, nas revistas, na internet” a fim de se garantir a qualidade da pesquisa em educação, na perspectiva de se criar meios para o surgimento de “concepções consensuais do que seja uma ‘boa’ ou uma ‘má’ pesquisa”.

A questão da profissionalização está vinculada à busca pela consolidação social do trabalho docente, “na perspectiva da autonomia intelectual e da participação política dos professores nos movimentos da sociedade, sendo essa uma das abordagens mais difundidas sobre os professores na pesquisa educacional” (BRAGANÇA, 2009, p. 89). Nessa perspectiva, a formação de professores requer ser entendida como, mais do que a formação de profissionais, a produção de uma profissão, ainda que isto ocorra nas oscilações entre os “*modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos ‘fundamentais’, e os *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos *aplicados*” (NÓVOA, 1995, p. 26, grifos no original), ou seja, a partir de um paradigma.

Para Guimarães (2004, p. 49), “a docência é compreendida como um ofício pleno de saberes, que são construídos em ação e de maneira pessoal”. Os saberes docentes se modificam em cada momento e contexto históricos. A elevação de um saber como necessário à formação do professor está diretamente vinculado às propostas de formação que estão em vigor, aos paradigmas de ciências a que essas propostas estão filiadas.

As pesquisas empregam teorias e métodos bastante variados e propõem as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores. É importante ressaltar, no entanto, que os aspectos enfatizados pela formação docente refletem o contexto sócio-econômico de cada época e não somente a realidade estrita dos interesses da área educacional desses períodos. (SILVA, 2008, p. 123).

Nesse movimento dos saberes docentes, Tardif (2008) se destacou por elaborar um quadro panorâmico dos saberes que se realizam no cotidiano da prática educativa: o professor lança mão, no efetivo exercício da profissão, de um conjunto de saberes pessoais e provenientes da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos e de sua própria experiência na sala de aula. Todavia, para além dessa limitação do saber docente como um conhecimento prático, Guimarães (2004) entende que, sendo o magistério uma profissão de natureza humana, as convicções e a personalidade fazem parte do trabalho formativo do professor, constituindo-se em referência básica da mediação pedagógica, formando, também, os saberes docentes.

Saberes e profissionalização docente foram temas balizadores das pesquisas sobre o professor empreendidas ao longo dos últimos anos, e subjacentes a cada um desses temas, a cada uma dessas pesquisas há uma concepção de ciência, de educação, de professor e de formação que expressam uma dada realidade, em que os professores são profissionais e a sua formação é condição de êxito para uma educação e um trabalho docente que apresentem *qualidade social*, uma vez que esses profissionais são construtores de processos ininterruptos de ensino e de aprendizagem.

Qualidade é um conceito abstrato, subjetivo, que requer situar-se num determinado contexto social para compreendê-lo. Em uma perspectiva crítica, uma educação e uma formação de qualidade seriam aquelas que possibilitam aos formandos 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 seu trabalho, desenvolvendo-o com qualidade social. Para Silva (2009, p. 225),

[Educação] de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes [...]; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Na análise das produções teóricas, apreendemos que a formação de professores, que visa a qualidade social, 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.

No período de elaboração deste artigo, iniciamos a segunda etapa desta pesquisa: leitura e análise das produções acadêmicas defendidas nos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste, a partir das fichas de análise elaboradas pela Redecentro (Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste) disponíveis *on line* (REDECENTRO, 2014). Até o momento, a Rede disponibilizou as fichas de 492 teses e dissertações (1999-2007), ainda não foram disponibilizadas as fichas das produções defendidas nos anos de 2008 e 2009, que abordaram o tema *professor*. Daquele total, 153 (31%) dos trabalhos abordaram a educação e seus profissionais, a partir de uma concepção crítica, sendo que 97 (19,7%) pesquisaram a *formação de professores*.

Ainda nesta fase, analisaremos, nestas produções que tratam da formação, a concepção de ciência, elaborando um quadro síntese com os indicadores de qualidade para os conceitos de educação, formação e trabalho na perspectiva de seus autores. Os paradigmas de ciência, as pesquisas e as concepções de educação, de professor e de formação respondem aos anseios de um tempo, de uma geração; assim, desvelá-las apontam novos caminhos a trilhar.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**. nº 113, jul. 2001, p.51-64.
- ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68. Campinas/SP: CEDES, dez, 1999, p. 301-309.
- BARBOSA, I. G. **Método: em busca de uma definição**. Faculdade de Educação/UFG. Goiânia: mimeo, 2005.
- BRAGANÇA, I. 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.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18. Rio de Janeiro: Anped, Campinas: Ed. Autores Associados, set/out/nov/dez, 2001.
- CUNHA, L. A. Pós-Graduação em educação: no ponto de inflexão? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC/Cortez, nº 77, 1991, p. 63-67.

- DIAS-da-SILVA, M. H. G. F. Políticas de formação de professores no Brasil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, nº 2, jul/dez, 2005.
- GAMBOA, S. A. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.
- \_\_\_\_\_. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros ‘ismos’ aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José C.; GAMBOA, S. Sílvia A. (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- MARX, K. 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.
- MARX, K. O processo global da produção capitalista. In: MARX, Karl. **O capital – Crítica da economia política (Livro Terceiro)**. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Claudio de C. e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- NÓVOA, A. O passado e o presente os professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.
- OLIVEIRA, P. S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998, p. 17-26.
- PARAÍSO, M. A. Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, nº 122, maio/ago, 2004, p. 283-303.
- PIMENTA, S. G. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-22.
- REDECENTRO. **Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste**. Acesso em 02/07/2014. Disponível em: <http://redecentro.com.br/RedeCentro/>.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-87.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.
- SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, nº 78, p. 216-226, mai/ago. 2009.
- SILVA, M. A. A. **A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – Goiás.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, M. J. E. Pensamento Sistêmico: uma epistemologia científica para uma ciência novo-paradigmática. **I Congresso Brasileiro de Sistemas**. ISSS; FEARP/USP. Ribeirão Preto. Nov/2005. Disponível em <http://legacy.unifacef.com.br>. Acesso em 06/04/2012.

VON DENTZ, V. **O problema da verdade nas teorias pós-críticas**: desdobramentos para a educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2006.

WARDE, M. J. O Papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 73, 1990, p. 67-75.