

■ ARTIGOS

■ Estatutos epistemológicos presentes na pesquisa educacional sobre professores: Uma análise teórico-conceitual das concepções de formação

 Solange Martins Oliveira Magalhães *

Resumo: Este trabalho resulta de uma ampla pesquisa em rede, que procura identificar e analisar o estatuto epistemológico presente na pesquisa educacional sobre professores, dos Programas de Pós-Graduação em Educação, do Centro-Oeste/Brasil, período 1999-2014. Nosso aporte teórico é centrado no materialismo histórico dialético, o qual sustentou a análise e a compreensão da concepção de formação, presente nos estudos da temática professores. Nossas questões de pesquisa são: Qual é o estatuto epistemológico construído nas pesquisas sobre professores? Como esses estatutos epistemológicos sustentam as concepções de formação na produção? Na busca de respostas, articulamos a análise de três categorias: método, referenciais teóricos e concepções de formação. Concluímos que há a presença contraditória e simultânea dos estatutos epistemológicos da prática e da práxis, revelando mecanismos de manutenção e resistência a lógica neoliberal, que se faz presente na pós-graduação. Destacamos que a epistemologia da práxis sustenta concepções, como a de formação, que ajudam a superar a produção de um conhecimento vazio de sentido crítico e emancipador. Além disso, quando essa produção se pauta na epistemologia da práxis, as concepções apresentam cunho contra hegemônico, o que pode promover a desalienação e a emancipação de professores, sobretudo quando utilizada como material formativo.

Palavras-chave: Estatuto epistemológico. Pesquisa educacional. Formação docente. Professores.

* Solange Martins Oliveira Magalhães é mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás/Brasil. Pedagoga, psicóloga e professora da Graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. É também professora convidada da Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, da Universidad Nacional de Jujuy/Argentina. Contato: solufg@hotmail.com.

A discussão sobre os *estatutos epistemológicos* - positivismo, materialista histórico e dialético e fenomenológico -, que compõem a pesquisa educacional, tem marcado presença nas discussões propostas nos congressos e seminários da área. Primeiro, por indicarem, numa relação bastante direta, a forma como os investigadores se apropriam da filosofia da ciência; segundo, por indicarem o como se dará a sustentação de concepções que se relacionam ao trabalho docente – educação, escola, processo ensino-aprendizagem, formação, dentre outras, associadas ao posicionamento político e ideológico dos pesquisadores.

Teoricamente, afirmamos que a etimologia do termo é associada à epistemologia, conforme explicou Saviani (2015, p.288), está relacionado a um conceito que tem sua origem na composição grega: *episteme* (conhecimento) e *logos*, (estudo, razão, explicação); é o estudo da natureza do conhecimento. Para o autor, existe uma relação direta entre a *episteme* e a *gnosis*; a *episteme* ou teoria do conhecimento “tem como objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico”, pois todo conhecimento científico é sempre tributário de um pano de fundo ideológico, político e histórico. Já a *gnosis* ou gnosiológica “tem por objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento humano” (SAVIANI, 2017, p. 2). Temos que a *episteme* evoca a teoria do conhecimento científico sistemático - a ciência, e a *gnosis* reclama o conhecimento em termos gerais, em sua acepção ampla e filosófica (PEREIRA, 1976, p. 115-220).

Conforme conceituação de Saviani (2015; 2017), a epistemologia está necessariamente implícita em qualquer ciência, seu conhecimento torna os professores investigadores capazes de melhor compreender a que ciência estão associados, e o como ela direciona sua própria prática. Seu domínio obriga a explicitação da visão de mundo (paradigmas), e essa designa um estatuto epistemológico que indica os princípios postos à prática da pesquisa, como: a teoria assumida, o método de pesquisa, validade e legitimidade dos resultados obtidos, a quem se destinam os resultados obtidos e suas relações com a sociedade em geral, firmando os aspectos subjacentes à construção do conhecimento científico.

O estatuto epistemológico assumido pelos professores-pesquisadores, portanto, sustenta suas concepções de ciência, as escolhas e organização da base teórica, o desenvolvimento de conceitos, a estrutura metodológica assumida, bem como, o processo de análise e conclusões obtidos na construção do conhecimento. Cabe, portanto, a análise do estatuto epistemológico identificar e compreender o como estão sendo abordados os problemas lógicos, semânticos, gnosiológicos, metodológicos, ontológicos, axiológicos, além dos pressupostos filosóficos, éticos, estéticos e pedagógicos postos à pesquisa. Ao final, essa análise nos mostra a relação e a pertinência das conexões construídas entre ciência/

epistemologia/formação/educação, por expressar as opções científico-educacionais, o posicionamento político e ideológico dos professores-pesquisadores.

Muitos estudos mostram a inadequação na formação dos docentes, no que se refere ao domínio dos estatutos epistemológicos (positivista, materialista histórico e dialético e fenomenológico), quer seja na formação inicial ou na continuada, ou na pós-graduação, essa deficiência acaba por relacionar-se a sérios de problemas referentes à clareza e desenvolvimento das pesquisas acadêmicas e, portanto, na produção do conhecimento da área. Souza e Magalhães (2014) nos trazem alguns exemplos dos problemas identificados na pesquisa acadêmica: a não assunção do método de pesquisa, inadequação de aporte teórico, falta de aporte teórico clássico, metodologias inadequadas ao método assumido, confusão entre método e metodologia falta de construção de concepções (educação, formação, escola, etc.) nos estudos. Elas concluem que a inadequação e/ou a fragilidade da formação dos pesquisadores acarreta a dificuldade de aprofundamento e amadurecimento das teorias que irão fundar as suas pesquisas, comprometendo o próprio conhecimento produzido (SOUZA; MAGALHÃES, 2017). Para as autoras, os problemas citados acabam por gerar consequências para a formação dos professores, uma vez que as teses e dissertações são frequentemente assumidas como leitura formativa (inicial e continuada) dos docentes.

Ao longo dos anos, a fragilidade epistemológica identificada por Souza e Magalhães (2014) persistiu indicando a necessidade de maior investimento numa formação sólida, que resulte em maior rigor e relevância nas definições epistemológicas das pesquisas acadêmicas. O clássico trabalho de Luna (1988), por exemplo, já afirmava, há três décadas, que uma das dificuldades dos pesquisadores era superar o desafio da melhoria epistemológica dos estudos. A essa observação soma-se os resultados do estudo de Mello (1983) que sustentou a tese sobre a “pobreza teórica e inconsequência metodológica” presentes em várias pesquisas educacionais. A mesma expressão também foi utilizada, subsequentemente, por Warde (1990), Cunha (1991), e Souza e Magalhães (2014), dentre outros, para mostrar a persistência do problema e o como ele continua presente, gerando uma série de problemas na produção do conhecimento. Soma-se a essa questão a existência da manutenção na área de bases teóricas pragmáticas que propagam concepções associadas à lógica hegemônica, cujo estatuto epistemológico sustenta uma pseudo neutralidade de suas intenções e finalidades.

A autocrítica conduzida pelos pesquisadores da área tem sido extremamente salutar, nos ajudando a compreender a extensão da “cegueira epistemológica”¹, como muito bem definiu Santos B. S. (2002, p. 247), como um problema que ronda a pesquisa educacional. Certamente, essa posição nos apresenta a necessidade de refletirmos e promovermos ações formativas para a adequação

da formação para que ela seja capaz de consolidar o estatuto epistemológico dos pesquisadores e, subseqüentemente, das pesquisas e da produção do conhecimento.

Isso, com certeza, envolve a consolidação e aperfeiçoamento teórico-metodológico dos pesquisadores da área, o que ajudará na compreensão de valores, regras, normas, princípios éticos e políticos, que se associam a cada estatuto epistemológico - positivista, materialista histórico dialético ou fenomenológico. Esses estatutos influenciam o campo das pesquisas educacionais e acabam gerando um conhecimento que, no seu sentido formativo, difunde uma série de saberes que influenciam na forma como os professores pensam e desenvolvem suas práticas educativas. Inclusive, o mesmo conhecimento poderá fortalecer a hegemonia, ao associa-se a um discurso que poderá favorecer o consenso ativo, ou ao contrário, posicionar-se contra ela firmando um movimento de resistência (NEVES, 2013).

Mais especificamente, no caso da pesquisa educacional sobre professores, temos que a produção do conhecimento, por seu grau de especificidade, fortalece concepções relacionadas à educação, à escola, ao trabalho docente, à formação de professores por ser, particularmente, usado como material formativo. Como já explicamos, se essa produção do conhecimento estiver associada à atual ideologia política, ou seja, assumindo a lógica neoliberal que preconiza uma formação voltada apenas à construção de competências que atendam ao mercado, acaba desqualificando uma proposta de formação integral e para a cidadania, influenciando negativamente os professores. O que seria o mesmo que afirmar que a produção do conhecimento pode assumir o caminho do convencimento ou do consenso ativo, impondo aos professores a lógica neoliberal. Isso significa que eles podem atuar ativamente como formadores de opinião no convencimento de outros sujeitos para que aceitem o que tem sido imposto ideologicamente nos processos formativos.

Vejamos um exemplo: a defesa pública de teses e dissertações, cujos textos serão publicados na forma de artigos científicos, via livros e publicização de resultados em eventos, ajudam a propagar perspectivas epistemológicas, teóricas e políticas, via conhecimento produzido, até os professores. Nesse processo torna-se público ideias e concepções que podem estar fortalecendo um estatuto epistemológico que é mantenedor da ordem atual. É claro que não podemos descartar a posição contraditória existente, ao mesmo tempo, podemos identificar a produção de um conhecimento crítico e contra hegemônico.

Essa compreensão nos tem permitido reorientar ações de pesquisa, tendo como foco de análise a produção acadêmica sobre professores, nos vemos

diante dos desafios concernentes ao adequado desenvolvimento do estatuto epistemológico da pesquisa educacional. Adequado para nós pesquisadores representa a assunção declarada da abordagem dialética que sustenta a produção do conhecimento crítico e emancipador. Nesse sentido, neste trabalho construímos a discussão teórica sobre os estatutos epistemológicos que perpassam a pesquisa acadêmica, buscando identificar e compreender o como influenciam na construção da concepção de formação, postas nas dissertações e teses. Partimos do seguinte questionamento: *Qual é o estatuto epistemológico construído nas pesquisas sobre professores? Quais concepções de formação estão presentes na produção? Essas podem estar associadas à formação inicial ou continuada em suas mais variadas formas?*

Na busca de respostas, desenvolvemos esta pesquisa que está associada à Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste. Esta rede, desde 2004, desenvolve sistematicamente a análise da produção acadêmica sobre a temática, dos Programas de Pós-Graduação em Educação, do Centro-Oeste/Brasil². Já são mais de 700 trabalhos analisados, período 1999-2014.

Conforme a metodologia construída, os trabalhos são identificados, sistematizados e lidos na íntegra. Os dados são compilados em instrumento construído pela Rede, utilizado por todos os pesquisadores. Nesse instrumento constam as seguintes categorias de análise: resumo, temas desenvolvidos (formação, profissionalização, trabalho docente), tipo e abordagem de pesquisa, método, ideário pedagógico, conclusão, resultados, e referencial teórico utilizado.

No ano de 2017, o grupo optou por realizar um recorte de 11% do total, devido ao montante de estudos, para aprofundamento das análises. A escolha da amostra foi guiada pelos seguintes critérios: não terem o mesmo orientador, não serem do mesmo ano, da mesma linha de pesquisa, representarem os programas da Região. Cada equipe ficou responsável pelo aprofundamento de uma ou mais categorias. No nosso caso, optamos pelo estudo de aprofundamento da categoria formação, uma análise que articulou as categorias tema, método, referencial teórico, na compreensão da concepção de formação.

Seguindo a lógica dialética, que busca a compreensão da totalidade do objeto estudado, foi possível identificar a base epistemológica dos trabalhos, bem como os posicionamentos político e ideológico, o que nos autorizou afirmar se houve o fortalecimento de uma perspectiva crítica nos trabalhos, ou se os mesmos reforçaram uma face que se mostra mais suscetível à adesão e manutenção do projeto neoliberal de sociedade, entre os professores.

Estatutos epistemológicos que perpassam a pesquisa acadêmica

Historicamente, os estatutos epistemológicos assumidos nas pesquisas da área educacional apresentam vários dilemas, como já explicitamos, alguns relacionados à época que foram forjados, às influências sócio-políticas ideológicas e as abordagens teórico-conceituais que se encontravam em destaque e que inspiraram a construção de concepções que acabaram por influenciar o discurso pedagógico contemporâneo. Dependendo do estatuto epistemológico – positivista, materialista histórico dialético ou fenomenológico, é sustentada uma base teórico-conceitual, que pode estar associada a adoção de concepções e propósitos neoliberais, cujas prerrogativas reforçam as conhecidas consequências malélicas³ à formação docente.

Os organismos internacionais forjam e reforçam concepções de formação a partir de uma construção ideológica “poderosa” sobre o que é ser professor. Essa ideologia é posta ao sistema educacional fortalecendo uma rede conceitual que se vincula às grandes questões políticas. Do que se entende que os estatutos epistemológicos também sustentam posições políticas, éticas e ideológicas, postas no âmbito da educação.

Nos dias atuais, correspondendo ao discurso neoliberal, é possível identificar, por exemplo, o fortalecimento do aporte teórico da Pedagogia das Competências (MAUÉS, 2003; 2008), oriunda das Teorias da Administração de Empresas, reforçada no âmbito dos discursos educacionais (CORREA; PIMENTA; OLIVEIRA, 2005). Ela estabelece doutrinas operativas às práticas pedagógicas que ecoam como estratégias de difusão da ideologia neoliberal. Suas prescrições são inócuas no que se refere à formação crítico-emancipadora. Isso significa que segue-se sustentando uma concepção de formação acrítica, dando continuidade aos modelos precedentes. Também podemos afirmar que a Pedagogia das Competências associa-se a uma perspectiva reducionista, pois delibera a importância da prática em detrimento da teoria ou da formação sólida. Ao reforçar a desarticulação da formação firmada na relação teoria e prática, valoriza a difusão sistemática de esvaecimento de qualquer sentido público de qualidade social da formação docente, tornando-a um mecanismo de conformação dos sujeitos ao mercado de trabalho.

Conforme os autores citados, acrescido das contribuições de Maximiano (1997), que há décadas já afirmava que a Pedagogia das Competências ressaltava os problemas pedagógicos, uma vez que colocava (ainda coloca) o professor num lugar ideológico de centralidade. Melhor explicando, muda-se o foco da formação docente, o professor deve ser competente, mas não para tudo, para alguns aspectos do processo educacional. Ideologicamente, lhe é delegado um papel fundamental na efetivação de qualquer política educacional, por entendê-lo como sujeito ativo na difusão de ideias, mas, contraditoriamente, ele torna-se menos emancipado, alienando-se, com dificuldade de compreensão política e ideológica do

processo educacional, além de ser crescentemente desvalorizado. O que nos leva a entender que por meio da Pedagogia da Competência, passa-se a controlar e culpabilizar o professor pelo atual desempenho da educação, uma vez que é ele quem deve buscar as competências necessárias para resolver todos os problemas da educação.

A Pedagogia das Competências fortalece-se por meio de abordagens teórico-conceituais que se ligam a perspectivas funcionalistas, as quais colocam a educação como estratégia de mercado, e no caso da formação de docentes, delegam a necessidade de se produzir habilidades, flexibilidade, gerando um processo que mantém a prática técnica, instrumental e reprodutivista, fortemente vinculada à epistemologia positivista.

Se essa situação não é novidade, pois tem sido largamente estudada por várias áreas das Ciências Sociais, a novidade é identificar o como esse processo pode ser veiculado por meio da produção acadêmica. A Redecentro entende que as teses e dissertações podem contribuir com a desvalorização e proletarização atual dos professores, ou ao contrário, a ela resistir, sobretudo quando o estatuto epistemológico ajuda a consolidar concepções contra hegemônicas que influenciarão nas práticas dos professores.

Entendemos que, no atual quadro de uma sociedade administrada, na qual se reforça a primazia dos aspectos econômicos que sustentam a lógica do mercado, a produção do conhecimento torna-se meio de reproduzir a mesma lógica. O aspecto mais perverso é que o professor se distancia de formas alternativas de colaboração (SOUZA; MAGALHÃES, 2017), ficando envolvido na produção de um conhecimento que acaba por propagar um estatuto epistemológico hegemônico, legitimando suas concepções de formação.

Estudos desenvolvidos por Souza e Magalhães (2014; 2017) e por Magalhães e Souza (2018), mostram que as concepções presentes na produção acadêmica – educação, professor, escola, formação, etc., estão associadas a determinadas visões de mundo ou paradigmas que também consolidam posicionamentos políticos e ideológicos. Ao analisar os paradigmas mais utilizados no campo da educação – positivista, dialético e fenomenológico –, as autoras identificaram que, no desenvolvimento da pesquisa, esses ligam-se a dois estatutos epistemológicos: o da prática e o da práxis.

As autoras consideram que esses ligam-se a hegemonia ou a contra hegemonia. No caso da epistemologia da prática, a base teórica que sustenta o caráter ideológico pode ser exemplificada com autores clássicos como: Schön, Tardif, Perrenoud, dentre outros que se autodenominam como epistemólogos da prática, fortalecendo princípios formativos baseados no treinamento em uma perspectiva técnica. Esses ainda validam a reflexão da ação pela ação, sem a necessidade de aprofundamento teórico, o que acaba por suscitar o individualismo, além de um posicionamento apolítico entre os professores.

Na contraposição dos pressupostos da epistemologia

da prática, Magalhães e Souza (2018) destacam a epistemologia da práxis, cujo estatuto epistemológico busca ressignificar o sentido da formação e, conseqüentemente, da atividade docente no sentido da práxis. Isso significa que se valoriza a formação de um professor como intelectual crítico contra hegemônico, conforme formulado por Mészáros (2005) e Duarte (2006). Essa perspectiva associa-se a base dialética, e exige que a formação seja voltada à omnilateralidade, ou seja, a emancipação humana e a transformação social, na perspectiva da construção de um projeto histórico para além do capital, o qual visa organizar a vida e a formação humana, a partir das múltiplas dimensões do humano: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica, estética, política, na ótica de um projeto contra hegemônico, centrado em uma concepção omnilateral⁴ (MANACORDA, 2007). É uma formação que se posiciona contrária às políticas de caráter neoliberal. A formação voltada à omnilateralidade está, portanto, alinhada à educação emancipatória.

A epistemologia da práxis sustenta um estatuto epistemológico crítico e humanista que tende a ajudar a superar a reprodução do sistema. Também é capaz de estabelecer o entendimento da natureza relacional e coletiva do trabalho docente. Pela coerência entre o pensar e o agir que promove, torna-se condição *sine qua non* para que os sujeitos se tornem autônomos, livres, críticos e reflexivos. Autores da linha crítica dialética advogam que a autonomia é um “processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia” (CONTRERAS, 2002, p. 185). Nesta mesma linha de raciocínio, o conceito de formação crítico-emancipadora precisa articular aspectos social, institucional, pessoal, político, ideológico, coletivo e, como observou Contreras (2002), ainda deve valorizar uma perspectiva colaborativa. O que permite aos professores redimensionarem sua profissionalidade e identidade.

Sacristán e Gómez (1998) mobilizam princípios formativos orientadores desse conceito de formação sustentado pelo estatuto epistemológico crítico: 1) a articulação entre teoria e prática; 2) atentar para o papel da individualização na formação

docente e não para o individualismo; 3) assegurar a dimensão criativa, crítica, ética e política nos processos formativos; e 4) assegurar um processo contínuo que torne o professor um sujeito integrado em processos de mudanças das relações de classe atualmente estabelecidas. Afirmamos, portanto que a compreensão dos estatutos epistemológicos presentes na produção do conhecimento esclarece como a lógica político-ideológica mantém as estruturas de poder, que devem ser enfrentadas via manifestações pródigas e contra hegemônicas que ligam formação a um sentido emancipador.

Estatuto epistemológico a partir da análise das concepções de formação: a produção dos Programas de Pós-graduação em Educação, da Região Centro-Oeste/Brasil

Como já descrevemos, os resultados aqui apresentados fazem parte de uma ampla pesquisa desenvolvida pela Redecentro que no seu processo de pesquisa criou instrumentos de análise com indicadores das seguintes categorias de análise: temas desenvolvidos, método, tipo de pesquisa, abordagem da pesquisa, ideário pedagógico, questões, problema, objetivos, referenciais teóricos utilizados, conclusões e resultados.

No Quadro 1 apresentamos as ementas balizadoras das categorias que foram trabalhadas nesse recorte da análise.

Quadro 1. Descrição balizadora das categorias de análise: tema, métodos e referenciais teóricos, categorias articuladas na análise das concepções de formação

Significado das categorias de análise: temas, métodos, e referenciais teóricos	
Categorias	Descrição
Tema Formação	A categoria tema relaciona-se ao objeto de estudo, sua clareza sustenta a revisão da literatura, os condicionamentos que o envolve e delimita o objeto de pesquisa.
Método	A categoria método está relacionada a um paradigma que sustenta a lente que ajuda a olhar o objeto de pesquisa. Articula a lógica de toda investigação científica; demanda a lógica da produção do conhecimento e a sequência de relações entre os elementos que compõem o trabalho de investigação, sem os quais o processo de elaboração do conhecimento científico será deficiente, sua qualidade será deficitária, tendo menor grau e coerência e articulação. A categoria método revela que o pesquisador assumiu determinada possibilidade epistemológica, para a interpretação da realidade, o que imprime um posicionamento gnosiológico, político e uma ética na pesquisa.
Referencial teórico	A categoria referencial teórico refere-se à lente que baliza teoricamente o olhar do pesquisador sobre o objeto de estudo, de forma implícita sustenta a relação cognitiva construída. Essa categoria implica um diálogo com pensadores, mas, ao mesmo tempo, reflexão e crítica constante às questões e às respostas deles. A opção teórica demonstra coerência na variedade de conceitos que o pesquisador constrói a partir da escolha dos autores.

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil.

Quadro 2. Trecho do instrumento de análise com descritores do método materialista histórico dialético.

MÉTODO MATERIALISMO-HISTÓRICO DIALÉTICO (MHD)	INDICADORES		OBS
	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. Um sujeito histórico e socialmente situado. ()	
	4.	Busca, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como	
	5.	Utiliza categorias para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade, 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. ()	
Referencial utilizado: Autores propostos pela ficha: Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vygotsky, Goldman. Outros autores: Saviani; Frigotto, Cury, Duarte, Saviani, outros.			

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil.

Cada uma das categorias é formada por indicadores que as descrevem, esses têm entrada pelo tipo de método, a saber: materialismo histórico dialético, positivismo ou fenomenologia, conforme trecho do instrumento⁵ sobre o método materialista histórico dialético, no Quadro 2.

Como já afirmamos, para análise da concepção de formação, recorte desse artigo, articulamos as categorias: *temas estudados, método e referenciais teóricos*. Essa articulação nos ajuda a identificar e compreender o estatuto epistemológico das pesquisas, bem como as concepções de formação que sustentam. Vamos à apresentação dos dados. No Quadro 3, há o quantitativo da amostra analisada neste artigo, ela refere-se a 11% da produção⁶ da Região Centro-Oeste, aqui apresentados por instituição, selecionados conforme os critérios já mencionados.

Na sequência, procedemos a análise do sentido discursivo relacionado ao tema formação, articulando as categorias tema, método e referencial teórico, destacando e compreendendo o estatuto epistemológico construído.

No que se refere à *categoria método* houve a predominância do MHD na Região, com 51 estudos; mas também a Fenomenologia com 16, e o Positivismo com 1 estudo. Entretanto, em 7 trabalhos, não foi possível identificar o tipo de método, pois se aproximavam de uma abordagem pós-moderna, categoria não estudada pelo grupo, mas que assinalamos que está presente na produção da Região, sendo bastante representativa com esse total de 7 trabalhos da amostra. Se observarmos apenas os dados quantitativos, tem-se a impressão de que a maior parte dos estudos se coadunaria com o principal referencial teórico adotado por este texto

- materialismo histórico dialético (51 estudos).

Entretanto, para procedermos a análise de aprofundamento desejada, foi necessário um fracionamento do período da produção, nos seguintes intervalos: 1999-2005, 2006-2009, 2010-2014, como mostra o Quadro 4. Essa divisão dá clareza aos resultados obtidos.

Quadro 3. Amostra do quantitativo de trabalhos analisados, Período 1999-2014, PPGes da Região Centro-Oeste/Brasil.

QUANTIDADE DE TRABALHOS COM TEMA "PROFESSOR"						
REGIÃO CENTRO-OESTE - PERÍODO 1999-2014 - AMOSTRA DE 10%						
Período 1999-2014	UFMS	UNIUBE	UFU	UFMT	UFG	UnB
Total por Instituição	8	8	15	10	14	22
TOTAL GERAL	77					

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil.

Quadro 4. Desenvolvimento de métodos na produção acadêmica dos PPGes em Educação, da Região Centro-Oeste por período.

PRODUÇÃO DOS MÉTODOS PPGes DA REGIÃO CENTRO-OESTE/BRASIL					
PERÍODO 1999-2014 – AMOSTRA DE 10%					
PERÍODOS	MHD	FENOMENOLOGIA	POSITIVISMO	NÃO PODE SER IDENTIFICADO	Total
1999-2005	17	11	-	2	30
2006-2009	15	3	-	2	20
2010-2014	19	2	-	6	27
Total	51	16	-	10	
TOTAL GERAL	77				

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil.

Ela ocorreu em função de outros estudos de aprofundamento⁷, ver Souza e Magalhães (2014; 2017), os quais revelaram alterações no rigor metodológico da produção nos diferentes períodos, implicando na escolha e manutenção de determinados estatutos epistemológicos.

Vejam a análise por categoria, nos recortes assumidos: no período 1999-2005, no que se refere à categoria método, houve quase a equivalência quantitativa no desenvolvimento da abordagem metódica fenomenológica e a materialista histórica dialética. No entanto, as abordagens sustentam fragilidade epistemológica em sua construção. Essa fragilidade refere-se a não identificação dos indicadores das categorias do método analisado, conforme mostra trecho do instrumento no Quadro 2. Após leitura na íntegra do trabalho, discussão no grupo, o mesmo passou a considerar que se pelo menos três indicadores não fossem desenvolvidos adequadamente, o desenvolvimento do método seria inadequado, conforme critérios da Rede.

Portanto no período, após trabalho coletivo de análise, observou-se que os indicadores não foram desenvolvidos, e isso nos levou a conclusão de que as pesquisas ficaram epistemologicamente comprometidas, bem como a construção de concepções que faziam parte do objeto de estudo.

Esse aspecto foi reforçado pela análise da categoria referencial teórico, qual expressou uma contradição, pois no período emergiu na literatura dos trabalhos o destaque de autores nacionais, lembramos que eles estiveram sendo pontuados tanto no que diz respeito ao método dialético, como em relação à concepção de formação, como: Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto, Antônio Severino, Demerval Saviani, Octavio Ianni, Fernandez Gonzalez Reis, Celso Antunes, Acácia Kuenzer, Gadotti, Moacir Gatti, Iria Brzezinski, Marli André, Menga Ludke, Miguel Arroyo. Ainda fizeram presença a citação de autores internacionais como: Karl Marx, Karel Kosik, Leandro Konder, Friedrich Engels, Antônio Gramsci, Gyorgy Lukács, Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky, Mariano Enguita. Entretanto, numa leitura atenta e aprofundada, observamos que esses autores eram citados em um parágrafo, ou simplesmente apareciam associados a alguma descrição pontual, mas suas lógicas ou teorizações não faziam parte da construção e desenvolvimento da lógica posta no estudo. Figuravam apenas como citações.

Para a fenomenologia, os autores que serviram para dar suporte aos trabalhos foram: nacionais – Maria Aparecida Bicudo, Joel Martins, Valdemar Angerami-Camon. Internacionais: Maurice Merleau-Ponty, Edmund Husserl; Martin Heidegger; Paul Ricoeur; Gaston Bachelard; entre outros. Da mesma forma que aqueles associados a uma linha crítica e dialética, apenas figuraram nos estudos não fazendo parte da lógica da construção dos mesmos.

Nesse mesmo período ainda foram identificados autores como Jacques Delors, Maurice Tardif, Donald Schön, Philippe Perrenoud, Kenneth Zeichner, Edgar Morin, Pierre Bourdieu, Jurgen Habermas, Jorge Larrosa, dentre outros. Esses autores foram associados às duas bases epistemológicas citadas – dialética e a fenomenologia, num movimento de “construção de uma colcha de retalhos”, sem a preocupação de verificação do fato que as concepções que esses autores sustentam são diferentes em princípios e objetivos.

Na globalidade, apesar de muitos dos autores citados acima aparecem nos estudos, não foram aprofundados e nem articulados ao objeto de estudo. Alguns figuraram na construção da parte teórica, outros nas análises dos dados. O mais grave no período foi o fato de que houve uma mistura de autores de abordagens diferentes, indicando fragilidade epistemológica, que poderia ser associada à incapacidade de identificação do quadro teórico por parte dos pesquisadores, pois isso dependente de processos formativos e rigor na construção dos estudos. Há ainda no período maior presença de referencial teórico que representam o estatuto epistemológico hegemônico - Delors, Tardif, Schön, Perrenoud, Zeichner, Morin, o que nos leva a interpretar que a falta de rigor epistemológico acaba por associar às pesquisas a lógica neoliberal.

Quanto à categoria formação no mesmo período 1999-2005, quer seja descrevendo a formação inicial, continuada, ou pós-graduação, destacou-se, sobretudo a importância da prática em detrimento a teoria, distanciando-se de uma concepção de formação voltada à práxis.

No conjunto, a Rede chega a seguinte interpretação: no período o estatuto epistemológico expressa fragilidade epistemológica, sobretudo no que se refere à articulação de autores associados a cada uma das perspectivas metódicas. Também apresentaram a mesma fragilidade na construção de concepções, inclusive aqueles trabalhos filiados ao materialismo histórico dialético. Esses, embora estivessem citando autores da perspectiva crítica e dialética, não desenvolveram as categorias marxistas, não se posicionaram politicamente, nem manifestaram a lógica da dialética na construção da totalidade do objeto de estudo. Entendemos que citar os autores da perspectiva, mas não desenvolver suas lógicas teóricas, indica em contradição e o mesmo acontece no que se refere à concepção e formação. A rede interpreta no que se refere à concepção de formação, manteve-se a associação aos ditames hegemônicos.

No período 2006-2009, houve a prevalência do MHD com 15 pesquisas, veja Quadro 4, seguido do método fenomenológico com três estudos. Observou-se uma melhoria no desenvolvimento do método. Conforme entende a rede, a análise dos estudos correspondeu aos indicadores do método, veja Quadro 2. Esses

indicadores foram identificados a partir da leitura completa dos estudos. Portanto, houve a tentativa de superar a fragilidade epistemológica apontada no período anterior, foi possível identificar maior cuidado na construção e desenvolvimento do método, da metodologia, na interlocução de teóricos e na manutenção da lógica na construção dos estudos, o que melhorou, gradativamente, no final do período.

No que se refere à *categoria referencial teórico*, do mesmo período, autores clássicos subsidiaram a análise do final do período, mostraram a pertinência do suporte teórico. Estiveram presentes na construção dos trabalhos os mesmos autores nacionais já citados no período anterior. O mesmo ocorreu com autores que serviram para dar suporte aos trabalhos que seguiram os princípios da Fenomenologia. Ainda foi identificada a presença de referencial teórico considerado como representante do estatuto epistemológico hegemônico, estabelecendo sua conversa com autores críticos. Isso ainda indica fragilidade epistemológica.

A *categoria formação* do período repete não só a fragilidade do período anterior, mas também um amálgama de posições teóricas contraditórias, distanciando-se de um posicionamento crítico dialético e contra hegemônico. As argumentações sobre a formação continuaram associadas ao estatuto da epistemologia da prática, mostrando a contradição presente nas pesquisas, as quais assumem referencial crítico, mas sustentam uma concepção e formação que descaracteriza a complexidade do trabalho docente, pois se volta para o reducionismo de seu significado.

No conjunto, a Rede interpreta que o estatuto epistemológico expressou esforço para a construção de um movimento voltado a maior vigilância epistemológica por parte dos pesquisadores, na construção e desenvolvimento do método, por exemplo, há autores relacionados a cada perspectiva escolhida, mas no que se refere à concepção de formação, continua inadequada e, no nosso entendimento, acabou reforçando o que é delegado pelos ditames hegemônicos. Somente no final do período podemos pontuar a presença de melhoria na construção dessa concepção, que passou a suscitar a práxis, como veremos no próximo período.

No período de 2010-2014, final do recorte aqui analisado, houve mudanças importantes na produção, que a Rede interpretou como melhoria epistemológica das pesquisas.

No que se refere à *categoria método*, sobressaiu-se novamente o materialismo histórico dialético, com 19 trabalhos, sendo que em 13 estudos foram desenvolvidos todos os descritores do método, inclusive, dentre esses, em 9 estudos ele foi explicitado. O mesmo aconteceu com os dois trabalhos desenvolvidos a partir da Fenomenologia, indicando esforço dos pesquisadores no desenvolvimento do estatuto epistemológico assumido.

Com relação à *categoria referencial teórico*, embora a presença do referencial teórico venha se repetindo ao longo dos períodos, somente neste houve significativa articulação com o objeto de estudo. Eles estiveram presentes na construção teórica, metódica e metodológica, sustentando a construção do objeto de estudo.

Na particularidade do método materialista histórico dialético, observou-se o desenvolvimento de categorias marxistas, a discussão centrada na especificidade das relações de classes, a busca da transformação social, dentre outros aspectos, que põem estar representando maior apropriação do quadro teórico associado a esse método. A Rede interpreta que vários aspectos podem estar relacionados a essa adequação: mudança no quadro de professores dos PPGs, presença de novas disciplinas que discutiam teoricamente temas relacionados à dialética, melhor formação dos estudantes, seminários nos PPGs que passaram a discutir a questão do método, ajudando a compor a melhoria da produção no período. Conclui-se que houve maior adequação ao estatuto epistemológico assumido. Podemos afirmar que o desenvolvimento adequado desse método suscitou uma produção do conhecimento coerente com um posicionamento crítico e contra hegemônico, o que também ocorreu com as concepções de formação.

O mesmo acontece com o método fenomenológico, transporta-se para o campo conceitual e da pesquisa, quadros de referência adequados.

No que se refere à *categoria formação*, nos trabalhos associados ao materialismo histórico dialético, foi associada à práxis, indicando claramente a prevalência de estatuto da epistemologia da práxis, com posicionamento político ideológico contra hegemônico.

Considerações finais

Ao iniciarmos essa discussão, partimos do seguinte questionamento: *Qual é o estatuto epistemológico construído nas pesquisas sobre professores? Quais concepções de formação estão presentes na produção?*

A análise da produção identificou que há estatutos epistemológicos diferentes nas pesquisas. A divisão em períodos facilitou a apresentação do que identificamos como a expressão da contradição, conflitos e resistências, presentes no campo da pesquisa educacional. Isso indica que essa produção apresenta tanto a presença do estatuto epistemológico da prática quanto da práxis.

Melhor explicando, conforme as análises desenvolvidas, tivemos no período 1999-2005, mostrou a fragilidade epistemológica da produção, com inadequações no desenvolvimento do método e construção de concepções. Neste período, a Rede interpreta que a base epistemológica sustentada foi da epistemologia da prática, que referendou uma concepção de formação

voltada à prática que fortalece a alienação e o controle dos professores. No nosso entendimento, as produções do período ligaram-se ao estatuto da epistemologia da prática, contribuindo com os pressupostos postos pela lógica neoliberal.

No segundo período 2006-2009, os estudos ainda mostraram forte influência da lógica neoliberal, inclusive aqueles que assumiram o método dialético, pois sustentaram autores filiados a linha crítica, mas que se perderam no desenvolvimento das concepções dos trabalhos. A Rede interpreta que apesar de haver uma retórica crítica nos estudos, inclusive com a citação de autores, a análise aprofundada identificou concepções que ainda se filiavam a uma visão linear e fragmentada do conhecimento. Pode-se afirmar que algumas concepções como: formação, educação, escola e aluno, estavam ligadas a uma perspectiva positivista. Esses estudos não avançaram, ao contrário, perderam o espaço de discussão crítica, que poderia ser emancipador de professores. A Rede interpreta que nesse período a produção apresenta a contradição posta à pós-graduação mantendo o estatuto epistemológico da prática, mas começa a refletir o início da expressão de uma epistemologia da práxis. Lembremos que esse movimento começa a mudar no final do período, por isso a Rede identificou um movimento de vigilância epistemológica no mesmo.

Somente no último período 2010-2014, observou-se mudanças importantes na produção, no que se refere ao método, ao aporte teórico e a concepção de formação. A formação aparece baseada em Freire (1996), condizente com o entendimento de emancipação, humanização, conscientização em processo. Esse tipo de formação é voltado ao humano, à construção de uma nova sociedade, com uma nova sociabilidade.

A discussão aqui enfrentada distancia-se de um trabalho avaliativo das dissertações e teses, uma vez que a qualidade das mesmas já foi avaliada em bancas de qualificação e defesa. Diferentemente do sentido posto pela lógica do campo – quantitativista, elaboramos novos critérios qualitativos de avaliação. Como professoras formadoras e orientadoras, nossos critérios servem para fortalecer o esforço formativo de estudantes, esperamos que eles compreendam para quem e para o que devem pesquisar.

Nesse sentido, mesmo que a produção no período analisado expresse o estatuto epistemológico da prática e da práxis, já se pode entender que para a construção de uma concepção de formação crítica e contra hegemônica se faz necessário valorizar, filiar-se ao estatuto epistemológico da práxis, pois relacionado à superação de perspectivas mantenedoras das condições atuais dos professores. Sem esse movimento, há o risco de a

produção ficar vazia de sentido crítico e emancipador.

Nas palavras de Severino (2011, p.9), o conhecimento deixa de “atender aos interesses da totalidade dos homens”, e ainda, com Vásquez (2006), assumimos que ao assumir um estatuto epistemológico crítico-emancipador, a concepção de formação docente, passa a ser expressa como práxis, que opera na unidade dialética pensamento e ação, tornando o professor capaz de intervir na realidade. Esse é um desafio posto ao campo de pesquisa acadêmica, além disso, esse também parece ser o um caminho para a construção de um conhecimento que seja capaz de desalienar e emancipar os professores.

Ao finalizarmos esse trabalho, assumimos que a epistemologia se liga a questão do conhecimento, envolve paradigmas que sustentam determinadas concepções – de ciência, de educação, de escola, de formação. Portanto, destacar e analisar as concepções construídas, relacionando-as a perspectiva epistemológica adotada refere-se aos princípios assumidos e o como referendam uma concepção de ciência, cujos objetivos podem ser assumidamente hegemônicos ou contra hegemônicos.

O ganho na apresentação desse estudo é identificar que mesmo que 67% do total analisado terem se filiado ao MHD, como referencial teórico, isso não valida o desenvolvimento integral e adequado desse estatuto epistemológico. Portanto, a forma como influenciam na construção da concepção de formação, nas dissertações e teses, distanciam-se da práxis. Afinal, não basta anunciar o método, mas incorporar sua lógica na construção do conhecimento, e isso envolve resgatar seus princípios, proposições, concepções e objetos, e se não for assim, por má formação ou por interesses outros, há o predomínio da lógica neoliberal, o que consolida nossa interpretação de que a produção acadêmica pesquisada, em alguns períodos, reforça os interesses da atual ideologia política.

Que essa conclusão sirva de alerta aos jovens pesquisadores, e mostre que mesmo que a contradição se faça presente no campo da produção do conhecimento, apenas citar referenciais teóricos críticos, concepções de educação com ideias emancipadoras, não é suficiente para que o estatuto epistemológico se consolide, ele também expressa posicionamentos político e ideológico, que podem associar o pesquisador a uma adesão e manutenção do projeto neoliberal de sociedade entre os professores.

O importante é conseguir manter a lógica de uma perspectiva materialista histórica dialética no corpo do trabalho, na lógica do pensamento e no posicionamento político assumido, para que o estatuto se filie a epistemologia da práxis. Portanto, transformador de consciências e da realidade, como esperado por nós pesquisadores contra hegemônicos. ■

Notas

- ¹ No livro "A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência", no capítulo "para uma epistemologia da cegueira: por que as novas formas de adequação cerimonial (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2002), nos traz o conceito de "cegueira epistemológica" (p. 247). O autor associa o conceito aos paradigmas e as formas de pensamento – alienado e não alienado, os quais explicitam forças seculares de confrontos entre as tradições dominantes e contra dominantes. Essas acabam por apagar propostas emancipadoras por fertilizar a instrumentalidade da razão. Essa instrumentalidade é culturalmente desenvolvida pelos sujeitos sociais, em virtude dos processos de socialização e dos saberes impostos, os quais tecem processos geradores de certo tipo de "cegueira". Essa pode e deve ser superada por processos de desestabilização e desalienação, por movimentos contra hegemônicos, que num movimento dialético, acaba por posicionar os sujeitos na superação das cegueiras epistemológicas impostas pelo paradigma da ciência positivista.
- ² Hoje compõem a Redecentro seis Programas de Pós-Graduação em Educação/PPGE das seguintes instituições: Universidade de Brasília/UnB, Universidade Federal de Goiás/UFG, Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Universidade Federal de Uberlândia/UFU e Universidade de Uberaba/UNIUBE.
- ³ Dentre as consequências maléfica (MÉSZÁROS, 2002) a formação podemos destacar: formação aligeira, formação via EAD, falta ou ausência de formação teórica e filosófica consistente, valorização de aspectos enfatizados pelo mercado como competição e individualismo, perda de capacidade de sindicalização e trabalho coletivo, aumento crescente do trabalho docente, péssimas remunerações, avaliação quantitativas do processo ensino-aprendizagem e dos professores, dentre outros aspectos. No limite tem-se uma formação aligeirada que resultará em professores que gerem consenso em torno dos princípios de manutenção do controle social.
- ⁴ O termo "omnilateral", ou "onilateral", é encontrado em "A Ideologia Alemã", obra de Marx e Engels. Segundo Manacorda (1991, p.79), a "omnilateralidade" trata da "chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho".
- ⁵ O instrumento de análise criado pela Redecentro está publicado na íntegra no livro SOUZA, Ruth. C. C. R. de; MAGALHÃES, Solange. M. O. (Orgs.). Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: Pesquisa sobre professores(as) métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Editora Puc-Goiás, 2014. Disponibilizamos on-line e realizamos palestras sobre o mesmo. Contato: solufg@hotmail.com.
- ⁶ Consideramos essa amostra como representativa da produção da Região Centro-Oeste, essa conclusão foi consolidada a partir das várias fases da pesquisa que buscou analisar a totalidade dos dados. Em SOUZA, R. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O.; QUIEROZ, V. R. F. Pesquisas sobre professores (as) no Centro-Oeste: Dimensões teóricas e metodológicas. Goiânia: IFG, 2017, a Redecentro faz um primeiro exercício de análise, apresentando os dados da Produção de cada Programa de Pós-Graduação, para em seguida realizar a análise da totalidade da mesma. Para a publicação foi necessário realizarmos recortes, ainda foram produzidas teses e dissertações sobre o assunto. De forma que quando utilizamos a totalidade dos dados, os resultados se mantêm conforme apresentados no quantitativo de aprofundamento.
- ⁷ Souza e Magalhães (2014; 2017) mostraram que no que se refere ao desenvolvimento do método, a produção da Região teve importantes modificações. Elas relatam que no período 199-2005 essa produção caracterizou pela expressão da fragilidade epistemológica - inadequação do método, falta de aporte teórico, incoerência metodológica, outros; no período 2006-2009 houve melhora da produção no sentido da vigilância epistemológica; no período final 2010-2014, caracterizou-se melhora na produção no sentido do rigor teórico e epistemológico, ver em Souza e Magalhães (2014; 2017).

Referências bibliográficas

- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORREA, M. L.; PIMENTA, S. M. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 22-39.
- CUNHA, L. A. Pós-Graduação em educação: no ponto de inflexão? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Cortez (77): «p. 63-67», maio 1991.
- DUARTE N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. 1996.
- LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.
- MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de.; Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico-dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste / Brasil. **INTER-AÇÃO**. Revista da Faculdade de Educação, UFG, v. 1, 1975. Goiânia: FE/PPGE/UFG, 1975. v. 38, n. 1, jan – abr./ 2013.
- MAGALHÃES, S.; SOUZA, R. C. C. R. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018.
- MANACORDA, M. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias, São Paulo: Cortez, 1991.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 11ªed, São Paulo: Hucitec, 1999.
- MAUÉS, O. C. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. **Universidade e Sociedade**, DF, ano XVII, n. 41, p. 21-31, jan. 2008.
- MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/2003.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração**: da escola científica à competitividade da economia globalizada. São Paulo: Atlas, 1997.
- MELLO, G. N. de. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 46, “p. 67-82”, ago.1983.
- MÉSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Campinas-SP: Boitempo Editorial & Editora da Unicamp, 2002.
- NEVES, L. M.W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *In*: **36ª Reunião da ANPED**, Goiânia, 2013.
- SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.
- SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- SEVERINO, A. J. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. *In*: SEVERINO A. J.; FERNANDES, C. M. B. **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- SOUZA, R.C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O.; QUIEROZ, V.R. F. **Pesquisas sobre professores (as) no Centro-Oeste: Dimensões teóricas e metodológicas**. Goiânia: IFG, 2017.
- SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). *In*: **Pesquisa sobre professores(as) métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Editora Puc-Goiás, 2014.
- VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Trad. de João Dell’ Anna. 28ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 73, “p. 67-75”, maio 1990.