

A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA: ESPAÇOS DISTINTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

FÁVERO, Adalberto - PUCPR
beto@colegio.medianeira.g12.br

CARTAXO, Simone Regina Manosso - PUCPR
simonemcartaxo@hotmail.com

MARTINS, Pura Lúcia Oliver - PUCPR
pura.oliver@pucpr.br

Área Temática: Educação: Profissionalização Docente e Formação
Agência financiadora: não contou com financiamento

A história, que já andou de bonde, desliza hoje, nervosa e célere, pelos cabos de fibra ótica. Dispondo apenas do olho nu, a maioria dos mortais assiste confusa à frenética movimentação que envolve, puxa, empurra, joga e estica de um lado para outro. Para poder captar a amplitude e o movimento permanente e acelerado desse magma material e virtual é necessário um instrumento como aquelas câmeras estroboscópicas ultra-rápidas, que fotografam o pingo de leite se desfazendo em dezenas de pequenos pingos, a bala do fuzil atravessando a casca do ovo, milésimos de segundo antes de ser despedaçado.
(René A. Dreifus)

Resumo

O contexto sócio-econômico-político-cultural atual caracteriza-se por uma profunda transição, constituindo-se numa mudança civilizatória sem precedentes. A escola básica situa-se nesse contexto, podendo servir à manutenção do *status quo* constituído ou em fator de mudança. Nesse contexto, o profissional da educação básica vem delegando a outrem o direito de pensar e pesquisar, transformando-se em mão-de-obra e se contentando com a transmissão de conteúdos pré-selecionados e formalizados pela academia ou pelas editoras. Faz parte da reconstrução da cidadania e do lugar social desse profissional a formação contínua para uma ação crítico-reflexiva como sujeito de seus saberes práticos e teóricos. A universidade e a educação básica, em seus espaços de ação e intervenção, precisam de formadores e investigadores capazes das mediações e da fundamentação necessária à formação contínua do professor para que este assuma seu lugar reflexivo. Esse trabalho de pesquisa que está em desenvolvimento pretende pensar a ação da universidade na formação, sua pretensão de exclusividade da produção do saber e da formação e o papel indispensável dos educadores na Educação Básica. Numa vertente crítico-reflexiva e numa perspectiva dialética de religação dos saberes, analisaremos e colocaremos em xeque a separação entre os que pensam e os que atuam na prática educativa e referenciaremos a importância de formadores na ação. Como aporte teórico, usaremos Nóvoa, Lefebvre, Morin,

Prigogyne, Chauí, Demo, Tardif, Dreifus, Hobsbaww. Nessa perspectiva, o nosso desafio é tentar explicitar experiências, possibilidades e necessidades dessa ação formativa, essencial na reconstrução do lugar social do educador e da ressignificação dos referenciais pessoais e coletivos.

Palavras-chave: Formação de professores; Dialética; Espaços Formativos; O professor como sujeito.

Introdução

O contexto mundial da pesquisa científica, com certeza, não privilegia a idéia de participação coletiva e atuante de todos os homens. Muito pelo contrário, a difusão de uma prática social onde alguns pensam e a maioria executa tem seu berço na distante e histórica divisão do trabalho intelectual e trabalho manual, com a supremacia do primeiro.

Sistematicamente, elitizou-se a pesquisa e o pesquisador, retirando-se das mãos das maiorias dos trabalhadores o direito de pensar e a possibilidade de acesso aos seus resultados.

Em tempos de globalização, acesso e democracia da informação, assiste-se a uma concentração da produção do saber e da tecnologia em proporções sem precedentes. Dreifuss (1996) traz dados importantes para demonstrar essa concentração da produção do saber. Nas palavras do autor:

Neste período, sombrias perspectivas de antanho se transformavam em trágicas certezas do presente para um número significativo de nações, povos e grupos sociais diversos. Com seu futuro comprometido por crescimento mínimo (quando não estagnação e até mesmo regressão), desindustrialização, remessas e transferências exorbitantes de capitais e evasão de recursos humanos, trinta e cinco milhões de pessoas emigraram do hemisfério sul para o norte nas últimas três décadas. Um período de fantástico dreno: perto de 500 000 cientistas deixaram a Ásia, África e América Latina em direção ao norte desenvolvido - dos 11 000 cientistas incorporados ao mercado de trabalho norte-americano, 5 000 eram do exterior - que também recebeu, a cada ano da década de 80, um milhão de imigrantes impelidos por razões econômicas. E apesar de haver, em 1990, mais de cinco milhões de cientistas e engenheiros trabalhando em atividades de pesquisa no mundo, apenas 800 000 o faziam fora dos países industrializados, sendo que na América Latina seu número chegava a poucos 160 000.

Esta concentração da pesquisa e de pesquisadores junta-se às milhares de vidas sacrificadas pela morte com doenças evitáveis, com a volta de epidemias típicas do subdesenvolvimento e com os milhões de mortos, sucumbindo à fome, cada dia mais grave e

mais feroz. Com ela, cresce outra doença: as minorias acostumam-se a não sentir dor e nem indignar-se frente à miséria e às condições inumanas em que vivem seus semelhantes. É a dor acética da estatística exposta pela imagem na tela da televisão e/ou do computador.

Se na realidade macro esse sintoma é perceptível, não menos verdade o é para a maioria das pessoas empregadas nas mais variadas áreas de trabalho. Gradativamente, foi-se tirando das mãos do trabalhador o controle dos meios de produção, do resultado de seu trabalho e a “ciência” necessária à sua execução, reduzindo-o a uma mão-de-obra não-pensante.

O discurso da qualidade total e/ou o “toyotismo” atual, tão atrativo para os mais variados segmentos empresariais e não poucas organizações escolares, mascara esta prática sob a impressão planejada de participação e formação permanente da mão-de-obra com vistas a sua maior qualificação. Não só a participação é qualitativamente relativa como também o exercício efetivo da pesquisa e controle do saber inerente às atividades à profissão.

A escola vive no centro desta trama de uma maneira própria em sua especificidade, pois é parte desse contexto e, ao mesmo tempo, espaço de possibilidades de transformação. O educador (não poucas vezes) abdicou do direito de pensar com a própria cabeça e aceitou a condição de transmissor não-reflexivo, o que o coloca em uma situação muito próxima dos trabalhadores braçais, no sentido do executor/repetidor não-pensante e desacostumado de uma prática de pesquisa aplicada, aprofundando sua perda de identidade e *status*.

O professor ou o formador de professores na Educação Básica, não poucas vezes, sai da universidade/faculdade com um conjunto de informações teóricas e exemplos de práticas adquiridas pelo exemplo de seus professores, que funcionam como receitas a serem somadas aos saberes práticos de seus pares. A postura mais comum tem sido tentar adequar a realidade específica em que trabalham às informações recebidas e às receitas preconcebidas de tal maneira que vão se perpetuando experiências passadas e restringe-se a pesquisa e/ou a atitude de se debruçar sobre a realidade com o objetivo de experienciá-la na sua totalidade ou na sua particularidade essencial do momento e lugar em que atua.

É nesse sentido que tal profissional abdicou de pensar e relegou a outrem o direito de fazê-lo em seu lugar, transformando-se em técnico da educação (sem qualquer menosprezo às atividades deste gênero, até porque o trabalhador destas áreas também precisará achar o caminho do controle do saber inerente a seu trabalho).

Como pessoas com experiência em trabalhar com projetos de formação de professores, atuando diretamente com eles e com os serviços que atuam na formação de professores, parece-nos ser esta uma questão crucial e de exigência gritante.

Superar a idéia departamentalizada, estanque, fragmentada e simplificadora, onde uns pensam e outros executam para que seja possível recuperar a criticidade e a criatividade, bem como pesquisar e produzir no coletivo, tem sido o desafio que se confunde com a perseguição de posturas mais reflexivas na constituição de uma nova práxis educativa.

Nesse contexto amplo em que se situa a educação e a escola é que se dá a formação dos professores e dos formadores de professores comprometidos com um processo de formação de sujeitos pesquisadores e reflexivos (NÓVOA, 1996). Nesse campo e nesse caminho, importa estabelecer com clareza uma opção de abordagem crítico-reflexiva na vertente da dialética da complexidade, pois se precisa de categorias capazes de pensar em dialogia a teoria e a prática, a especificidade e a totalidade, o uno e o múltiplo, a multifuncionalidade e a multidimensionalidade das ações e da reflexão (MORIN, 2000;2001).

O referencial teórico-metodológico

As afirmações acima têm sentido, pois a opção por uma técnica ou forma específica de pesquisa não garante por si só o caminho a ser seguido e nem mesmo facilita a pesquisa sem uma opção de concepção metodológica clara. Assim, faz-se necessário dizer que ao buscar definir uma pesquisa como qualitativa, em qualquer de suas modalidades, é indispensável “determinar” a direção e o caminho escolhido.

Qual a razão dessa opção e/ou por que julgamos ser esse acima o aparato teórico-metodológico mais condizente com o trabalho a ser realizado?

Para responder a essa questão é importante retomar rapidamente algumas vertentes possíveis e sua relação com a pesquisa pretendida. Isso se fundamenta na necessidade de esclarecer de onde se fala e por que se fala em tal perspectiva.

Um caminho metodológico centrado numa visão tradicional positivista tem o sentido muito claro de que quem fala é objeto, sendo que o sujeito lê o reflexo desse objeto. Seja o empirismo de Bacon, onde só se conhece pelos sentidos, ou o racionalismo de Descartes, onde só

se conhece pela razão e por meio de um método definido, o conhecimento se dá pela indução: observa-se, experimenta-se, testa-se sob hipóteses preestabelecidas e se conclui individualmente. A partir disso, generaliza-se ou universaliza-se. Só é conhecido o que é mensurado e mensurável, gerando uma verdade definitiva frente a um sujeito passivo. Essa verdade está dada na realidade objetiva e não como fruto da atividade humana.

Essa visão será aplicada às ciências, à realidade e à sociedade pelo que se convencionou chamar de Positivismo, com Augusto Conte, e é presente nas escolas, nas pesquisas, em jeitos de fazer educação, tais como: educação tradicional, educação tecnicista e nas várias formas funcionalistas que impregnam as ações das escolas na atualidade, bem como as ações do professor e das pesquisas voltadas à satisfação da indústria e do mercado dos modelos liberal e neoliberal nas suas várias formas de se apresentar. Essa concepção permite apenas a descrição, levantando-se os dados e constatando a situação.

Uma leitura fenomenológica da realidade, da pesquisa e da educação coloca o sujeito em destaque, transformando o objeto e a realidade determinados por ele. Nessa perspectiva, a realidade e o objeto são aqueles percebidos pelo sujeito e no sentido por ele percebido.

Facilmente desencadeia-se uma leitura subjetivista e relativista a partir do sujeito, atribuindo-lhe um papel criador da realidade. O conhecimento é a percepção que o sujeito tem da realidade, o que limita as possibilidades de aceitar e tratar com as contradições dessa realidade, da ação humana e da produção histórica e social das sociedades através dos tempos, como também de uma relação contraditória ou complementar entre passado e futuro.

Essa vertente permite a descrição e a explicação do fenômeno percebido mediante a percepção do sujeito.

Uma leitura na vertente da dialética da complexidade pretende não esquecer a lógica formal, afirma a realidade do objeto e do sujeito e defende a rigorosidade da análise, porém o faz por meio da afirmação da interdependência entre sujeito ↔ objeto. O sujeito tem papel ativo na ação pessoal e coletiva, porém, ao interferir sobre o objeto, é também por ele transformado em relação de afirmação e oposição, que gera uma nova realidade. Há dialogia entre ambos.

O conhecimento e o sujeito tecem-se histórica e socialmente, constituindo-se ambos em/de suas relações e sendo constituídos nas relações sócio-históricas. Nessa visão, a verdade não é absoluta e sim relativa ao seu tempo e espaço; as contradições sócio-históricas geram um

movimento constante de transformações; os momentos de transições caracterizam-se por permanências, mudanças e simultaneidades...

Ao usarmos esse campo de análise, podemos ultrapassar a mera descrição e/ou explicação dos fatos, atingindo uma perspectiva reflexiva e crítica que oportuniza a inovação e a leitura do texto, além do texto e apesar do texto. No caso em discussão, as técnicas usadas poderão ultrapassar a mera constatação e/ou explicação dos fatos, tornando-se possível uma contextualização histórica e, mais especificamente, no campo da educação.

Isso não significa deixar de descrever e constatar e sim ser capaz de ir além da mera exposição em vista da contribuição para a formação de professores e do formador do professor da Educação Básica e, em generalização intencional, para os formadores de professores na ação sistêmica de outras instituições.

Como forma de exemplificar a reflexão que nos propomos fazer, tomamos como referência um documento que foi analisado nas pesquisas que estamos desenvolvendo, os Anais do I Encontro Paranaense de Alfabetização. O encontro aconteceu na cidade de Curitiba, em dezembro de 1990, sendo promovido pela Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação – Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal do Menor e Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Contou com o apoio da Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel, Fundação Bernard Van Leer (Holanda) e Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (atual UTFPR).

O momento em que este encontro de educadores aconteceu é marcado por mudanças políticas e sociais que influenciaram diretamente na reorganização da educação. Segundo Martins (1998, p. 149), com a intensificação dos movimentos sociais no Brasil, verificou-se um acirramento da luta de classes sociais que mostraram novas possibilidades de organização e relações influenciando as diversas instituições, dentre elas a escola. Nesse contexto, observou-se uma mudança de eixos nas práticas e reflexões teóricas dos educadores que se articularam com os interesses e as necessidades práticas das classes trabalhadoras, direcionando suas práticas pedagógicas, seus estudos e suas sistematizações teóricas.

Fruto do momento vivido na educação que teve a reflexão coletiva dos professores sistematizada, é importante salientar que no município de Curitiba foi elaborado, entre 1986 e

1988, o Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira. Em sua apresentação, justifica sua concepção histórico-crítica de educação pelo.

[...] compromisso definitivo de educadores da Secretaria Municipal de Educação com a classe trabalhadora. A apropriação do conhecimento científico pela maioria da população é o fundamento precípua do projeto político pedagógico adotado pela Rede Municipal de Ensino, que situa a educação escolar como um instrumento capaz de possibilitar às classes dominadas o usufruto dos bens culturais produzidos e acumulados historicamente e, por consequência, a condição de serem sujeitos da transformação social (CURRÍCULO BÁSICO, 1988.).

Tendo como contexto o pós-Currículo Básico, acontece o encontro paranaense e a produção dos Anais em 1990. Na sua apresentação, encontra-se concretizado o pensamento do papel que a universidade toma para si a partir dos problemas da educação que se apresentam nacionalmente. Aponta que a correção das distorções é realizada com programas adequados e permanente processo de atualização dos profissionais, sendo que as “Instituições de ensino superior, com suas funções de produção do saber e capacitação de recursos humanos, devem se aliar a órgãos governamentais, executores, para numa integração de esforços, promoverem iniciativas voltadas à superação de problemas educacionais” (ANAIS, 1990). Seguem-se como conteúdo dos Anais resumos das conferências, das mesas-redondas e também dos relatos de experiências dos professores da educação básica que participaram do encontro.

Fizemos uma primeira leitura do documento para elaboramos algumas perguntas que realmente pudessem nos ajudar a extrair do material as informações necessárias para a pesquisa.

Quem participou desse encontro? Quais as instituições? Que relevância social têm essas participações? Em que contexto aconteceu esse encontro? Que conteúdos estão presentes nas falas dos docentes e professores que participaram do encontro? As perguntas nos ajudaram a voltar ao documento para respondê-las e saber se ele é realmente um instrumento significativo para nossa pesquisa. As respostas preliminares nos indicaram que o contexto em que esse documento foi produzido retrata justamente o momento de mudança e que reflete uma nova concepção de educação. Os participantes do encontro pertencem a diferentes instâncias: estudantes, professores e docentes das universidades que são formadores de professores. As

discussões sobre a educação, temática presente na fala dos docentes, partilham da mesma idéia presente na fala dos professores, que também apresentaram suas experiências.

Encontramos assim, nesse exemplo, uma possibilidade de articulação entre o papel que a universidade e o professor podem assumir juntos na produção do conhecimento. No entanto, é necessário que tal articulação se concretize e que a universidade tome como referência a própria produção do conhecimento dos professores que partilham suas experiências. Novos encontros e sistematizações deveriam ocorrer com a cumplicidade de se produzir coletivamente o novo conhecimento que possa fazer parte da ação pedagógica do professor.

Conclusão

No decorrer do presente texto, propusemo-nos a elaborar um questionamento do contexto da formação dos professores e dos formadores de professores pela vertente da pesquisa, destacando o papel da relação entre a Academia e a Educação Básica na perspectiva da reconstrução do lugar social do professor.

A primeira parte desse artigo oportunizou uma leitura macro do cuidado e não-cuidado com a formação do formador e do próprio professor dentro do contexto em que uns pensam e outros executam, o que implica em descaracterização da profissão e do sentido de pesquisador e sujeito reflexivo do educador.

Num segundo momento, buscamos estabelecer o referencial teórico a ser seguido e uma experiência específica de um encontro estadual de educadores e do discurso da universidade.

Parece ser realidade a descontinuidade nas estruturas de suporte à educação e às experiências de formação dos professores. Inicialmente, a experiência histórica do país nesse campo foi a da não-manutenção contínua das escolas voltadas à formação do professor primário e, posteriormente, na mudança constante de orientação e/ou de foco ou de retirada de incentivos, causando quebras permanentes nas experiências iniciadas.

A falta de uma política nacional para a educação em geral e, mais especificamente, à formação de professores e de seus formadores foi e é determinante para se entender os níveis atuais de questionamentos acerca do estado da educação particular e pública, como também da qualidade dos formadores das próximas gerações.

No entanto, é necessário insistir que outros fatores somam-se a essa situação para que se entenda o aprofundamento e a manutenção dessa problemática.

Nos dias atuais, a descontinuidade nas orientações permanece, agora não por falta de políticas e orientações nacionais, independente de seu teor e interesse ideológico, e sim pela descontinuidade política e mudanças constantes dos interesses constituídos. As mudanças dos grupos e/ou partidos que assumem os governos federal, estadual e municipal, invariavelmente, têm significado mudanças de orientação, de incentivos e de pessoal encarregado das decisões.

Soma-se a isso que o desmonte das organizações de professores e alunos na última década acaba por gerar impotência crescente da sociedade para garantir experiências iniciadas e reconhecidas como de alcance social e educacional relevantes.

Não sendo a educação e a formação de professores prioridades, como o são os bancos, o transporte, a energia, etc. (pelo apelo público, com respingos políticos que contêm), mesmo as mobilizações ainda existentes demoram meses para serem ouvidas. É o caso das greves na área de educação, por exemplo.

Por um lado, parte da academia fechou-se dentro dos muros da universidade e assumiu o discurso de que esse é o espaço da pesquisa e da produção, cabendo ao professor do ensino básico o papel de transmissão. Por outro lado, muitos professores da educação básica aceitaram e assumiram a condição de retransmissores, sobretudo após a LDB 5692, reduzindo-se, na verdade, “a mão-de-obra de segunda categoria”, como “pilotos” de livros didáticos e/ou como reprodutores da produção adquirida nos meios universitários. Ora, essa dupla situação reduz significativamente a autonomia e a capacidade de produção e criação indispensáveis à ação e função do professor

Essa é uma situação crucial, caso se delegue apenas à universidade o reconhecimento da capacidade de formação e o espaço único e/ou oficial da formação docente. Recuperar a capacidade reflexiva e da produção dos saberes didáticos pedagógicos na educação básica parece ser indispensável para a reconstituição do lugar da profissão desses profissionais (TARDIF, 2002; IMBERNÓN, 2006).

A soma de todas essas situações, dos baixos salários, da falta de condições de trabalho e do descaso intencional, com o novo contexto social sobre a formação do profissional na empresa e do acesso crescente à informação, gerou uma depreciação social e pessoal da profissão docente

(RIFKIN, 2001; FORRESTER, 1997). A falta de reconhecimento de seus saberes constituídos e o crescente desprestígio social e profissional, somados às exigências crescentes do trabalho e da reconstrução de seus referenciais pessoais e de classe, colocam esse profissional numa encruzilhada sem precedentes (TARDIF, 2002; KINCHELOE, 1993).

As últimas décadas têm vivido, mesmo assim, inúmeras experiências de formação nas escolas do ensino básico, em iniciativas de sistemas de ensino de municípios e em escolas particulares com definido interesse formativo dos alunos e com projetos de formação continuada implementados em vista da concretização de suas propostas educativas. Essas experiências avançam na direção de inovações garantidas pelos esforços de educadores, com assessorias externas e internas e com a perceptível necessidade de se rediscutir o espaço escolar e a ação dos agentes que ali atuam.

Mesmo ao sabor das discontinuidades de políticas públicas, seja pela falta de uma opção política/social do Estado ou pela discontinuidade política nas constantes mudanças de governos com novos partidos e/ou interesses priorizados, o que tem sido constante nas várias esferas de poder, importa perceber a necessidade de uma aproximação urgente entre as universidades e faculdades encarregadas da formação inicial e as escolas de ensino básico.

Esse processo provavelmente exige uma mudança estrutural do foco do ensino superior e sua relação de pesquisa e reflexão em parceria com a escola de ensino básico e o mútuo reconhecimento de seus lugares e papéis, bem como a retomada efetiva de autonomia de criação e de produção do educador do ensino básico.

O novo contexto escolar, com as demandas crescentes e decorrentes da nova estrutura familiar, das mudanças no mundo do trabalho, do avanço desenfreado do acesso à informação desinformada, da gritante fragmentação do conhecimento e das instituições intermediárias tradicionais, da desintegração crescente dos laços sociais e da descaracterização da função da escola e do professor, exige novos focos e nova forma de transposição dos fragmentos formativos adquiridos na universidade na experiência prática da escola básica.

O espaço dessa transposição parece-nos ser efetivamente a própria escola, com seus educadores e formadores na ação. Trata-se da pesquisa, da reflexão, da inovação e do tecer novas experiências no local de trabalho, valorizando e construindo a partir e com os saberes docentes e institucionais.

Trata-se de devolver ao professor e aos demais educadores a sua capacidade de pensar e de criar, refazendo a leitura do mundo que o cerca, do papel da escola e da educação, bem como do sentido e da posse do conhecimento a ser trabalhado como meio da formação das próximas gerações.

Possivelmente, embora não baste isso, passe por essa reconstrução pessoal e coletiva a reconstituição do *status* social e pessoal do educador e, por decorrência, da educação.

Possivelmente, o tecer de um novo discurso ou nova meta-narrativa aberta ao nosso tempo e a uma visão de conhecimento dinâmico e em constante transformação seja um passo vital nesse caminho, pois a quebra dos referenciais políticos, religiosos e sociais colocou em xeque o jeito de pensar e fazer educação, bem como os sonhos de futuro da maioria dos educadores e demais profissionais de nossa geração.

Não estamos defendendo um novo discurso único ou um paradigma fechado e absoluto e nem o relativismo absoluto. Insistimos, isso sim, na necessidade de reconstruções de referenciais de mundo, de nação, de cidadania, de formação e de coletividade, que sejam capazes de revitalizar e servir de “utopia” à nossa geração e àquela que vem depois da nossa.

Enfim, o caminho a ser construído provavelmente inclui a luta por políticas públicas na educação voltadas à população em geral, reorganização das formas de representação social e política, laços efetivos entre a ação formativa da universidade e as escolas básicas, formadores competentes inseridos na ação formativa do educador e projetos políticos consistentes e capazes de tecer novos referenciais coletivos e pessoais.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, 1991.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

DREIFUSS, R. A. **A época das perplexidades**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FORRESTER, V. **Horror econômico**. São Paulo: Unesp, 1997.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1996.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

MAZZOTTI, A.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson, Learning, 2001.

MORIN, E. **A religação dos saberes**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

_____. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., 1996.

RIFKIN, J. **A era do acesso: a transição de mercados convencionais para networks e o nascimento de uma nova economia**. São Paulo: Makron Books, 2001.

SELLTIZ, W. e C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: E.P.U., 1987.

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