

INVESTIGAÇÃO, REFLEXÃO, AÇÃO E EXPRESSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Rossiene Santos Sarlo¹.

Resumo

As mudanças na sociedade contemporânea têm sido muito discutidas por todos os setores. A crise de paradigmas vem sendo alvo de amplas discussões no meio acadêmico e particularmente entre os profissionais que pensam a educação em nível mundial e que tem influenciado a formação e a atuação dos professores/as em suas práticas pedagógicas, o tem gerado reflexões sobre a crise da profissionalidade docente afetando a sua identidade enquanto sujeito de sua própria história. Diante de tal discussão, outra se faz imprescindível, que é a formação do profissional inserido num contexto de crise paradigmática. Para atender ao desafio de sintonizar a escola a uma comunidade solidária onde seus profissionais trabalhem em busca da construção de um “*conhecimento prudente para uma sociedade decente*”, propomos uma discussão acerca da formação dos/as professores/as dentro de uma perspectiva investigativa, reflexiva, com a construção da autonomia de suas profissionalidades e em condições de expressão ética e estética.

Palavras Chaves: Formação do professor/a, paradigmas, pesquisa, cotidiano, investigação, reflexão, práxis.

Introduzindo a discussão

Vivemos um momento de crise paradigmática, com tímidas mudanças na sociedade que tentam romper com o paradigma dominante de uma cientificidade exacerbada onde os valores humanos, a solidariedade e a ética foram ficando perdidas numa competição acirrada entre os indivíduos.

A sociedade contemporânea tem colocado na ciência toda a sua expectativa de melhores condições de vida. Assim, não é a toa que o conhecimento científico vem substituindo inclusive o poder religioso e, em muitos casos, tem balizado os posicionamentos éticos (CUNHA, 1998, p. 17).

Estamos diante de um complexo desafio de sintonizar a escola à sociedade que se alarga cada vez mais. Este alargamento vem sendo determinado pelo crescimento desenfreado e por uma globalização de conhecimento e econômica crescente, necessitando de um verdadeiro e real compromisso com a solidariedade, com a democracia e com a justiça.

¹ Pedagoga; Professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Estácio de Sá/ES. Mestra em Educação pela UFES – rossiene@es.estacio.br

Diante dessa complexidade de relações globalizadas, as instituições tendem a se moldarem à ideologia corrente. Os profissionais da educação passam a perder o seu norte e com ele seu verdadeiro papel social, político e cultural. Na concepção de Carvalho (2002, p. 03),

A complexidade e a abrangência das transformações que vêm ocorrendo em nível mundial _ relacionadas com os fenômenos da globalização, com os avanços científicos e tecnológicos e com a adesão a um projeto neoliberal do mundo e da sociedade _ trazem para os profissionais da educação e suas instituições formadoras uma exigência imediata e urgente no sentido de estudar, aprofundar, debater, articular e propor um projeto histórico e uma política nacional para a profissionalização do magistério, uma das questões centrais nas discussões atuais sobre o professor.

O ensino precisa ser pensado considerando-se os efeitos graves decorrentes da globalização desenfreada, da hiper-especialização, da compartimentalização de saberes e da incapacidade de articulação entre eles. Concomitantemente, devemos pensar e estar atentos ao fato de que uma das muitas qualidades da mente humana é a sua aptidão para contextualizar e integrar, como afirma Morin, 1999.

Diante do contexto sócio-econômico e político em que estamos inseridos se faz urgente repensar a formação de professores/as dentro de um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2001, p. 74). Precisamos pensar na articulação do ensino-aprendizagem sem dicotimizá-los, onde os saberes do cotidiano sejam valorizados e os conhecimentos possam ser construídos/reconstruídos sobre as práticas vividas.

Sobrevoando o atual panorama da educação no Brasil percebe-se que qualquer alternativa de mudança na escola e na formação de docentes tem que considerar o contexto sócio-político e econômico, envolvendo discussões dos paradigmas que dão sentido à escola e, como sugere Carvalho (2002, p. 6) “se faz necessário pensar também os pressupostos fundantes da formação e da prática do professor na modernidade e na pós-modernidade em sua relação com os processos civilizatórios ocidentais”.

O atual panorama dos cursos de formação vem negando a idéia do ensino com pesquisa. Nos cursos de formação, geralmente, ainda está muito presente a concepção positivista de ciência, marcada por prescrições, certezas absolutas e verdades inquestionáveis. Nessa perspectiva a idéia de ensinar resume-se na transmissão de conteúdos sem significados, acrílicos e desvinculados da realidade. Conteúdos prontos, conhecimentos tidos como acabados, sendo trabalhados dentro de uma disciplina intelectual que é tomada como reprodução de palavras, de textos e de experiências pensadas fora do contexto de ensino.

Cunha (1998) aponta como contraponto aos princípios do ensino tradicional algumas características que se identificam com a idéia de indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Para tanto, propõe que sejam pensadas e realizadas atividades pedagógicas que enfoquem o conhecimento partindo da localização histórica de sua produção e com a clara percepção de que são provisórios e relativos. Atividades pedagógicas, estas, que venham estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, situações, informações, argumentos e idéias e que valorizem o pensamento divergente, além de valorizar a curiosidade, a dúvida, o questionamento e a incerteza. Chama atenção também para o fato de que o conhecimento deve ser percebido de forma interdisciplinar e de que a pesquisa deve ser entendida como um rico instrumento do ensino e ponto de partida e de chegada para o entendimento e apreensão da realidade.

Com base na idéia da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, é certo que o ensino nos cursos de formação de profissionais da educação precisam ser realizados concomitantemente com a pesquisa como parte do mesmo processo de ensinar e aprender. Para tanto, é preciso incorporar os princípios da tarefa investigativa, assumindo processos metodológicos investigativos e tendo como ponto de partida a dúvida, a curiosidade, a incerteza, o querer saber mais.

Uma entre tantas questões ...

A organização deste artigo surge como proposta de uma rápida discussão sobre a formação do/a professor/a – pesquisador/a enquanto profissional que reflete sobre sua prática pedagógica, tendo com referência as teorias educacionais, num ir e vir constante na reflexão, na ação e na expressão. Tal organização se deu como resultado do nosso olhar que foi/é construído com experiências do cotidiano de escolas públicas. Como Esteban e Zaccur (2002, p. 09), “o cotidiano escolar marcou nossa trajetória”.

Carvalho e Simões (1997, p. 64), afirmam:

Em face do exposto, defende-se, em síntese, que o cotidiano seja o ponto de partida, mas que seja fertilizado pela teoria e pela reflexão para que professores atuem, para além do imediatismo e do conformismo, em direção às finalidades da instituição escolar dirigida às camadas populares, via ampliação qualitativa do processo de produção/socialização do saber, a partir da implantação na escola da formação continuada do professor por meio da pesquisa de sua própria prática, mas...para além dela.

Os/as professores/as vêm sendo historicamente construídos num longo processo de escolarização “fundados antes na paráfrase, na imposição de modelos, na mera transmissão do conhecimento já produzido” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 13).

A educação vem seguindo amarrada a princípios capitalistas onde, em nome da produtividade, a escola se vê presa e invadida por planejadores/as tecnicistas que pensam pelo/a professor/a. Nesta caminhada existe uma busca incessante por novos métodos, instaurando um consumismo exagerado por novidades pedagógicas e, nesta corrida, os referenciais teóricos são invalidados e descartados. Não se trata de supervalorizar o referencial teórico, nem de descartar a necessidade do aprofundamento teórico, porém é necessário dar ao aprofundamento teórico o sentido de buscar respostas para as hipóteses levantadas no cotidiano escolar e, dessa forma, nessa busca de respostas a hipóteses levantadas, se fazer um movimento constante que não encontrará um ponto final.

Como está a identidade desse ator(a)/autor(a) da prática pedagógica?

O que tem ocorrido é uma política de desvalorização do profissional da educação, prevalecendo concepções que o/a tem considerado como um técnico/a reproduzidor de conhecimentos, um monitor/a de programas pré-elaborados, um profissional extremamente desqualificado pelas políticas neoliberais. Brzezinski (2002, p. 113), enfatiza que “a realidade retrata uma carreira quase inexistente, com condições de trabalhos aviltadas, pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social”.

Tem prevalecido entre os profissionais da educação uma sensação de impotência muito grande. Os cursos de formação têm sido o lugar de reprodução de modos de fazer ciência e vem trabalhando de forma dicotômica, segmentada, formando profissionais com visões fragmentadas e alienadas quanto à realidade de uma escola heterogênea, democrática e pública. A qualidade e as condições de trabalho dos/as professores/as têm gerado enorme descontentamento. O mal estar indefinido e uma crise de identidade cada vez mais latente vêm prevalecendo entre esses profissionais, assim como uma ruptura de consenso social acerca das funções da escola e do papel do/a professor/a vem contribuindo para o sentimento de impotência de toda uma classe profissional.

A identidade na educação vem sendo construída individualmente, isoladamente dentro das quatro paredes de uma sala de aula. No entanto, sabe-se que as práticas sociais, entre elas a educativa, são construções eminentemente sócio-políticas e históricas e para se garantir a

legitimidade dessa prática, é indispensável que a mesma seja fruto de uma construção coletiva.

Professor(a) - ator(a)/autor(a) - na definição da prática pedagógica.

O/a professor/a deve ser o ator/a principal na definição da prática pedagógica. Porém, muitos fatores interferem na possibilidade de mudanças significativas, entre eles: o clima institucional em que vivemos, o momento político e econômico do país, as formas de controle do conhecimento profissional, a organização e a pressão da sociedade civil. Sendo assim, esse conjunto de fatores tornam difíceis determinadas ações, porém o/a professor/a é o elemento fundamental que pode, de fato, favorecer a mudança pela sua condição de dar direção à sua prática pedagógica.

O/a professor/a precisa se entender e ser entendido/a como sujeito histórico que revela um contexto social e que se engaja em um projeto político que pode e deve ter um caráter emancipatório.

Os programas de formação de professores/as têm que colocar o/a professor/a como sujeito de sua própria história. Não se pode dizer e cobrar desse/a profissional que tem que ensinar a seus alunos/as a partir da realidade e das experiências deles/as, se a sua história, a sua experiência, a sua realidade e o seu cotidiano não são considerados.

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço (CUNHA, 1998, p. 41).

A construção da idéia de que o saber construído no cotidiano não tem validade científica tem sido muito responsável pela não exploração da história de vida desse/a tão importante e insubstituível ator/a do processo de ensino-aprendizagem.

O Professor é tratado como se não tivera vida própria, como se não tivera corpo, uma linguagem, uma história ou uma interioridade [...] Sua biografia pessoal foi esquecida, assim como as diferentes maneiras com as quais expressa a si mesmo através da linguagem, dos horizontes que percebe, as perspectivas com as quais olha o mundo (GRIENNE, 1995, p. 84 apud CUNHA, 1998, p. 43).

O/a professor/a deve estar criticamente atento ao sistema social no qual se encontra inserido, porque como nos diz Cunha (1998, p. 42) “o sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão”. Desta forma, é necessário estabelecer um diálogo constante entre a prática vivida e as construções teóricas existentes.

É fundamental que os/as professores/as criem e recriem saberes a partir de sua própria prática, integrando a parte teórica à parte prática, referendando-se em reflexões sobre a experiência pedagógica. Para isso se faz necessário que adquiram maior poder político com práticas pedagógicas que resultem da ação, da reflexão, da investigação e que, por meio da afirmação de seus saberes, conquistem maior visibilidade social, ou seja conquistem expressão pública.

Os professores não são certamente os “salvadores do mundo”, mas também não são “meros agentes” de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é pouca coisa (NÓVOA,1995, p. 40 apud BRZEZINSKI, 2002, p. 148).

Professor(a) investigador(a)/Professor(a) reflexivo(a).

É inegável a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes e conhecimentos do professorado, do trabalho coletivo desses profissionais e das escolas enquanto espaço de formação inicial e continuada.

Com afirma Pimenta: “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria (2002, p. 43).

O cuidado que se deve ter é o de não incorrer numa supervalorização da prática, considerando-a em si mesma e não a tomando como objeto de análise crítica. É necessário que uma sólida formação teórica seja apropriada por meio de um diálogo contínuo com as práticas e com as teorias nelas presentes.

O ensino reflexivo não pode ser compreendido como um tipo de operação mecânica que pode ser contida em um modelo fabricado para ser consumido pelo professorado. O tecnicismo orientado por um positivismo pragmático na formação de professores/as deve ser contestado. Isso porque o positivismo pragmático, segundo Ghedin (2002, p. 129) “impõe uma razão técnica e um modelo epistemológico de conhecimento prático que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes”.

O modelo prático-reflexivo precisa ser transposto para uma prática dialética, porque esta se esforçará e terá o compromisso de buscar compreender as razões de suas ações sociais e históricas.

Ao fazer uma breve revisão da literatura a partir da década de 80, que aborda a questão da formação profissional fundamentada num paradigma reflexivo, o problema que se torna evidente é que se trata de um modelo que se encontra orientado no positivismo pragmático e que não consegue responder às necessidades concretas de um profissional que está diante de complexos desafios da contemporaneidade. Ghedin (p. 129, 2002) afirma que “é preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma dialética que compreenda as razões de sua ação social”.

O caminho aberto pela necessidade de reflexão propõe uma série de intervenções que possibilitam, ao nível teórico e prático, uma nova maneira de ver, de perceber e de atuar na formação de professores/as.

O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta determinada prática) e o que se faz (GHEDIN, 2002, p, 133).

Dessa forma, ao se pensar na formação de professores/as, há de se pensar na epistemologia da práxis, pois ela traz no seu interior a inseparabilidade entre teoria e prática num movimento contínuo e simultâneo.

A partir dos saberes da experiência e da cultura é que os/as professores/as buscam transformar suas relações de exterioridade com saberes interiores de suas práticas. Os saberes da experiência são formadores de todos os demais saberes. Na prática refletida, ação e reflexão, é que o conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. Ao fundar e fundamentar o saber docente na práxis, rompe-se com o modelo tecnicista e se impõe um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar educadores/as e educandos/as.

O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultante da uma trajetória de formação constante. Não é fácil, porque a sociedade contemporânea não propicia espaços para existência da reflexão e a educação tem sido reduzida à transmissão de conteúdos. Ghedin (2002, p. 148) afirma que: “pensar a reflexão como caminho exige-nos um ato de vontade e um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança”.

O/a professor/a deve estar instrumentalizado intelectualmente para refletir, observar, questionar e redimensionar o seu fazer cotidiano. Tal movimento só se torna significativo quando existe diálogo entre a teoria, a prática e a teoria.

A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe (ESTEBAN, 2002, p. 21).

A fundamentação teórica funciona para nos auxiliar a enxergar e apreender o real e a prática é o ponto de partida para a reflexão, é dela que as questões emergem, que as necessidades são sugeridas, assim como as possibilidades. Desta maneira, é através da prática que os caminhos a serem percorridos são esboçados. “Este olhar investigativo sobre o cotidiano é constituído pelos conhecimentos que se tem. Assim, a aquisição de novos conceitos redimensiona a interpretação possível do cotidiano”(ESTEBAN, 2002, p. 21).

A prática é a finalidade da teoria. É local de questionamento e ao mesmo tempo é objeto deste questionamento, sendo sempre mediado pela teoria. Dentro dessa perspectiva, a prática se transforma em práxis. Dessa forma, quando se parte de problemas concretos, de situações reais da escola, vividas no cotidiano, o referencial teórico tem o sentido de buscar a superação dos limites, dos entraves encontrados.

A tradicional dicotomia existente entre o fazer e o pensar precisa ser substituída pela percepção da complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem, ao fazer pedagógico.

No movimento de refletir sobre a dinâmica pedagógica – situada no contexto social – e de teorizar a seu respeito, tendo como referência a prática cotidiana, o/a professor/a vai apropriando-se de sólidos conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem, capacitando-se para questionar o cotidiano do qual é parte integrante e sua relação com a sociedade em geral e ampliando a percepção de si, de seus colegas e de seus/suas alunos/as como sujeitos que coletivamente constroem/destroem/reconstroem conhecimentos. A relação dialógica entre prática e teoria se concretiza nas ações cotidianas (ESTEBAN, 2002, p. 23).

Buscando concluir...

Nos últimos vinte anos muito se tem discutido a formação de professores/as reflexivos/as, a literatura muito tem explorado tal temática. É discutido o papel dos/as professores/as na determinação do que acontece nas salas de aula e nas escolas, responsabilizando-os por seu próprio desenvolvimento profissional. Fato esse que vem crescendo, mesmo a despeito da tendência dominante de empregar um modelo limitado de formação de docentes baseado no treinamento de habilidades com o objetivo de preparar professores/as para realizarem com eficiência ordens vindas de cima.

O movimento a favor da prática reflexiva vem envolvendo um merecido reconhecimento de que os/a professores/as devem desempenhar um papel ativo na formulação

dos propósitos, objetivos e finalidades de seus trabalhos. Vem-se discutindo muito a necessidade dos/as professores/as de assumirem papéis de relevância e de liderança no âmbito da sala de aula, da escola e nas decisões educacionais.

Ao adotar o conceito de professor/a reflexivo/a, há um compromisso dos formadores/as em auxiliar os/as docentes a internalizarem, no percurso de suas formações, a disposição e a habilidade para estudarem sua maneira de ensinar e para se tornarem melhores profissionais ao longo de suas carreiras, provocando um compromisso com suas formações permanentes, caminhando sempre num refletir acerca de suas práticas em consonância com as teorias educacionais.

A mudança de foco, no qual o/a professor/a passa a ver visto como produtor/a de conhecimentos, como agente do processo educacional, como sujeito do processo de ensino-aprendizagem é um grande avanço em relação ao modelo que sempre esteve colocado, no qual o/a docente era tido como mero executor/a e aplicador/a de planejamentos e decisões vindas de fora, decisões externas que não contavam com a autoria desse ator/a tão importante. Contudo, tal mudança ainda vem se dando timidamente e que para que haja uma mudança paradigmática, esta deve contar com a disponibilidade de busca, de luta, de ousadia, de sonho e de utopia das pessoas envolvidas no sentido de que a mesma ocorra.

Formadas sob uma lógica que molda as identidades coletivas a partir da fragmentação e especialização, separando as etapas de elaboração e execução do trabalho, nós, professoras, muitas vezes não conseguimos ver nosso trabalho como um todo, vendo somente a sala de aula e deixando de compreender todo o processo no qual ela está inserida (LACERDA, 2002, p.71).

O/a professor/a é um intelectual que deve ser crítico/a, reflexivo/a, investigador/a e, fundamentalmente um cidadão/ã em processo contínuo de formação, capaz de articular a teoria e a prática, aprendendo, refletindo e investigando sobre o seu fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula e/ou da uma escola na busca da teoria para por meio do diálogo com a mesma pensar, melhor e mais, esse fazer e refazer constante de sua prática em busca de uma educação pública que seja de fato democrática e que atenda a toda a população.

Dessa forma, esse/a professor/a precisa ser um profissional que desenvolva:

A escuta, a tolerância e o respeito com o(a) outro (a) – o igual e, sobretudo, com o diferente; que seja capaz de construir uma identidade profissional buscando superar a suposta “neutralidade”; que tenha disponibilidade para o novo, ousando alternativas educacionais comprometidas com a aprendizagem do (a) aluno (a), com a igualdade e a justiça social; que seja menos consumidor das políticas oficiais de forma acrítica, para ser mais produtor de conhecimentos; que seja livre para educar para a cidadania, fundado no futuro, tendo o homem / o humano como projeto (Santos, 1998). E o mais importante: que se disponha, enquanto cidadão, a lutar por

melhores condições de vida e de trabalho da sua categoria e nas instituições em que atua e que o (a) qualifica sobremaneira para poder desenvolver essas dimensões (GOMES; LIMA, 2002, p.181-182).

A formação de professores/as tem que se dar dentro de um processo de investigação constante, de um fazer pedagógico contextualizado com o momento sócio-histórico e político. Devendo ser rica de reflexão, reflexão esta que não se limita à prática pela prática, mas sim uma prática refletida, que busque a superação dos limites e entraves a partir de teorias que permitam o entendimento das restrições impostas pela prática institucional e histórico-social do ensino, compreendendo e identificando o potencial transformador das práticas, e possibilitando aos professores/as dar respostas, mesmo que sempre provisórias, às situações novas, às situações de incerteza e de indefinição. Desta forma, os currículos de formação de profissionais da educação devem garantir uma ação crítica, refletida e de expressão múltipla, singular e autônoma.

Referências:

1. BRZEZINSKI, Iria. (org). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
2. CARVALHO, Janete Magalhães. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da escola pública brasileira. In CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Ed. EDUFES, 2002.
3. CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina. Pensando a Metodologia de Pesquisa no Âmbito da Atuação de Professores como Profissionais de Ação, Reflexão e Expressão Mediadores de Relações entre o “Mundo Sistemico” e o “Mundo Vivido”. In FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia; TRINDADE Vitor (org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1999.
4. _____. **Formação continuada do professor por meio da pesquisa da sua própria prática**. In: Caderno de pesquisa/núcleo temático em formação e práxis do professor-ano III, n.4. Vitória – ES- Programa de pós-graduação em educação, 1997.
5. CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
6. ESTEBAN, Tereza e ZACCUR Edwiges. (org.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
7. GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
8. LACERDA, Mitsi Pinheiro. Por uma formação repleta de sentido. In ESTEBAN, Maria Tereza e ZACCUR, Edwiges. (org.). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
9. LEAL, Maria Cristina e LINHARES, Célia. (org.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
10. LIMA, Maria do Socorro Lucena e GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionado o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
11. MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 4ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
12. _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
13. PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
14. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.