



**ReLePe**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

## **PENSAMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS**

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
Universidade de Brasília - Brasil  
E-mail: katiacurado@unb.br

Trabalho de natureza teórica

**Resumo:** Tendo como referência três pressupostos: (i) O estudante da pós-graduação do ensino superior estuda o objeto educação em diferentes facetas; (ii) após a formação em mestrado e doutorado as maiorias dos estudantes se tornam professor do ensino superior/educação básica e também de gestores públicos; (iii) A formação inicial é diversa, sendo que um terço desses alunos não teve uma formação pedagógica na graduação. Opta-se por compreender o papel de se estudar o pensamento pedagógico como elemento nuclear de sustentação teórica pedagógica na formação do mestre e doutor, que trata da relação formação-pesquisa-docência. A questão fundamental é que eles vivenciaram o processo de produção de conhecimento e, estando também se formando professores do ensino superior e/ou da educação básica, em que o estudo do pensamento pedagógico pode contribuir para a formação do pesquisador na área de políticas públicas e professor na área de educação?

**Palavras-chave:** Pensamento pedagógico. Políticas públicas. Pesquisa.

### **Introdução**

Desde 1960, a pós-graduação *stricto sensu* brasileira, organizada sob a forma de mestrado e doutorado, expandiu-se e firmou-se como referência de desenvolvimento da pesquisa científica. Isso decorre do elemento definidor do *stricto sensu*, que tem como princípio metodológico a pesquisa, sendo este o núcleo da formação pretendida. Assim, o ensino, neste nível de formação, é uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa.

No Brasil dar-se-á preferência na utilização do termo “programa de pós-graduação”, porque abarca tanto as atividades de ensino como de pesquisa, ou seja: um programa de mestrado ou doutorado tem como fio condutor a pesquisa que o aluno desenvolverá e que resultará na dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e como cursar também algumas disciplinas dispostas em função da área e do tema da pesquisa. Os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* surgem no Brasil e se justificam tendo em vista o próprio avanço do conhecimento numa área determinada, resultado das pesquisas desenvolvidas por estudantes e professores.



O crescimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil –SNPG é notório, destacamos a área de Educação, recorte deste estudo neste artigo. Existem em junho de 2013, 205 cursos de Pós-graduação, sendo 120 de Mestrado Acadêmico, 62 de Doutorado e 23 de Mestrado Profissional. Tais cursos se organizam em 143 Programas, 62 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 58 com Mestrado Acadêmico e 23 com Mestrado Profissional (BRASIL, 2013).

Não podemos nos deixar seduzir pela aparência da quantidade, existem componentes não expressos em números que possibilitam uma análise mais profunda da qualidade da formação *stricto sensu*, alguns dos quais pretendemos discutir neste estudo. Mesmo no critério de quantidade ainda há muito por fazer, é insuficiente o número de docentes e pesquisadores titulados e há ainda uma predominância de programas no sul e sudeste, demonstrando que existe seletividade rigorosa e formação de uma elite. Há, pois, um longo caminho a percorrer.

Diante dos dados quantitativos pode-se perguntar: qual o destino profissional dos mestres e doutores titulados no Brasil? São poucos os estudos que se preocuparam em responder a essa pergunta, e menos ainda os que buscaram a informação com pós-graduados sobre onde trabalham, a satisfação no trabalho e o preparo recebido. Destacam-se as pesquisas de Gunther e Spagnolo (1986), Velloso (2004) e Silva (2008). Velloso (2004) afirma que há cerca de 20 anos, o principal destino profissional de mestres e doutores que atuavam no país era a universidade. O levantamento realizado na primeira metade dos anos 1980, por Gunther e Spagnolo (1986), abrangendo mestres e doutores de ampla diversidade de áreas do conhecimento, indicava que 70% ou mais trabalhavam em instituições de ensino superior (IES). Entre doutores, a pesquisa de Velloso (2004) constata que continua forte o predomínio das atividades acadêmicas.

No conjunto dos grupos de grandes áreas, quase 85% desses titulados trabalham em universidades e instituições de pesquisa. Diferentemente, os dados de Velloso (2004) demonstram que o trabalho dos mestres titulados no país é bastante diversificado. Embora a maioria, 58,8%, atue na academia



(universidades e instituições de pesquisa), o que abrange cerca de metade dos egressos, existem outros segmentos ocupacionais que também empregam expressivo contingente de mestres: quase 20% estão na administração e serviços públicos e outro tanto em empresas públicas e privadas; além disso, há uma margem de 9,8% que indica outros campos, como a educação básica. Na pesquisa de Silva (2008) e Barreiros e Silva (2012) confirma a margem de professores com formação *stricto sensu* atuando na educação básica, embora dentre esses profissionais que atuam na EB há aqueles que concomitante trabalham no Ensino Superior.

Em suma, a pesquisa demonstra que há uma atuação ampla numa diversidade de segmentos ocupacionais, e essa é, sem dúvida, a expressão que melhor resume o destino profissional de mestres titulados no país. Tanto os mestres quanto os doutores ouvidos nos estudos citados manifestaram satisfação com a experiência em pesquisa que receberam durante a formação, entretanto o nível de satisfação dos doutores foi ainda mais alto que o dos mestres.

Outro dado importante sobre a formação *stricto sensu* em Educação no Brasil, pois há uma diversidade muito grande na formação inicial dos ingressantes desses programas. Os mestrados e doutorados em Educação recebem um número de estudantes que tem como formação diferentes áreas e subáreas do conhecimento.

As pesquisas de Silva (2008) e Barreiros e Silva (2012), apontam que 46,3% dos ingressantes nos programas da Universidade de Brasília e na Universidade de Goiás fizeram a graduação em Pedagogia e 24% em licenciaturas. Entretanto, há ainda outros 29,7% dos alunos que se distribuem entre 17 cursos (Veterinária, Psicologia, Engenharia de Produção, Direito, Economia, Medicina, Química, Física, Farmácia, Computação, entre outros) cuja formação inicial não perpassa a discussão pedagógica ou objeto da educação.

Com base nesses três pressupostos apontados pelas pesquisas: 1) O estudante da pós-graduação do ensino superior estuda o objeto educação em diferentes facetas; 2) após a formação em mestrado e doutorado as maiores



dos estudantes se tornam professor do ensino superior/educação básica e também de gestores públicos; 3) A formação inicial é diversa, sendo que um terço desses alunos não teve uma formação pedagógica na graduação. Optamos por compreender o papel de se estudar o pensamento pedagógico<sup>1</sup> como elemento nuclear de sustentação teórica pedagógica na formação do mestre e doutor, que trata da relação formação-pesquisa-docência. A questão fundamental é que eles vivenciaram o processo de produção de conhecimento e, estando também se formando professores do ensino superior e/ou da educação básica, em que o estudo do pensamento pedagógico pode contribuir para a formação do pesquisador e professor na área de educação?

### **Como se constitui um pensamento pedagógico?**

Partimos do entendimento que as locuções: concepção, teoria e pensamento pedagógico implicam na perspectiva de reunir questões relativas à pedagogia vinculada à dimensão da ação de formar o homem, ou seja, de conduzir o sujeito à sua educação. Cada momento histórico é e foi capaz de produzir diferentes formas de conceber o ato pedagógico, de teoricamente pensar e materializar a ação de educar, trazendo nesse ato formas de enxergar o mundo, as relações sociais e com deus, bem como seu projeto de homem. São alguns exemplos de pensamento pedagógico que representam propostas e grande influência no ato de educar: Aristóteles (384-322 a.C.); Tomás Aquino (1225-1274); Comênio (1592-1670); John Dewey (1859-1952); Antonio Gramsci (1891-1937); Anísio Teixeira (1900-1971); entre outros.

O pensamento pedagógico se constitui e é constituído numa relação dialética e muitas vezes conflituosas em que se busca refletir sobre o projeto de humanidade e, conseqüentemente de homem e sociedade que se quer formar. É, portanto um conjunto tributário de ideias políticas, pedagógicas, sociais, teológicas e/ou filosóficas, carregados de autonomia, contradições e especificidades que projetam a formação do homem e da sociedade. Originam-se de movimentos teleológicos sociais, políticos, culturais e filosóficos, num

---

<sup>1</sup> O Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB tem em seu projeto acadêmico a disciplina Pensamento Pedagógico na formação do Educador.



dado momento histórico, que acabem por propiciar reflexões sobre a formação do homem e a busca de práticas didático-pedagógicas, com os desejos e aspirações da sociedade de maneira a favorecer determinados tipos de conhecimento e grupos sociais.

Para compreender a constituição de um pensamento pedagógico é preciso analisar a relações entre educação e sociedade e que perspectivas são postas na dialética do instituinte e instituído. É aprofundar na compreensão da articulação entre filosofia e educação, que, aqui, atinge o nível da concepção filosófica da educação, que se sedimenta em uma pedagogia, ou seja, um pensamento pedagógico. Este expressa a abrangência de reunir questões relativas ao ato pedagógico, vinculada à dimensão que implica a ação de conduzir o sujeito humano à sua formação (ARAÚJO, 2009).

Os processos educativos, inclusive os de educação não-formal, são permeados por concepções diversas de homem, mundo e sociedade. Desde os primórdios da educação, emergem processos pedagógicos e estes são diferentes de educar, mas um implica o outro. Educar implica uma pedagogia, ou seja, formar o homem necessita de maneira em que isso irá acontecer, sendo a pedagogia uma atividade teórica e prática essas incidem uma sobre a outra na constituição do pensamento pedagógico, operacionalizando-a, entretanto não se reduzir a instrumentalização da ação, pelo contrário, representar a práxis.

Inúmeras tendências e pensamentos pedagógicos vêm sendo construídas, considerando o contexto histórico das sociedades que as produzem, alguns de forma hegemônica, outros contra-hegemônicos. Nesse sentido, a pedagogia, como teoria e prática, caracteriza-se pela ação construtiva da formação humana, por meio de critérios socialmente estabelecidos, que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade se quer construir.

Ao discutir o pensamento pedagógico, é inevitável trazer reflexões sobre o pensar. Em Hegel (1995) o pensar é entendido pela negação do imediatamente existente, considerando que o pensamento transforma o que está dado em algo outro, distinto da sua primeira aparição, uma vez que sendo

apreendido pela consciência, portanto submetido ao saber desta apreensão. O pensar é, portanto dar forma, ou melhor o próprio conteúdo da forma.

De forma geral, o *pensar* não esteve inativo no que diz respeito à religião, ao direito, à eticidade, seja isso sentimento, crença ou representação; e a atividade e as produções do pensar estão aí *presentes e contidas*. Só que é diferente ter tais sentimentos e representações *determinadas e penetradas pelo pensar*, e ter *pensamentos sobre eles*. Os pensamentos sobre esses modos de consciência, produzidos pela *ponderação*, são aquilo sob o qual estão conceituados a reflexão, o raciocínio e coisas semelhantes, e depois, também a filosofia (HEGEL, 1995, p 34-35, grifos no original).

Assim, pode-se entender que as formas reflexivas do conhecer estão presentes, portanto, nas diferentes esferas da vida, aquelas que mesmo sem ser ciência, como a prática educativa, são aspectos importantes para dar conteúdo ao conjunto de nossas relações. Tais pensamentos dão forma à realidade que se caracterizam pela sua durabilidade na mediação das relações humanas e com um poder de incorporação de valores.

A razão de ser do professor e do cientista da educação, em que ambos pela natureza do seu trabalho são pesquisadores, é ir além da constatação do pensamento. Deve referir-se ao próprio pensar, e aqui o pensar pedagógico, que se compreende enquanto pensamento que está além da representação imediata. Nesse sentido, é, portanto, determinação filosófica e teleológica do qual necessita conhecer a determinidade tantos dos deveres, sentimentos, finalidades elaborados a partir de dada forma de pensar a educação.

### **O pensamento pedagógico: a *consciência de si* como pesquisador na área da educação**

Ao trabalhar com a importância do estudo do pensamento pedagógico para os pós-graduandos *stricto sensu* em educação, entendemos ser necessário começar pela reflexão acerca da história e da pedagogia, como teorias que têm por objeto a ação humana. Ora, a história concreta é produto da ação dos homens, de suas necessidades, vontades e paixões e também a



interpretação da ação transformadora do homem no tempo. Já pedagogia é a teoria da educação, ou seja, da ação do homem quando transmite, modifica e ou possibilita a criação cultural.

O homem é um ser histórico, já que suas ações e pensamentos mudam no tempo, é são resultado do devir, do processo pelo qual constrói a cultura e a si próprio. É impossível pensar em uma natureza humana, mas referirmo-nos a uma condição humana, resultante do conjunto das relações sociais, mutáveis no tempo. Ou seja, não compreendemos o homem fora de sua prática social, porque esta, por sua vez, se encontra mergulhada em um contexto histórico-social concreto.

A premissa teórica fundamental para se entender o homem e, conseqüentemente, a sua própria história é fornecida por Marx (1984, p 32) que o define como um animal portador de necessidades, sendo que o primeiro ato histórico é a produção de meios para satisfazer suas necessidades. Ao procurar satisfazê-las, o homem modifica a natureza com a qual se relaciona, é enquanto humanidade a criação de si mesmo, pois ao modificar a natureza, modifica a si mesmo, se reconhecendo no objeto exteriorizado e se transformando, a partir daquele objeto que certamente cria outras necessidades.

Em síntese, para satisfazer suas necessidades materiais, o homem se objetiva na natureza, através de atividade prática antecedida pela necessidade e intencionalidade, ou seja, agindo sobre ela. O ato da atividade, porém, pode acontecer de diferentes formas como explicita Vazquez (1968). Segundo ele, por atividade em geral entendemos o

ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima. Exatamente por sua generalidade, essa caracterização da atividade não especifica o tipo agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria prima sobre qual atua (corpo físico, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social), bem como não determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a certa transformação. O resultado da atividade, isto é, seu produto, também se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um

instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social (VAZQUEZ, 1968, p. 186).

Neste conceito é incluída a atividade humana que se caracteriza como produto da consciência, a qual prefigura as finalidades da ação e termina com um resultado ou produto efetivo, real. São três os tipos de atividade humana, sendo uma prática e as duas formas teóricas: as atividades de conhecer e a teleológica. Porém *há diferenças importantes, pois enquanto a primeira se refere a uma realidade presente que se pretende conhecer, a segunda diz respeito a uma realidade futura, portanto, ainda inexistente* (VAZQUEZ, 1968, p. 191). Apesar das suas diferenças, o conhecimento ou a busca das causas e finalidades não implicam necessariamente num agir. Isto quer dizer que estas atividades, por si só, não levam o homem a agir; são atividades teóricas e, portanto quando isoladas não levam à transformação da realidade, quer material quer social; não se objetivam e não se materializam. Há um terceiro tipo de atividade humana, a atividade prática que:

se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária, é uma atividade adequada a objetivos, cujo cumprimento exige - como dissemos - certa atividade cognoscitiva. Mas o que caracteriza a atividade prática é o caráter real objetivo da matéria prima sobre qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto (VAZQUEZ, 1968, p. 193).

Assim, trata-se de uma atividade prática na qual se exerce uma ação direta e cujo cumprimento exige certo conhecimento. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente. Este processo de mudanças fundamentais ou não, se realiza por meio dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos.

Na existência real o ser humano, como ser social, realiza uma atividade prática cotidiana



A prática cotidiana é apenas a forma fenomênica da totalidade da prática humana. Não se trata de afirmar que a prática cotidiana seja menos real do que outras formas de prática humana, mas sim de se compreender qual seja seu significado ontológico e epistemológico, tal como foi feito, por exemplo, por Heller (1984, 1994) em sua teoria da vida cotidiana (DUARTE, 2010, p. 45).

Quando a atividade prática está voltada predominantemente para a reprodução da vida das pessoas, é considerada da esfera cotidiana ou simplesmente o cotidiano, que não pode ser confundido com a tarefa do dia-a-dia, pois no fazer cotidiano pode-se realizar atividades que exigem algum grau de elaboração própria. Também não significa que toda a prática cotidiana é alienada, pode ser ou não, são práticas também necessárias a reprodução da vida social incorporadas no cotidiano. Entretanto, a esfera do cotidiano é preciso analisar práticas cotidianas resultantes de relações alienadas no sentido de superá-las.

A atividade *práxis* por sua vez, é a atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere da linguagem comum (VAZQUEZ, 1968). Contendo as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – atividade prática, numa indissociação entre teoria e prática, fundamental para a atividade humana qualificada como *práxis*. Que consiste numa atitude teórica e prática de transformação da natureza e da sociedade, sendo que toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade ou prática é *práxis*, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada, ou seja é

uma atividade, material transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VAZQUEZ, 1968, p. 108).

A teoria e a prática, entendidas como uma unidade deve preservar, porém, o reconhecimento da existência de certa autonomia da teoria em



relação à prática. Por outro lado, se reconhecemos que a prática se manifesta fundamentalmente na produção, na experimentação e na ação revolucionária, não devemos esquecer o que nos disse Marx em sua Tese VIII sobre Feuerbach (1984, p. 34): *existe uma prática e uma compreensão desta prática*. Isto significa que devemos conhecer as bases teóricas da prática, ou seja, conhecer a teoria que origina essa prática, não esquecendo que a teoria emerge da prática, isto é, de múltiplas tentativas realizadas pelo ser humano em seu devir, de variadas tentativas práticas. A partir dessa premissa podemos entender que a *práxis* não acontece na imediatez do cotidiano uma vez que é o resultado de um processo histórico no interior do qual a

compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1995, p.1).

A *práxis* é uma caminhada de **conhecer-se a si mesmo**, produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou marcas, e que só pode iniciar e acontecer na prática, na atividade do dia-a-dia, desta forma, uma *práxis* emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência).

O momento do ser-para-si é o que há de novo, é fase crucial, é o momento de invenção da dialética hegeliana e princípio marxista, pois é a partir desse momento que o ser se torna pessoa, ser livre, é a etapa de maior grau de objetividade/subjetividade. A ideia de superação do ser-para-si em relação ao ser-em-si significa desatar os laços que mantêm preso o ser às leis da Razão não consciente. É nesse sentido que ele se torna livre, segundo Hegel, pois é livre aquele que sabe a liberdade e tem consciência de sua necessidade.

Em termos de formação do pesquisador na área de educação trata-se de buscar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão conhecendo os limites da proposta iluminista e a superando sem, contudo negar o papel



primordial do conhecimento histórico das ações humanas e neste caso, pedagógicas. O pensamento pedagógico de cada época envolve o projeto de escola, de formação do homem, de sociedade e conseqüentemente da ação docente, não é apenas revistar a história da educação, mas é compreender que somos e porque somos considerando que “*a anatomia humana é uma chave da anatomia do macaco*” (MARX, 1993, p.105).

A proposta de estudo do Pensamento Pedagógico<sup>2</sup> tem o intento de ao trabalhar o concreto-abstrato, ou seja, o conceito ainda não explicitado para si, possa movimentar-se para apreender o concreto pensado. Considerando que para Marx (1983) é necessário analisar dialeticamente o movimento do real, de tal forma que permita ao pensamento passar da imediatez para as mediações que constituem o objeto. Em suma, é necessário constituir uma prática de investigação que resulte em produção do conhecimento, passando da aparência para a essência, cujo critério de verdade seja a própria prática. A lógica dialética, portanto, não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real, caracterizada pela construção de categorias impregnadas de concreto (SAVIANI, 2004).

Tal movimento pode resultar na *consciência de si mesmo* como sujeito histórico, promovida pela apropriação do saber; pela função relacionada à formação do pesquisador, que, por sua vez, não pode em momento algum ser tomada como únicas, à medida que se constitui juntamente com as outras atividades tais como a de classe elemento para a consciência de si.

### **Algumas sínteses**

A análise proposta neste artigo procurou argumentar sobre a formação do pesquisador em educação tendo elemento central o estudo do pensamento pedagógico, principalmente para aqueles/as que não conhecem a pedagogia e a área da educação. Em primeiro lugar acreditamos que seja necessário para a formação do pesquisador em educação estudar/analisar os casos particulares

---

<sup>2</sup> Especificamente no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília.

da história pedagógica compreendendo que pertencem a uma totalidade: o fato específico não tem apenas uma significação particular, mas um papel revelador justamente por ser parte de um todo. As concepções pedagógicas são teleológicas, assim não são imediatistas, mas são mediatas e mediadoras, tornam-se cotidianas e em alguns casos alienadas e alienantes, configuram-se como orientações de formação humana que perpassam pela história de diferentes gerações, como se estivessem consolidando de uma forma as relações-sociais no projeto pedagógico. Esse processo insere o pesquisador na produção do conhecimento científico em educação. A pedagogia como teoria e prática – práxis – constituída também no conhecimento científico sobre o ato educativo.

Em segundo lugar, argumenta-se a favor da defesa ao retorno do estudo aos clássicos do pensamento pedagógico, não para repetir modelos ou memorizar formulas do fazer no ato educativo, mas na perspectiva que ao compreender a história do pensar a pedagogia em cada época e como esta é delineada pelas relações sociais, permitir na pesquisa re-planejar, criar e transformar a pedagogia, a favor e sempre, da liberdade humana.

E finalmente, vários são os projetos estabelecidos nas concepções pedagógicas que visam estruturar a formação do homem, portanto é preciso, que principalmente os professores e/ou pesquisadores da área de educação busquem o *pensar sobre*. Mantendo-se atento as concretizações de projetos pedagógicos na história educacional, e desta forma construindo a necessidade e vontade da liberdade na consciência de si – professor e pesquisador - como sujeito histórico.

Lembremos que a ciência é necessária para revelar a essência!

### Referências

ARAÚJO, J. C. S. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira: demarcações conceituais e algumas ilustrações. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2009.

BRASIL. CAPES. **Documento da área**. 2013. Disponível em <http://ppgect.ufsc.br/files/2013/09/Documento-de-Area-Ensino-Trienal-2013.pdf>.



**ReLePe**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

Acesso em: 20 dez. 2013.

BARREIROS, D. K.; SILVA, K. A. C. P. C. Sentido e significado do currículo stricto sensu na formação de professores da educação básica. **Anais do X colóquio sobre questões curriculares & VI colóquio luso brasileiro de currículo desafios contemporâneos no campo do currículo**. UFMG, Belo Horizonte, 2012.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.123, p.583-611, set./dez. 2004.

SPAGNOLO, F.; GUNTHER, H. Vinte anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? **Ciência e Cultura**, n.38, p.1643-1662, 1986.

GRAMSCI. **A concepção dialética da História**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas: a Ciência da Lógica**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre Feurbach**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, K. **Grundrisse**. London: Penguin Books, 1993.

VAZQUEZ. A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SAVIANI, Dermeval, et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Kátia A. C. P. C. da. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidades, entraves e possibilidades**. 2008. Tese (Doutorado em Educação), UFG, Goiânia, 2008.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, v.17, n.32, p.13-31, jan./abr. 2011.