

## Formação em pesquisa para professores da educação básica

*Francione Charapa Alves\**

*Lia Machado Fiuza Fialho\*\**

*Maria Socorro Lucena Lima\*\*\**

### Resumo

O artigo trata da pesquisa educacional, mais especificamente, sobre a formação do professor pesquisador da Educação Básica. Objetivou compreender se os conhecimentos acerca da metodologia da pesquisa-ação crítica colaborativa, fomentados desde a articulação entre docentes da Educação Superior e Básica, poderiam contribuir para formação do professor pesquisador do Ensino Fundamental. Participaram do estudo três professores pós-doutores vinculados à universidade e sete professores do ensino fundamental da escola de educação básica Doutor Danúzio Ferrer, Lavras da Mangabeira-Ceará. A coleta de dados foi realizada mediante entrevistas individuais – gravadas, transcritas e textualizadas – e a realização de dez encontros de formação. Constatou-se que todas as professoras consideravam a importância da pesquisa, mesmo não havendo experiência de pesquisas sobre o contexto profissional. A formação demonstrou percepção positiva por fomentar: o desenvolvimento pessoal e profissional com a socialização de experiências; segurança para ministrar o conteúdo de maneira contextualizada; desenvolvimento da reflexão crítica; empoderamento para elaboração e execução de ações com vistas à transformação social; capacitação para ser pesquisador.

**Palavras-chave:** Pesquisa educacional; Educação Básica; Pesquisa-ação.

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri-UFCA. Vinculada ao Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências da Natureza, Tecnologia e Educação – INCINATE e ao Grupo de Pesquisa Currículo, subjetividade e desenvolvimento profissional docente- CNPq.

\*\* Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Editora da coleção Práticas Educativas (EdUECE). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades - PEMO. Editora da revista Educação & Formação do PPGE/UECE. E-mail: lia\_fialho@yahoo.com.br

\*\*\* Doutora em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual do Ceará, na linha Docência no Ensino Superior e na Educação Básica. Professora Visitante da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. E-mail: socorro\_lucena@uol.com.br

## Research training for teachers of basic education

### Abstract

This article deals with educational research, specifically the training of the researcher teacher of Basic Education. It aimed to understand if the knowledge about the methodology of collaborative critical research-action, fomented since the articulation between teachers of Higher and Basic Education, could contribute to the formation of the researcher teacher of Elementary School. Three postdoctoral professors and seven elementary school teachers from Doutor Danúzio Ferrer School of Basic Education, in Lavras da Mangabeira, Ceará, Brazil, participated in the study. The data collection was done through individual interviews - recorded, transcribed and sexualized - and ten training meetings. It was found that all the teachers considered the importance of the research, even though there was no experience of research on the professional context. The training showed a positive perception for fostering personal and professional development with the socialization experiences; the security to teach content in a contextualized way; the development of critical reflection and the empowerment for elaboration and execution of actions aiming social transformation, as well as researcher training.

**Keywords:** Educational Research; Basic Education; Action Research.

## Formación en investigación para profesores de la educación básica

### Resumen

El artículo trata de la investigación educativa, más específicamente de la formación del profesor investigador de la Educación Básica. Objetivó comprender si los conocimientos acerca de la metodología de la investigación-acción crítica y colaborativa, fomentados desde la articulación entre docentes de la Educación Superior y Básica, podrían contribuir a la formación del profesor investigador de la Enseñanza Fundamental. En el estudio participaron tres profesores post-doctores vinculados a la universidad y siete profesores de la enseñanza fundamental de la Escuela de Educación Básica Doutor Danúzio Ferrer, en Lavras da Mangabeira, en el distrito de Ceará, Brasil. La recolección de datos fue realizada a través de entrevistas individuales - grabadas, transcritas y textualizadas - y la realización de diez encuentros de formación. Se constató que todas las profesoras consideraban la importancia de la investigación, aunque no habiendo experiencia de investigaciones sobre el contexto profesional. La formación demostró la percepción positiva por fomentar el desarrollo personal y profesional con la socialización de experiencias; seguridad para ministrar el contenido de manera contextualizada; desarrollo de la reflexión crítica y empoderamiento para la elaboración y la ejecución de acciones con vistas a la transformación social, además de capacitación para hacerse investigador.

**Palabras clave:** Investigación educativa; Educación básica; La investigación-acción.



## 1. Introdução

As discussões que envolvem a relação entre pesquisa e ensino têm sido bastante frequentes, principalmente no âmbito da formação de professores e no trabalho docente (SANTOS, 2008). Ainda assim, na bibliografia sobre ‘professor pesquisador’, falta um consenso em torno desse conceito, o que reverbera em desafios metodológicos para fomentar a formação profissional adequada. Tal inconsistência categórica advém do fato de o próprio conceito de ‘pesquisa’ mostrar-se elástico, permitindo acomodar uma grande variedade de atividades que pode “denotar desde a simples busca de informações, [...] até o uso de sofisticação metodológica e uso de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente e mesmo criação de novos paradigmas, métodos de investigações [...]” (GATTI, 2003, p.74). Situação que explica, em parte, a dificuldade em compreender que tipo de pesquisa confere ao docente à qualidade de professor pesquisador.

Beillerot (2001) procura clarificar o que vem a ser pesquisa ao propor seis critérios cuja discriminação pode ser feita em dois níveis. No primeiro devem ser preenchidas três exigências: a produção de conhecimento novo; procedimento de investigação rigoroso; e a comunicação dos resultados. O segundo nível requer mais três condições: introdução de uma dimensão crítica e reflexão sobre as fontes, métodos e modos de trabalho; sistematização de coleta de dados; presença de interpretações com base em teorias reconhecidas e atuais para elaboração de uma problemática. Ao considerar tais níveis e suas exigências, pode-se inferir que tratar a temática formação em pesquisa se configura tarefa árdua por envolver aspectos complexos que requerem reflexão crítica e hermenêutica e amparo metodológico sobre a produção e disseminação do conhecimento, e, não fosse o suficiente, acrescenta-se o fato da relevância de articulação da pesquisa com o campo de atuação docente, a escola, no caso dos docentes da Educação Básica.

Sobre as concepções que enfatizam a pesquisa acadêmica ou a pesquisa do cotidiano, destaca-se que uma não é mais científica ou importante do que a outra, pois há construção de conhecimento tanto por parte do professor-pesquisador do Ensino Superior que realiza seus estudos observando os rigores do campo científico, quanto por parte do professor-pesquisador da Educação Básica quando transforma a sua prática aproximando-a da realidade escolar e das necessidades e indagações de seus alunos. O que confere sentido especial a pesquisa no campo da Educação é justamente a possibilidade de aprimoramento da práxis educacional e sua possibilidade de contribuição social. Portanto, a pesquisa na sala de aula – da Educação Básica ou do Ensino Superior -, no laboratório ou em qualquer outro lócus, pode possuir maior relevância quando não se encerra em si própria, ou seja, relacionar-se ao contexto social, político e econômico, articulando setores diversos em benefício da sociedade (ZEICHNER, 1993).

As universidades, para se constituírem com tal, precisam privilegiar atividades de ensino, extensão, pesquisa e gestão. Em cumprimento aos critérios instituídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que avalia a qualidade de instituições de ensino superior no Brasil, o critério produtividade em pesquisas é indispensável, especialmente, para pós-graduação *Stricto Sensu*. Na Educação Básica, no entanto, a pesquisa não ganha o mesmo destaque já que não há sua



obrigatoriedade, todavia, exigem-se das universidades relações colaborativas com os cursos de graduação e com a Educação Básica visando sanar a lacuna do distanciamento da produção do conhecimento com o lócus de formação inicial e atuação do professor. Assevera-se que pouco se sabe sobre pesquisas na interface entre essas três instâncias e que, a modo de remate, os professores da Educação Básica são envolvidos muito mais na condição de sujeitos das pesquisas do que na qualidade de pesquisadores parceiros (LÜDKE, 2001). Na contramão da dissociação entre Pós-Graduação e Educação Básica, esse estudo se desenvolve na interação entre pesquisadores pós-doutores em Educação e professores pedagogos da rede municipal no distrito do Iborepi, do município de Lavras da Mangabeira-Ceará.

Muitas inquietações vieram à tona: É possível um docente da educação básica ser professor pesquisador? Qual formação para pesquisa os professores do Ensino Fundamental possuem? Que importância eles atribuem ao ato de pesquisar? A metodologia da pesquisa-ação crítica colaborativa pode contribuir para o desenvolvimento de investigações científicas no contexto escolar? Como articular professores universitários e da Educação Básica em pesquisas que possibilitem transformação da práxis pedagógica? Dentre tantas questões, uma pode ser considerada a problemática central dessa pesquisa: Como o conhecimento em pesquisa, desde a metodologia da pesquisa-ação crítica colaborativa, pode contribuir para a formação de professores pesquisadores da Educação Básica?

O objetivo desse estudo, com mote em responder a questão supramencionada, foi compreender se os conhecimentos acerca da metodologia da pesquisa-ação crítica colaborativa, fomentados desde a articulação entre professores da Educação Superior e Básica, poderiam contribuir para formação do professor pesquisador do Ensino Fundamental.

A escolha do amparo teórico para esse estudo, bem como o método para o seu desenvolvimento, selecionados pelos pesquisadores, não foram neutros, possuiu uma estreita relação não somente com o objetivo da pesquisa, mas também com o tipo de relações acadêmicas que se estabelece e com a importância que se dá a contribuição social da pesquisa realizada. Partindo desse pensamento, a categoria ‘formação do professor’ foi discutida à luz de estudiosos que valorizam pesquisas na interface entre academia e comunidade escolar, tais como: Zeichner (1993), Lüdke (2001), Nóvoa (2001), Gatti (2003), Liston e Zeichner (2003); Pimenta e Ghedin (2005), André (2008), Santos (2008), Lima (2010), Pereira e Allain (2006), Stenhouse (2003, 2007), dentre outros. No que concerne a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007; DIONNE, 2007) e da pesquisa-ação crítica colaborativa (PIMENTA e GHEDIN, 2005; FRANCO, 2005) a escolha surgiu devido à natureza do estudo – pesquisa qualitativa – e ao objeto de investigação escolhido – formação do professor da Educação Básica em pesquisa, que “[...] compreende o trabalho do educador como práxis situada historicamente e reveladora das opções políticas, ideológicas e epistemológicas de cada sujeito” (COSTA, 2010). Levanta-se o pressuposto de que a pesquisa-ação crítica colaborativa pode ser utilizada pelo professor da Educação Básica estimulando-o a realizar pesquisas no seu lócus de trabalho, a escola, espaço que se constitui solo fértil para tal atividade; pois desenvolver pesquisa não deve ser “privilégio” exclusivo dos professores de universidade ou instituições dessa finalidade.



## 2. Metodologia: pesquisa-ação crítico-colaborativa

Thiollent (2007, p.16) assevera que na pesquisa-ação se estabelece vínculo estreito entre os sujeitos colaboradores “[...] no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...]”. Dionne (2007, p. 68) corrobora com essa ideia afirmando que é uma modalidade de “intervenção coletiva [...] que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa [...]”.

Ao conceber o processo da pesquisa-ação, André (1995), em sua investigação sobre as relações intergrupais, propõe um modelo de pesquisa-ação baseado nos ciclos de espirais auto-reflexivas de Lewin (1946), para o qual descreve alguns traços considerados essenciais: coleta de dados, conceituação dos problemas, planejamento da ação, execução, nova coleta de dados, avaliação e repetição desse ciclo de atividades. Tal modelo inspirou esta pesquisa, pois as experiências reflexivas realizadas pelas professoras possibilitam que estas pensassem sobre sua prática docente, identificassem problemas, elaborassem ações planejadas com vista a qualificar sua atuação profissional e (re)avaliassem as atividades desenvolvidas, constantemente, ampliando a capacidade de reflexão e intervenção sobre sua prática num ciclo contínuo de aperfeiçoamento.

Ao optar pelo trabalho com pesquisa-ação, houve o entendimento de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática docente. Barbier (2007, p.117) complementa esse raciocínio ao lecionar que o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua “abordagem em espiral”, ou seja, que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Investir, pois, em pesquisas que possibilitam espirais cíclicas e envolvem os professores como atores nos estudos fomentam a formação do professor crítico-reflexivo.

É importante notar que os espirais cíclicos – denominação de Lewin (1946), precursor do método pesquisa-ação - não constituem uma linearidade, dessa maneira, ao fim de um ciclo, inicia-se outro processo semelhante, sucessivamente: “planejamento → ação → reflexão → pesquisa → ressignificação → replanejamento → novas ações; → novas reflexões para aprofundamento da pesquisa; → de novo ressignificação, → replanejamento, → novas ações” (FRANCO, 2009, p.38). Essa proposta dinâmica soma ao campo da formação de professores quando os instigam a se perceberem como pesquisadores que problematizam seu contexto e, ao refletirem criticamente sobre ele, buscam ações para sua melhoria, consolidando-se como pesquisadores críticos e atuantes.

O estudo em tela envolveu a participação de dez professores, sendo três do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) e sete da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Doutor Danúzio Ferrer, no distrito do Iborepi, município de Lavras da Mangabeira - Ceará. O PPGE da UECE é conhecido no Ceará por ser o único Programa de Pós-Graduação do estado, com mestrado e doutorado, que possui apenas um eixo articulador: formação de professores. Dessa maneira, o referido Programa investe esforços em desenvolver pesquisas no campo educacional que colaborem para qualificação do trabalho docente e, como consequência, do ensino e da aprendizagem no estado; motivo que levou o envolvimento dessa IES na pesquisa. Na rede Municipal, a





escola Dr. Danúzio Ferrer foi selecionada por ser a única escola de Lavras da Mangabeira para o ensino fundamental e possuir contexto social, econômico, político e cultural desfavorável à formação do professor da Educação Básica em pesquisa, já que os professores quase não participavam de formações continuadas desenvolvidas pelo município e as condições de vida da comunidade escolar eram precárias.

Importa destacar que todas as sete professoras do Ensino Fundamental I e II convidadas para colaborar na elaboração desse estudo foram contatadas individualmente para o esclarecimento do objetivo, metodologia e forma de participação na pesquisa. Elas se dispuseram a cooperar com a garantia de preservação do anonimato, sendo identificadas nesse estudo como P1, P2, P3, P4 P5, P6 e P7. Ante autorização, também, da gestão escolar, os trabalhos foram iniciados com apresentação do grupo, que surgiu em decorrência do processo investigativo que valoriza a “construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica” (FRANCO, 2005, p. 498). Em seguida, o grupo se reunia para estudar e refletir sobre pesquisa, participar das formações em pesquisa-ação crítico-colaborativa, identificar problemas que assolam o cotidiano escolar e para planejar possíveis ações de soluções.

As formações utilizaram textos relativos a metodologia, músicas, filmes, poemas, socialização de pesquisas prévias, discussões circulares e grupo focal – filmados. Também se desenvolveu a entrevista individual – com falas gravadas, transcritas e textualizadas - (MINAYO, 2004), para compreender aspectos da história de vida individual, e observação da rotina de trabalho das professoras. Ao tempo que se realiza a formação, colhiam-se informações sobre os conhecimentos prévios acerca dos saberes e práticas em pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 1985).

A formação em pesquisa-ação crítico-colaborativa foi desenvolvida em dez encontros de quatro horas, já as entrevistas com as sete professoras da Educação Básica duraram cerca de uma hora cada. No último encontro da formação, o grupo focal permitiu conversar sobre a possibilidade do desenvolvimento de pesquisa na escola Dr. Danúzio Ferrer, pelas professoras, considerando as situações conflituosas debatidas, e elas concordaram unanimemente. Realizaram-se mais dez encontros para o planejamento, desenvolvimento das ações, reflexão acerca dos resultados, pesquisa, avaliação dos resultados, ressignificação das ações desenvolvidas, replanejamento e proposta de novas ações.

De posse das entrevistas e filmagens, transcritas, resultantes das oitenta horas de formação e aproximadamente sete horas de entrevistas, utilizou-se o programa Nvivo para auxiliar na categorização e organização dos dados que se apresentou muito volumoso. O Nvivo, como um programa de análise de informação que facilita compreensão qualitativa, permite trabalhar com documentos textuais, ajudando a classificar, relacionar, resumir e visualizar as informações graças às consultas simples e avançadas personalizadas de acordo com o objetivo da pesquisa. Tal programa facilitou a discussão dos resultados desde a categorização dos núcleos de sentidos, quais sejam: experiência em pesquisa, importância da pesquisa, viabilidade, contribuições da formação em pesquisa-ação crítica-colaborativa.



A metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa permitiu, em sumo, “o processo de reconfiguração do sentido e do significado da pesquisa-ação” (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 523), pois a partir de duas experiências coordenadas - da equipe da universidade e da escola pública - foi possível refletir e intervir criticamente na realidade da escola, não apenas formando professores para pesquisa, mas dirimindo ou minimizando problemas cotidianos que interferiam na qualidade da aprendizagem das crianças. O estudo em discussão, portanto, atendeu os critérios descritos por Franco (2005) para uma pesquisa-ação crítico-colaborativa porque, além de assumir um caráter de criticidade, permitiu: construir uma consciência profissional; abrir espaço para a produção crítica do conhecimento; conduzir à organização das informações, interpretando-as; relacionar valores e compromissos; realizar alterações nas ações cotidianas dos professores em sua sala de aula.

### *3. Experiência em pesquisa, sua importância e viabilidade.*

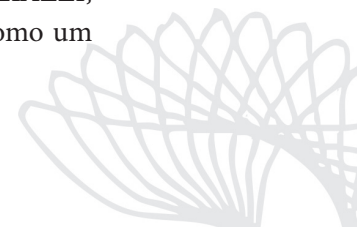
A formação, juntamente com as entrevistas individuais, possibilitou sondagem do conhecimento prévio das professoras sobre pesquisa e a importância que atribuíam ao ato de pesquisar, bem como avaliação dos encontros de formação e conhecimentos socializados, na qual se ressaltaram as aprendizagens mais significativas e as contribuições da pesquisa-ação para o processo formativo desses professores em pesquisa.

Identificamos que três professoras não eram formadas e, dentre estas, duas estavam cursando Pedagogia e uma cursava História. Quatro professoras já possuíam graduação em Pedagogia, destas, duas eram especialistas em Gestão Escolar e as outras duas estavam cursando a pós-graduação em Metodologia da Educação Básica.

Em estudo realizado no ano de 2009, Gatti e Barreto mostram estatísticas que revelam que o nível de escolaridade dos professores que trabalham na Educação Básica no Brasil é baixo. Essa pesquisa explicita que no caso dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, 9,2% possuíam apenas o ensino médio ou nível mais baixo de escolarização e a maioria, 81,5 %, possuía Ensino Superior. Esses dados permitem inferir que as professoras da instituição Dr. Danúzio Ferrer possuem nível de escolarização abaixo da média brasileira, já que três das sete professoras (42,8%) não possuíam o ensino superior. Ademais, observa-se que as professores ainda frequentam a sala de aula, dividindo-se entre os estudos, a família e o trabalho.

Em relação à experiência com pesquisa, todas as professoras asseveraram sua importância. Mesmo admitindo a relevância da pesquisa, apenas quatro afirmaram já terem desenvolvido pesquisas, neste caso, no Ensino Superior, com os trabalhos de conclusão de curso - monografias e artigos - como exigência para concluírem a graduação ou especialização. No entanto, quatro afirmaram nunca terem tido experiência com pesquisa na Educação Básica e três já haviam utilizado a escola de Educação Básica como lócus de pesquisa em seus trabalhos de conclusão. Constatou-se, todavia, que as professoras não realizavam pesquisas sobre seu contexto profissional ou acerca de suas práticas cotidianas, as experiências foram restritas às exigências dos cursos formativos.

As professoras do ensino básico não se percebiam como pesquisadoras (GALIAZZI, 2001). Elliott (2005, p.177) afirma que “o professor não pode ser concebido como um



simples técnico que aplica rotinas pré-estabelecidas a problemas padronizados como o melhor modo de orientar racionalmente sua prática”. Na visão do autor, ser apenas técnico é um problema por não proporcionar o desenvolvimento profissional docente e facilitar o controle hierárquico alienante. Mas, foi justamente esse perfil de professor o encontrado na escola Dr. Danúzio Ferrer, realidade que não difere de boa parte das escolas brasileiras (LIMA, 2010).

A atividade de ensinar exige habilidades distintas da atividade de pesquisar. O envolvimento dos professores na organização e no desenvolvimento das pesquisas necessita de clareza, validade e relevância. Este último aspecto geralmente é o mais crítico, pois muitos dos trabalhos de pesquisa dos professores não deixam claro o que se está pesquisando e a metodologia utilizada. Ressalta-se, assim, que não basta serem professores bem motivados para desenvolvem pesquisas de bom nível, uma vez que não se pode subestimar a dificuldade desta tarefa e a competência que ela requer, em meio às consideráveis demandas que o trabalho de ensinar já coloca para os professores (SANTOS, 2008).

As professoras, para justificar o distanciamento com a pesquisa alegaram: precárias condições de trabalho, carga horária extensa, dificuldades de deslocamento entre a residência e a escola em que trabalham, falta de formação para o desenvolvimento da pesquisa e ausência de incentivo. Com efeito, colocaram-se disponíveis para aprender a desenvolver pesquisa no campo de trabalho com formação específica e se mostraram entusiasmadas com o desafio de se tornarem professoras pesquisadoras. Possibilitava-se, todavia, unir as técnicas necessárias a realização da pesquisa-ação crítica-colaborativa, por meio de formação específica, e o entusiasmo das professoras.

A pesquisa concebida como elemento essencial no trabalho docente (STENHOUSE, 2003, 2007) pressupõe um professor pesquisador, que elimina a distância entre investigação e a atividade docente. Ao trabalhar como pesquisador, o professor poderá identificar problemas que ocorrem no ensino, e a partir da literatura na área e da sua experiência, procurando soluções para as respectivas dificuldades (SCHÖN, 1992). Cochran-Smith e Lytle (1999) asseveram tal pressuposto afirmando que o professor deve atuar como agente de mudanças, produtor de conhecimento, desafiando, inclusive, a hegemonia da universidade como única instância capaz de elaborar conhecimento sobre o ensino.

#### ***4. Contribuições da formação peça pesquisa-ação crítico-colaborativa.***

A formação inicial em pesquisa-ação crítico-colaborativa possibilitou que as professoras aprofundassem seus conhecimentos teóricos acerca dessa metodologia e, em seguida, refletissem sobre situações complexas e conflituosas no trabalho docente desenvolvido na escola Dr. Danúzio Ferrer, com o mote de desenvolver uma pesquisa dessa natureza envolvendo as professoras do ensino fundamental na condição de pesquisadoras.

As narrativas apontaram como principal problema o ensino descontextualizado, talvez decorrente do pouco conhecimento acerca da realidade dos alunos, que acabava resultando em uma educação mais tradicional, realizada de maneira tecnicista. Logo, após se desenvolver encontros de formação sobre pesquisa-ação crítico-colaborativa, sondou-se a possibilidade de essa metodologia ser utilizada pelas professoras na elaboração de uma pesquisa para compreender e minimizar o problema do desconhecimento





do contexto social e cultural dos alunos e o fomento de uma educação mais contextualizada e crítica. Expectativa para a qual houve total adesão.

A formação constatou percepção positiva das professoras, que comungaram com a idéia de que a metodologia da pesquisa-ação crítico colaborativa proporciona um crescimento aos que nela se engajam. O principal aspecto destacado como importante para o desenvolvimento pessoal e profissional foi a socialização de experiências com as outras pessoas professoras: “As colegas deixaram muitas experiências pra utilizar em sala de aula e na vida, no dia-a-dia” (P1). Observou-se, pois, que as professoras não se reuniam para trocar conhecimentos e experiências, desenvolviam um trabalho muito individualizado, e a formação possibilitou aproximar as professoras ao proporcionar momentos de partilha de histórias de vida e formação, de saberes e de angústias.

O segundo aspecto mais mencionado foi a segurança adquirida para mediar o conteúdo de maneira contextualizada para os alunos, pois o fato do professor ter sido conduzido, pela formação, a pesquisar e conhecer mais sobre a comunidade em que viviam, possibilitou mais autonomia para articular os conteúdos com a realidade dos alunos e utilizar linguagem mais acessível:

Na sala de aula é muito bom porque a gente vai com mais segurança com o aluno, saber onde nós estamos, passar o conhecimento para eles, na linguagem deles, saber que ninguém lá fora descobriu, que fomos nós que descobrimos isso, e isso eu acredito que o aluno vai captar com maior facilidade, foi ótimo, foi muito bom, com o aluno eu acredito que eu vou ter a oportunidade de passar mais trabalhos relacionados a comunidade do Iborepi e eles também conhecerem [...] o lugar, o nome [...], a origem do lugar, tudo isso com mais facilidade porque nós investigamos (P2).

A fala acima descrita explicita a importância da pesquisa realizada sobre o contexto em que a escola estava inserida, o estudo sobre o local demonstrou que as professoras desconheciam a história da comunidade e a cultura local. Por motivos como os mencionados, desconhecimento e apatia, Zeichner (1993) compreende que a pesquisa pode ter um papel relevante na formação de docentes, ainda que não se constitua no elemento central desse processo, ela é importante na formação dos docentes como profissionais reflexivos e críticos, já que apenas a partir das pesquisas produzidas no campo educacional é possível estar se atualizando e inovando a prática pedagógica. Importa destacar que além de se apropriar de pesquisas realizadas pelos pares, é preciso que o professor também seja participante ativo de projetos de pesquisa.

Os relatos das professoras como participe do processo de investigação revelam o exposto:

O que mais ficou nessa pesquisa, nessa formação, foi o ato de descobrir. As descobertas, a linguagem oral muitas vezes esquecida, como ocorreram com as lendas, os mitos que existem sobre o rio Salgado, a gente teve que levantar essa história, então foi muito interessante [...]. Não havia pesquisa sobre isso, mas era a nossa realidade, fomos nós quem elaboramos esse conhecimento (P2).

[...] pesquisamos sobre a questão da religiosidade local, como era aqui há uns 30, 40 anos atrás e como é hoje. Muita coisa mudou. O que prevalece é o hábito de algumas famílias de rezar o terço, de tirar a renovação, que estava adormecido e



hoje está sendo resgatado. Um pouco da história da igreja, de como foi construída a história. Antes eu não sabia, e só agora com essa pesquisa foi que eu fiquei conhecendo um pouco da história, sabendo um pouco da história dos fundadores, o porquê que eles construíram a antiga capela e o que foi que aconteceu com a antiga capela, porque a de hoje já é a segunda (P4).

As professoras participantes da investigação enfatizaram que a formação lhes proporcionou um aumento de conhecimentos, principalmente para poder trabalhar com os alunos, fazendo pesquisas mais simples:

Nessa formação que a gente fez ela aumenta os nossos conhecimentos na nossa sala de aula, até porque a gente vai começar a trabalhar essa parte de pesquisa. Com nossos alunos a gente vai procurar fazer não como a nossa pesquisa, mas uma pesquisa simples no dia-a-dia, e mostrar a eles que a gente só pesquisa quando interessa saber algo, a partir do momento que você se interessa por uma coisa você procura estudar, procura descobrir e aí se torna uma pesquisa prazerosa, porque pesquisa o que a gente não interessa saber o que significa não é interessante (P1).

Reconheceram, inclusive, que a aprendizagem que tiveram sobre os métodos, estratégias e procedimentos de investigação pode ser aplicada a qualquer temática que tivessem interesse. Além disso, afirmaram que os encontros de formação proporcionaram mudança de atitude no que se refere aos estudos, servindo de suporte às próximas pesquisas a serem realizadas na escola em que trabalham, na graduação ou na pós-graduação, e assumindo uma postura diferenciada ante o ato de pesquisar, doravante com olhar crítico e investigativo amparado metodologicamente:

A experiência que eu tive e estou tendo foi de grande importância porque está me ajudando no curso de história que eu estou fazendo, e isso já está me ajudando bastante na minha monografia. Para sala de aula o conhecimento que eu estou tendo está me servindo bastante porque futuramente eu vou aplicá-lo em sala de aula, com os meus alunos. Foi muito gratificante perceber que eu posso ser pesquisadora, desenvolver estudo científico e ainda usar os conhecimentos para melhorar minha atuação como professora (P5).

Essa narrativa vai ao encontro do postulado de Liston e Zeichner (2003) quando asseveram que os professores devem ser capazes de ocupar-se da realidade com sentido crítico, a fim de melhorá-la. Todas as professoras inferiram que a experiência de formação em pesquisa contribuiu para refletir a formação inicial, a vida pessoal e profissional ampliando a sua percepção crítica. Eles alegaram que a rotina e a correria do dia a dia acabavam por obscurecer a necessidade de reflexão, troca de saberes e aperfeiçoamento contínuo da práxis educativa.

Os estudos acerca da pesquisa científica e seu rigor metodológico, ao contrário de desmotivar as professoras, serviram de estímulo para que elas se debruçassem sobre essa atividade de maneira consciente: *“Eu achava que fosse uma coisa muito difícil, e na realidade não foi. Foi bom demais, eu gostei e não foi tão difícil quanto eu imaginava. No começo eu tive medo, mas depois quando eu comecei, eu gostei bastante”* (P5). A contínua



investigação na ação possibilitou, todavia, articulação entre teoria e prática e um fazer pedagógico mais consciente que se renova e se aperfeiçoa, afinal:

O argumento básico para a colocação de professores no centro do processo de pesquisa educacional pode ser formulado simplesmente. Os professores são responsáveis pela sala de aula. Do ponto de vista do cientista, a sala de aula constitui laboratórios ideais para testar a teoria educacional. Do ponto de vista do pesquisador, cujo interesse reside na observação naturalista, o professor é um observador participante em potencial em sala de aula e escolas. De qualquer ângulo que você considera que a investigação será difícil negar que o professor é cercado por abundantes oportunidades de investigação (STENHOUSE, 2007, p. 37)

A partir da formação em pesquisa e sua prática, as professoras, inclusive, alegaram que perceberam que podiam criar novas possibilidades, novas formas de trabalhar com os seus alunos, com o uso da pesquisa escolar: “Essa formação que nós tivemos foi ótima, contribuiu muito para o meu conhecimento tanto pessoal como profissional, melhorou as nossas metodologias, as nossas estratégias *de ensino*” (P6).

Segundo Chauí (1996), o homem não busca conhecer porque quer simplesmente, mas porque surge a necessidade e esta foi despertada desde uma reflexão crítica que gerou uma mudança de atitude: “*estamos saindo do lugar inerte em que nos encontrávamos*” (P7). De acordo com Corbisier (1989), uma diferença fundamental entre o homem e o animal é o ato de perguntar e questionar, que está no cerne de todo conhecimento:

[...] o homem pergunta. E, por que pergunta? Porque precisa perguntar. Mas, por que precisa perguntar? Precisa perguntar porque não sabe e precisa saber, saber o que é o mundo em que se encontra e no qual deve viver. Para poder viver, e viver é conviver, com as coisas e com os outros homens, precisa saber como as coisas e os outros homens se comportam, pois sem esse conhecimento não poderia orientar sua conduta em relação às coisas e aos homens. Para o ser humano o conhecimento não é facultativo, mas indispensável, uma vez que sua sobrevivência dele depende. Mas, para que esse conhecimento lhe seja realmente útil e lhe permita transformar a natureza, pondo-a a seu serviço, e lhe permita, também, transformar sua própria natureza, pela educação e pela cultura, para que esse conhecimento possa tornar-se o fundamento de uma técnica realmente eficaz, é indispensável que não seja meramente empírico, mas científico, ou epistemológico, como diziam os gregos (CORBISIER, 1989, p.22).

Com base em Corbisier (1989) destaca-se que o conhecimento é fundamental para sobrevivência humana, mas para que este se torne útil e possibilite transformação individual e social, na contramão apenas da reprodução, faz-se necessário fomentar o conhecimento científico e epistemológico com o amparo em técnica eficaz. As professoras, desde a técnica da pesquisa-ação crítico-colaborativa, puderam iniciar trabalhos epistemológicos de pesquisa educacional no contexto da sua realidade escolar, como explicita (P4):

A partir dessa pesquisa nós adquirimos um novo olhar, passamos a valorizar mais a nossa história, a história do lugar onde vivemos, e podemos passar esse novo olhar para os nossos alunos. Incentivando os alunos a pesquisarem junto com a gente de maneira colaborativa, não com uma pesquisa pela pesquisa, mas com



uma pesquisa que parte de um problema da realidade deles e que instigue uma ação de transformação.

O crescimento profissional não está desvinculado do pessoal, mas ambos interferem um no outro, às vezes acontecem simultaneamente (FRANCO, LISITA, 2008). Esse novo olhar de professor pesquisador despertado, daquele que vê e interpreta a realidade para transformá-la (GHEDIN; FRANCO, 2008) possibilitou, a formação em pesquisa de professores da Educação Básica mediada pela pesquisa-ação crítico-colaborativa.

É importante notar que os “espirais cíclicos” (LEWIN, 1946) foram se constituindo naturalmente no desenvolvimento da pesquisa-ação crítico-colaborativa, as professoras vivenciaram a reflexão → pesquisa → planejamento → ação → significação; → novas reflexões para aprofundamento da pesquisa → ressignificação, → replanejamento, → novas ações (FRANCO, 2009, p.38). Houve reflexão acerca dos conhecimentos sobre pesquisa e situação complexa na escola; pesquisa sobre a história de formação em pesquisa bem como acerca do contexto social e cultural dos alunos; planejamento de atividades para conhecimento da realidade local e aprofundamento dos conhecimentos em pesquisa-ação crítica colaborativa; ações de formação em pesquisa e estudo da realidade; ressignificação dos conhecimentos; replanejamento de atividades envolvendo os alunos; novas reflexões, etc.

As novas reflexões retomavam os ciclos anteriores ressignificando-os e fomentando o planejamento de novas ações, tal forma que observou-se: que a formação instigou a trabalhar com a pesquisa; que houve o crescimento pessoal e profissional desde o desenvolvimento de uma autoavaliação crítica contínua; que permitiu-se a troca de experiência com as professoras que possibilitou ampliar saberes docentes e estreitar laços interpessoais; que fomentou-se a ampliação do conhecimento sobre a comunidade escolar; e que desenvolveu-se maior autonomia para um ensino contextualizado considerando a linguagem dos alunos. Conhecimentos estes que não foram transferidos de outrem, mas desenvolvidos por cada uma das professoras a sua maneira.

A aprendizagem que tiveram sobre os métodos, estratégias e procedimentos de investigação, por poder ser aplicada a qualquer temática para a qual tenham interesse de investigar, fomentou novas idéias para o trabalho com pesquisa em sala de aula, quais sejam: a religiosidade do Iborepi: manifestações e crenças populares; as consequências da seca de 1979-1983 para o povo do Iborepi e a educação no distrito do Iborepi. O que demonstra que a experiência pesquisa na Educação Básica não apenas foi possível, mas fomentou estímulo e conhecimentos específicos para que os professores continuassem sua atuação como ‘professores pesquisadores’ autônomos.

Liston e Zeichner (2003) afirmam que há uma grande necessidade de eliminar a linha divisória entre pesquisadores acadêmicos e professores escolares, pois é muito comum que os últimos sintam um distanciamento entre o conhecimento produzido na universidade e as condições reais de trabalho nas escolas. A academia deve proporcionar interlocução entre professores e pesquisadores, criando espaços nos quais se possam gerar e compartilhar conhecimentos, tomar contato com realidades diferentes e ampliar a compreensão do processo educativo e formativo (SANTOS, 2008), pois para que “[...] a dimensão de pesquisa de fato se concretizar na formação do professor, é necessário



reforçar a interlocução entre a formação dos professores nas escolas e a formação acadêmica” (PEREIRA; ALLAIN, 2006, p.278). Esta pesquisa, contudo, valorizou a investigação produzida no interior das escolas e, desde a formação em pesquisa-ação, possibilitou conhecimento acerca das técnicas e ferramentas específicas para possibilitar ao professor da Educação Básica produzir conhecimentos e constituir-se como pesquisador.

André (2008) infere que no Brasil há iniciativas de trabalhos que mostram evidências sobre as possibilidades de realização de trabalho conjunto da universidade com escolas públicas, mas que ainda se configuram em tentativas isoladas. Lüdke (2001), Lima (2010) e a pesquisa em tela, no entanto, tentam suprir tal lacuna, mas ainda há muito trabalho a ser realizado para fechar a vala que separa escola e universidade no campo das pesquisas educacionais.

Santos (2008) esclarece que não se trata de transformar professores da Educação Básica em pesquisadores especialistas e exclusivos para esta função, mas de se fazer um trabalho cooperativo, compartilhando dos fenômenos estudados de modo que cada grupo se aproprie das experiências de acordo com suas próprias representações. Afinal, sobre as concepções que enfatizam a pesquisa acadêmica ou a pesquisa do cotidiano, entende-se que uma não é mais científica do que a outra, pois há construção de conhecimento tanto por parte do professor-pesquisador da academia que realiza suas pesquisas observando os rigores do campo científico, quanto por parte do professor-pesquisador da escola quando transforma a sua prática, aproximando-a da realidade escolar e das necessidades e indagações de seus alunos (PEREIRA; ALLAIN, 2006).

A formação docente em pesquisa se contrapõe aos modelos formativos fundamentados na racionalidade técnica, faz-se necessário o exercício da criticidade e empoderamento no exercício da profissão, só alcançados mediante reflexão contínua e desenvolvimento de ações planejadas com vistas a aprimorar a práxis pedagógica. O surgimento da teoria do professor pesquisador está relacionado com a concepção do professor reflexivo de Donald Schön (1992), que pensava sobre a epistemologia da prática. Nóvoa (2001, s.p.) acrescenta que as terminologias professor-pesquisador e professor reflexivo “[...] no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade”. O autor acredita que ambas fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um tipo de professor, que o indagador, aquele que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise.

Nesse mote, a pesquisa revelou que é possível articular professores da universidade e da escola e desenvolver parcerias para elaboração de pesquisas colaborativas que não se distanciam das situações conflituosas que permeiam a escola. Formar professores pesquisadores se faz necessário independente do nível de ensino em que atuam, especialmente, se a pesquisa pode fomentar ferramentas para melhor compreensão do contexto sócio-cultural e profissional, desde a reflexão crítica, e possibilitar ações que buscam transformar a realidade.





## 5. Considerações finais

As discussões realizadas nesta investigação trataram do ‘professor pesquisador’, da relação entre a pesquisa e o professor da Educação Básica, especificamente, das possibilidades desse profissional se tornar um pesquisador no seu campo profissional, visando mudanças na prática cotidiana. Questionou como o conhecimento em pesquisa, desde a metodologia da pesquisa-ação crítica colaborativa, poderia contribuir para a formação de professores pesquisadores da Educação Básica? Partindo desta inquietação, objetivou-se compreender se os conhecimentos acerca da metodologia da pesquisa-ação crítica colaborativa, fomentados desde a articulação entre professores da Educação Superior e Básica, poderiam contribuir para formação do professor pesquisador do Ensino Fundamental.

A pesquisa articulou três professoras pós-doutoras, com experiência em pesquisa para fomentar uma formação em pesquisa mediada pela pesquisa-ação crítico-colaborativa, com sete professoras do Ensino Fundamental, de uma escola de Educação Básica no distrito do Iborepi, município de Lavras da Mangabeira - Ceará. Por meio de entrevistas individuais; oitenta horas de formação em pesquisa-ação crítico-colaborativa desenvolvida em dez encontros; mais outros dez encontros para o planejamento, desenvolvimento das ações, reflexão acerca dos resultados, pesquisa, avaliação dos resultados, ressignificação das ações desenvolvidas, replanejamento e proposta de novas ações; vivenciou-se, de maneira colaborativa, os “espirais cíclicas” de Lewin (1946).

Durante esse processo, identificou-se que três professoras ainda não eram formadas em nível superior e que quatro já possuíam graduação em Pedagogia, sendo duas destas especialistas. Independente do nível de formação, todas as professoras asseveraram a importância da pesquisa, no entanto, relataram não possuir experiências com pesquisas, a exceção das obrigatórias para conclusão de curso. Constatou-se que as professoras não realizavam pesquisas sobre seu contexto profissional ou acerca de suas práticas cotidianas, mas, ainda assim, houve interesse em participar da formação em pesquisa.

A avaliação da formação demonstrou percepção positiva das professoras, que conungaram com a idéia de que a metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa possibilita que o professor da Educação Básica seja pesquisador. Aspectos como: desenvolvimento pessoal e profissional com a socialização de experiências com as outras pessoas professoras; a segurança adquirida para repassar o conteúdo de maneira contextualizada para os alunos desde a pesquisa sobre a comunidade em que viviam; desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a práxis pedagógica; empoderamento para elaboração e execução de ações com vistas à transformação social; dentre outros fizeram com que as professoras do Ensino Fundamental desenvolvessem interesse em continuar pesquisando o contexto escolar.

As lacunas deixadas pela formação inicial e continuada não impossibilitam a formação em pesquisa e o trabalho com esta desenvolvido por professores da Educação Básica. É necessário, no entanto, reconhecer os saberes da experiência como ponto de partida para análise dos professores e proporcionar formação para aquisição de técnicas e metodologias científicas específicas para o trabalho com pesquisa. Refletir sobre a compreensão do ponto em que as professoras partiram até onde elas foram capazes de



chegar (PIMENTA, 2006), apesar das adversidades - precárias condições de trabalho, carga horária extensa, dificuldades de deslocamento entre a residência e a escola em que trabalham, falta de formação para o desenvolvimento da pesquisa e ausência de incentivo – possibilitou reconhecer que ser professor pesquisador no Ensino Fundamental é possível.

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Nessa direção, as pesquisas denominadas de colaborativa, “realizadas na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação” (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 523) não apenas são possíveis, mas oportunas para transformação do contexto educacional.

Os estudos voltados para a formação do professor-pesquisador são bastante abrangentes e podem ser compreendidos por diferentes concepções e perspectivas, logo, esta pesquisa não objetivou esgotar a temática, ao contrário, possibilitou lançar luz à relevância de realizar outras investigações, na interface entre universidade e escola, que fomentem o ato de pesquisar de maneira holística. Mesmo que os resultados encontrados não possam ser generalizados por se tratar de uma pesquisa qualitativa com quantidade limitada de sujeitos, eles alertam para a relevância da formação em pesquisa e do estreitamento do diálogo e parcerias entre universidade e escola.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa, formação e prática docente. In ANDRÉ, M. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 55-70.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In ANDRÉ, M. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- CHAUÍ, M. *Convite a Filosofia*. São Paulo: Ática, 1996.
- COSTA, E. A. S. **Práticas de leitura na formação de professores**. 2010. 165 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.
- CORBISIER, R. **Introdução à Filosofia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. The teacher research movement: a decade later: **Educational Researcher**, v. 28, n.7, p. 15-25, 1999.
- DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- ELLIOTT, J. **La investigación – acción en educación**. 5 ed. Madri: Morata, 2005. Col. Pedagogia.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.** [online]. v.31, n.3, p.483-502, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: 31 de jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária, 2009. Dis-



ponível em: [http://www.prrpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_10\\_PAE.pdf](http://www.prrpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf). Acesso em: 31 de jan. 2018.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, Verbena M.S.S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In :PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Possibilidades Investigativas/ formativas da pesquisa-ação**. São Paulo, Loyola, 2008. (Vol. 2). p. 41-70.

GALIAZZI, M. C.. Educação pela pesquisa como ambiente de formação do professor. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 6. Jul./Ago./set., 2001.

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.16, jan./jun., p. 73-82, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**:impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 293p.

GHEDIN, E. L.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Col. Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

LIMA, M. S. L. **Vida e trabalho**: a formação em contexto, articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino. 2010. (Relatório CNPq).

LISTON, D. P. ZEICHNER, K. M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. 3 ed. Tradução: Pablo Manzano. Madrid: Morata, 2003. Col. Educacion Crítica.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr., p.77-96 , 2001.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NÓVOA, A. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de Setembro de 2001. Disponível em: [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm) .Acesso em 18 de mai. 2016.

PEREIRA, J. E. Diniz e ALLAIN, L. R. Considerações acerca doprofessor-pesquisador:a que pesquisa e a que professorse refere essa proposta de formação? **Olhar de professor**, Ponta Grossa,v. 9, n. 2, p. 269-282, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico colaborativa:construindo seu significado a partir de experiências de formação e na atuação docente. In.: PIMENTA, S. G. GHEDIN,E.; FRANCO, M. A. S. (Org). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo, Loyola, 2006, p. 25-64.

SANTOS, L. C. P. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa**. In ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 11-26.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**.6 ed. Madri: Morata, 2007. Col. Pedagogia.

\_\_\_\_\_. **Investigación y desarrollo del curriculum**.5 ed. Madrid: Morata, 2003. Col. Pedagogia.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76 .

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa - Ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

ZEICHNER, K.M. **O professor como prático reflexivo**. In: ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva dos professores**: idéias e práticas. Lisboa, Educa, 1993. p. 13-28.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x/full>. Acesso em 27 dez. 2017. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

