

PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA

ROSA, Sanny Silva da* – Universidade São Marcos

CARDIERI, Elisabete – USCS

TAURINO, Maria do Socorro – Universidade São Marcos

GT-08: Formação de Professores

A formação de educadores tem suscitado, nas últimas décadas, inúmeros questionamentos e investigações sobre os percursos e procedimentos que contribuam para uma formação consistente ao exercício docente em suas especificidades. A amplitude de tais reflexões revela a complexidade da própria prática educativa e, particularmente, aquela preocupada com a formação dos formadores. Para além da exigência de acesso e domínio das contribuições teóricas que fundamentam as concepções pedagógicas, das reflexões e estudos sobre os saberes disciplinares (e interdisciplinares), da didática específica das diferentes áreas de ensino e das questões suscitadas pelos desafios da gestão educacional, outras dimensões da prática profissional do educador no mundo contemporâneo também adquirem relevância e, por isso mesmo, se colocam como questão àqueles que se ocupam da sua formação em nível superior. Dentre elas, destaca-se a sua atuação como profissional reflexivo e atento às profundas e rápidas transformações sociais e culturais que, por sua vez, requerem novas competências para lidar e enfrentar os desafios do cotidiano escolar e educacional.

Os estudos e investigações acerca dos saberes do professor e da formação docente intensificaram-se ao longo da década de 90, especialmente com as contribuições de autores que têm colocado em relevo a dimensão da pesquisa na prática docente como uma das competências indispensáveis para enfrentar os novos desafios da educação no século XXI. No plano internacional, destacam-se as reflexões de Donald Schön sobre a formação de profissionais reflexivos; de Antônio Nóvoa que defende uma diversificação dos modelos e das práticas de formação que valorizem o saber próprio do

* Prof. Sanny S. da Rosa - Doutora em Educação (Currículo)PUC-SP, Líder do grupo de pesquisa.

professor e de sua condição de protagonista na implementação das políticas educativas; da educadora portuguesa Isabel Alarcão que aponta a necessidade de que o professor seja um profissional reflexivo, levantando dúvidas e questionamentos que emergem em sua prática cotidiana; de Keneth Zeichner, que defende o exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula, ou na escola. Somam-se a essas vozes as preocupações de Phillipe Perrenoud que propõe o desenvolvimento de novas competências do educador a fim de que ofereça respostas rápidas e criativas para realidades cada vez mais complexas e instáveis.

No Brasil, ao lado de Pedro Demo que insiste no caráter formador da atividade de pesquisa, do trabalho de Corinta Geraldi que vem estimulando o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores e Marli André, inspirando a prática da pesquisa docente, por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública. Neste cenário destaca-se também a contribuição de Menga Lüdke que, além da preocupação em acompanhar sistematicamente os estudos referentes a essa temática, tem se dedicado à investigação sobre a prática de pesquisa no percurso de formação de professores da educação básica.

No artigo *“Professor, seu saber e sua pesquisa”*, Lüdke (2001) analisa as relações entre saber docente e pesquisa docente, apresentando algumas constatações resultantes pesquisa realizada na PUC-Rio, em 1997/98, com o objetivo de conhecer a visão de professores e alunos acerca da contribuição dos cursos de Licenciatura e da Escola Normal ao conjunto de saberes necessários para o desempenho de sua ocupação profissional. Em relação à dimensão da pesquisa no processo de formação do futuro professor, Lüdke (2001, p.78) destaca:

Não registramos indicação alguma sobre essa relação, nos depoimentos dos nossos entrevistados. A importância da formação para a pesquisa só foi mencionada em relação ao trabalho do futuro professor que quisesse se dedicar ao aprofundamento dos conhecimentos em alguma das disciplinas específicas, como física, biologia, história, por exemplo.

A ausência de menção à pesquisa instigou a equipe a propor um novo estudo que foi realizado com professores de ensino médio, em estabelecimentos da rede pública, também do Rio de Janeiro, com o objetivo de esclarecer como e por que se dá ou não essa relação entre a atividade de pesquisa e o que é habitualmente considerado o domínio do saber docente. Vale ressaltar alguns comentários da pesquisadora a respeito dos resultados obtidos:

Quanto à formação para a pesquisa, nossos entrevistados apontaram maciçamente os cursos de mestrado e de doutorado como os caminhos mais adequados. *Poucos apontaram os cursos de graduação como responsáveis por essa formação* (grifo nosso) e esses eram, em geral, os que foram beneficiados com bolsas de Iniciação Científica [...]. Dentre o pequeno número que pôde participar dessa iniciação, predominam os professores graduados em biologia”. (LÜDKE, 2001, p.86)

Outro aspecto destacado pela pesquisadora foi a grande *“dificuldade em obter produtos das pesquisas dos nossos entrevistados, embora cerca da metade deles tenha declarado que faz pesquisa”*. (LÜDKE, 2001, p. 87)

No estágio mais recente de suas investigações sobre o tema, Lüdke relata e analisa no artigo *“Aproximando a Universidade e Escola da Educação Básica pela pesquisa”* (2005), alguns dados obtidos em entrevistas realizadas com formadores de professores de cursos de Licenciatura de duas universidades públicas do Rio de Janeiro, vinculadas às escolas básicas analisadas no estudo anterior. Os resultados podem ser sintetizados da seguinte maneira: embora reconheçam a importância da pesquisa na formação dos futuros professores, o fato é que não há ainda um espaço claramente definido para a pesquisa na organização curricular dos cursos de formação inicial. Esse fato, por si só, é revelador de uma concepção culturalmente arraigada na história desses cursos que divide, hierarquicamente, a formação de bacharéis e licenciados vinculando a pesquisa - quando existente - à formação dos primeiros, e reservando aos últimos a preocupação com os aspectos “práticos” do exercício da profissão. Mas também revela a dificuldade e morosidade das instituições de ensino superior – sobretudo das universidades do sistema público de ensino – de operar rupturas e propor

inovações curriculares que funcionem como articuladores de novas formas de conceber e organizar as práticas de formação inicial dos professores da educação básica.

Tais considerações acima destacam alguns aspectos de nossa realidade. De um lado, o crescente reconhecimento da importância e necessidade de formar profissionais de educação preocupados e capazes de levantar questões e buscar respostas – teóricas e práticas – para os dilemas, desafios e necessidades cada vez mais complexos e urgentes que emergem no cotidiano social e escolar. Por outro lado, a constatação de que os cursos de formação inicial dos profissionais da educação em nível superior nem sempre oferecem respostas adequadas, seja em termos de sua organização curricular, como em termos de práticas pedagógicas que dêem conta de desenvolver as capacidades e competências exigidas desse novo profissional, através de atividades de pesquisa.

Para lembrar, porém que esta não é uma situação vivida apenas no contexto acadêmico brasileiro, vale destacar algumas reflexões realizadas pelo professor e pesquisador da Universidade de Toulouse, Philippe Veyrunes que, em artigo publicado em 2005, aponta as dificuldades também encontradas no âmbito dos Institutos Universitários de Formação de Professores – IUFMs –, na França, para articular de maneira eficaz os resultados da pesquisa em educação e formação com as práticas de formação docente. Sua hipótese é que tais dificuldades *“referem-se a uma oposição entre aquilo que denominamos uma ‘epistemologia dos saberes’ e uma ‘epistemologia da ação’”* (DURAND, SAURY, VEIRUNES, 2005, p.37)

Em termos práticos, tanto em nosso país como em outras experiências internacionais, o que se percebe é o pequeno impacto da pesquisa acadêmica nas práticas - e nas representações sobre elas - do cotidiano escolar. De outro lado, as investigações realizadas a partir de demandas concretas da escola e dos professores são muitas vezes questionadas, no âmbito da academia, quanto à sua relevância teórica e/ou seu rigor científico e metodológico. Sobre isso, é oportuno registrar nossa concordância com a posição daqueles que se preocupam e têm até mesmo denunciado, por meio de estudos (André e Ludke, 2004; Carvalho, 2004) que a qualidade das pesquisas no campo da educação pode ser questionada em função de uma certa banalização e abuso

ao recurso das abordagens “qualitativas” de investigação que comprometem, em alguns casos, a produção científica de um campo epistemológico controverso por sua própria natureza complexa e multidisciplinar.

O cenário relativo à questão da pesquisa e da formação docente, brevemente exposto até aqui, justifica a preocupação central de estudo que temos realizado no âmbito do curso de graduação em Pedagogia em uma Universidade privada do município de São Paulo e tem como objetivo inicial, organizar e analisar o conjunto de preocupações dos alunos (futuros professores) que se deparam com a exigência de realizar atividades de pesquisa para o cumprimento do Trabalho de Conclusão do Curso. É importante registrar que tal exigência decorreu de uma reformulação curricular, ocorrida no ano de 2002, em função da necessidade sentida pela equipe de professores do curso de atualizar o projeto pedagógico tendo em vista as discussões e polêmicas sobre mudanças nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores¹.

Resultante de uma ampla reflexão coletiva sobre a concepção e conteúdos que deveriam ser privilegiados, a nova proposta curricular e pedagógica do curso previu, ao lado da introdução de diversas disciplinas com forte enfoque nos conteúdos de ensino e nas práticas pedagógicas correspondentes necessárias à atuação do professor nos anos iniciais do ensino fundamental, o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa de natureza científica como parte fundamental da formação inicial de professores em nível superior. Vale ressaltar que a opção de ampliar o eixo curricular de natureza mais instrumental e prática não ocorreu em prejuízo da carga horária destinada às disciplinas de formação teórica (História da Educação, Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação), mas buscou-se o equilíbrio na distribuição e articulação dos diferentes componentes curriculares, antes fortemente marcados por uma concepção de formação do “bacharel” em Educação, hoje

¹ O novo projeto pedagógico aprovado em 2003 tomou como referência dois importantes documentos: de um lado, o Documento Norteador para as Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia, de autoria do MEC/SESU de 02 de fevereiro de 2001; e, de outro, as Resoluções CNE/CP 1 e 2 de fevereiro de 2002 relativas às Diretrizes e Carga Horária dos cursos de formação de professores para a Educação Básica em nível superior.

pouco condizente com a demanda dos próprios alunos e também das escolas de educação básica, sobretudo do sistema público de ensino que absorve a maior parte dos profissionais formados nas instituições privadas de ensino superior.

Para que a pesquisa tivesse um real espaço na formação dos nossos alunos, foram criados dois espaços curriculares específicos para esse fim: no último ano do curso, as disciplinas de Seminários de Pesquisa I e II são responsáveis, respectivamente, pela orientação dos alunos nos processos de elaboração do projeto de pesquisa e no desenvolvimento e redação final dos trabalhos de conclusão do curso. De acordo com o projeto pedagógico, os trabalhos devem ser realizados e formatados dentro das normas técnicas de trabalhos científicos e são apresentados para uma banca constituída por dois professores em sessão pública de defesa do TCC. Um número mínimo de participação nessas atividades acadêmicas são contabilizadas como créditos da formação de todos os alunos do curso sob a forma de atividades complementares obrigatórias. Assim, a atividade de pesquisa vem se tornando uma rotina do curso e uma realidade concreta tanto para os ingressantes como para os concluintes e as sessões públicas de defesa já se transformaram em rituais acadêmicos importantes com um peso simbólico equivalente ao da cerimônia de formatura para coroar o final de um percurso da formação dos alunos.

Ao longo dos últimos quatro anos, observamos também que incorporação da prática de pesquisa ao currículo de Pedagogia da Instituição tem se constituído em fator importante para a transformação da cultura do curso que, cada vez mais, vê ampliar o objetivo pedagógico de articular teoria e prática. Nesse período de tempo, observamos o gradual amadurecimento do grupo de docentes envolvidos com os trabalhos de pesquisa, que não se restringe apenas àqueles que ministram as disciplinas acima citadas, mas inclui todos que têm participado, na condição de colaboradores, seja na orientação bibliográfica de conteúdos específicos, seja no processo de acompanhamento e da avaliação final nas bancas de defesa de TCC.

Em consequência, percebemos a implantação de padrões mais exigentes - mais rigorosos quanto aos objetivos e ao tratamento metodológico dos trabalhos acadêmicos - no interior dos diversos componentes curriculares ao longo de todo o curso. Ao mesmo tempo, a experiência de estágio curricular supervisionado vem se constituindo, na percepção dos próprios alunos, em campo privilegiado de observação sistemática e coleta de dados com vistas à elaboração teórica dos temas por eles eleitos para a realização de seus projetos de pesquisa.

Mas se, de um lado, essas iniciativas e resultados podem ser considerados como avanços reais da proposta curricular vigente desde 2003, o fato é que sentimos a necessidade de converter tais “sinais” em indicadores concretos a fim de compreender, com maior profundidade e consistência teórica, os efeitos e resultados de nossa atuação prática como gestores e professores envolvidos diretamente com esse eixo curricular do curso.

Assim, diante da expectativa de que todo esse esforço pedagógico se convertesse também em produção de novos conhecimentos que enriqueçam e demarquem, com maior nitidez, os contornos de nosso projeto pedagógico de longo prazo, é que organizamos um grupo de pesquisa denominado **“Investigações Temáticas em Educação”**² com o objetivo de articular a pesquisa dos alunos com aquelas que passaram a ser desenvolvidas pelo corpo docente a partir dessa experiência. Interessante caminho que subverteu, na prática, a tradição acadêmica, especialmente das instituições públicas, em que as eventuais pesquisas de iniciação científica dos alunos se vinculam a iniciativas individuais de docentes pesquisadores. De acordo com o relato da professora Menga Lüdke (2005, p.96):

Segundo revelam alguns entrevistados, a formação para a pesquisa tem sido encaminhada, predominantemente, a partir da iniciativa de determinados docentes da universidade. Isso se manifesta principalmente por convites aos alunos para participarem de seus grupos de pesquisa, monitoria, pesquisa de campo para subsidiar o trabalho de conclusão da sua disciplina, participação em eventos científicos, dentre outras

Os primeiros resultados da pesquisa, iniciada em 2007, se referem ao esforço de conhecer, caracterizar e acompanhar de modo sistemático, as

² Grupo cadastrado e certificado pelo CNPQ desde 2006.

temáticas, conteúdos, referenciais teóricos e metodologias utilizadas nos trabalhos de conclusão dos alunos oferecendo mecanismos qualificados de acesso, organização e disseminação da produção técnico-científica do curso. Além disso, essa organização da produção discente em um corpo sistematizado de informações é imprescindível para construir a memória da produção científica dos alunos da instituição.

Apresentaremos, a seguir, alguns resultados preliminares desta primeira etapa da pesquisa que consistiu em classificar o conjunto da produção discente relativo aos quatro primeiros anos dessa experiência (2003 a 2006) em duas grandes linhas de pesquisa, definidas a partir dos eixos curriculares do próprio curso de pedagogia. São elas: *Políticas públicas, currículo e práticas pedagógicas* e *Fundamentos éticos e epistemológicos da educação* e na identificação dos principais temas de interesse dos alunos agrupados em áreas temáticas no interior de cada uma das linhas de pesquisa.

A classificação dos trabalhos foi realizada com base nos títulos, resumos e palavras-chave definidas pelos próprios autores. De um total de 236 trabalhos já catalogados, 193 (81,3%) estão vinculados à linha de pesquisa *Políticas Públicas, Currículo e práticas pedagógicas*, enquanto apenas 43 (18,7%) se referem a temáticas ligadas à linha de *Fundamentos Éticos e Epistemológicos da Educação*. Essa primeira classificação do acervo permite identificar, claramente que o grande foco de interesse dos alunos está voltado para problemas e questões que emergem no cotidiano das escolas e, sobretudo, para aquelas relacionadas às práticas de sala de aula, como se pode observar pelos dados apresentados na tabela 1.

Tabela 1:

Políticas Públicas, Currículo e Práticas Pedagógicas = 192 trabalhos	
Currículo e Práticas Pedagógicas	153 (79,3%)
Formação de Professores	12 (6,2%)
Gestão do Trabalho Pedagógico	16 (8,3%)
Educação Não-Formal	10 (5,2%)
Programas Sócio-Educativos	2 (1%)

Chama a atenção, embora não surpreenda, que a grande maioria dos trabalhos se concentra na área temática denominada de “currículo e práticas pedagógicas”: 153 trabalhos que representam 79% do total de trabalhos dessa linha de pesquisa. Embora o curso de Pedagogia tenha se constituído, ao longo da maior parte de sua história, como curso de formação de gestores educacionais (definidos em função das antigas “habilitações” para atuação na Direção Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional), é fato que, desde a década de 90, com a gradual redução de oferta de cursos de formação para o magistério em nível médio, na prática, o curso passou a assumir a tarefa de formação de professores para atender a demanda resultante do processo de universalização do ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais. Essa realidade se tornou oficial apenas com a aprovação das diretrizes curriculares nacionais, em 2006, mas já é uma realidade dos cursos de pedagogia, especialmente das instituições privadas de ensino superior, há mais de uma década. Esse fato talvez explique o porquê apenas 8,3% estejam preocupados, no momento de sua formação inicial, com problemas relacionados ao que acontece para além da sala de aula e da relação direta com o processo ensino-aprendizagem.

Um número menor ainda elege a temática da própria formação como objeto de pesquisa: apenas 12 trabalhos (6,2%) se ocuparam desse tema ao longo dos quatro anos considerados. Possivelmente, outras leituras serão suscitadas em uma análise mais qualitativa dos trabalhos que se dedicaram a estudar a educação não-formal (5,2%) e programas sócio-educativos (1%), pois talvez estejamos diante de temáticas novas que começam a chamar a atenção e suscitar questionamentos, na medida em que até mesmo se constituam em alternativas de atuação profissional do pedagogo.

Tais conjecturas, porém, só poderão ser consideradas nas próximas etapas do processo de análise de conteúdo dos trabalhos. Está prevista a análise dos conteúdos dos trabalhos a partir do que será possível a definição de sub-áreas de interesse, no interior dessas grandes áreas temáticas, a partir da identificação dos problemas de pesquisa, definição do referencial teórico e metodologia utilizada na coleta e análise dos dados.

A linha de *Fundamentos* que representa apenas 18,7% do total de pesquisa, foi subdividida em três grandes áreas temáticas: *Concepções Pedagógicas*; *Ética e Educação* e *Aprendizagem e Desenvolvimento*. Para essa classificação foi utilizado o mesmo procedimento já mencionado, isto é, a partir dos títulos, resumo e palavras-chave definidas pelos próprios alunos. Como é possível perceber pelos dados da Tabela 2, da totalidade de trabalhos concentrados nessa linha de pesquisa cuja natureza é nitidamente mais teórica, mais da metade (46,6%) dos trabalhos se refere

à temática “*Aprendizagem e Desenvolvimento*”, o que nos indica que tais preocupações talvez sejam complementares às questões relacionadas às práticas de sala de aula. Ou seja, é bastante possível que a motivação desses estudos ainda estejam fortemente vinculados às urgências e inquietações provocadas pelo cotidiano e não tanto a curiosidades e inquietações de natureza propriamente teóricas e epistemológicas.

Tabela 2:

Fundamentos Éticos e Epistemológicos da Educação = 43 trabalhos	
Concepções Pedagógicas	10 (23,2%)
Ética e Educação	13 (30,2%)
Aprendizagem e Desenvolvimento	20 (46,6%)

Tais aspectos constituem-se ainda intuições surgidas no e com o manuseio dos próprios trabalhos, mas que têm apoio no conhecimento proveniente do convívio com o universo de preocupações dos alunos ao longo do processo de definição e realização dos trabalhos. O mesmo fenômeno está presente nos trabalhos que tiveram como preocupação central a discussão de temas relacionados à ética e educação: ou seja, a própria experiência nos permite antecipar que as dificuldades encontradas no relacionamento interpessoal e coletivo no contexto da organização escolar e também familiar das crianças/alunos são a fonte de motivação para um estudo mais aprofundado de temáticas relacionadas à indisciplina, regras de convivência social, violência, etc.

Considerações iniciais sobre os resultados obtidos:

Na condição de professores responsáveis pela experiência de orientar e fomentar o interesse pela pesquisa no processo de formação inicial de educadores, os resultados iniciais desse estudo nos fornecem uma primeira pista importante para que possamos conduzir de forma mais criteriosa e crítica o processo mesmo de seleção, elaboração e tratamento teórico-metodológico das temáticas de interesse dos alunos. Partilhamos da posição de diversos estudiosos da área que vêm apontando os riscos de banalização do conceito mesmo de pesquisa ao negligenciarem os aspectos teóricos e os critérios metodológicos implícitos no processo de produção de conhecimento.

Assim nos parece que o alerta da professora LÜDKE (2005, p.83) de que a pesquisa e a reflexão, como componentes importantes da formação de professores, não se transforme em um *“esforço autocentrado exclusivamente sobre sua própria experiência individual, isolada das condições e fatores que compõem a situação na qual ele e seus alunos estão envolvidos”* nos coloca a responsabilidade de, na condição de professores orientadores, estarmos atentos e vigilantes sobre o sentido que possa ter o massivo interesse dos alunos por questões exclusivamente associadas à sua *“prática”* pedagógica e intervir, sempre que necessário, redirecionando e ampliando o horizonte de leitura de mundo do aluno-pesquisador sobre o seu objeto de estudo, através de ferramentas teóricas, conceituais e metodológicas que lhe permitam ver partes do todo na sua realidade particular.

Entendemos como um processo natural, e até mesmo importante para a formação de uma atitude de autoria que a escolha dos temas esteja fortemente associada às questões vividas pelo pesquisador como *“problemáticas”*. Não se trata, pois, de tentar hierarquizar os temas a partir de um critério pseudo-acadêmico, uma vez que, como ainda nos recorda a professora LÜDKE (2005, p.85) *“A supervalorização dos aspectos ligados à experiência, ao trabalho, à prática do professor [...] não pode representar um empecilho, ou mesmo uma dificuldade à atuação indispensável do componente teórico em todo trabalho de pesquisa”*. Assim sendo, ao lado da discussão sobre as escolhas temáticas, acrescentamos a preocupação com a forma de tratamento e abordagem das

mesmas do ponto de vista metodológico. Ensinar o rigor científico não se reduz ao cumprimento das normas técnicas, mas significa antes de mais nada desenvolver uma atitude exigente frente às seduções do subjetivismo fácil e raso resultantes de uma má interpretação sobre o sentido e procedimentos propostos pelas abordagens “qualitativas” da pesquisa em educação. No entanto, estas são considerações que só poderemos amadurecer com o aprofundamento da análise dos trabalhos que estamos analisando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ora, resta-nos fazer ainda algumas considerações finais sobre o relevante papel da pesquisa como exercício didático e como um elemento a mais na construção da autonomia alunos com os quais temos trabalhado nesses últimos anos. Primeiramente, reconhecendo a importância de que a formação do professor pesquisador encontre, nessa etapa de sua formação acadêmica, um espaço curricular para a prática da pesquisa.

Do ponto de vista intelectual, a experiência de gestar o projeto e realizar a pesquisa, estabelecendo necessariamente elos de ligação entre teoria e prática, representa um salto qualitativo ainda não mensurado, mas testemunhado por aqueles que têm participado direta e indiretamente do processo de orientação desses alunos futuros professores. Como dissemos anteriormente, a simples existência da dimensão da pesquisa no cotidiano do curso como realidade vivida ou a ser vivida por todos os alunos instaura, na vivência acadêmica, um novo sentido: a de colocá-los frente à frente com a questão do conhecimento como resultado de um processo de autoria que os retira do confortável lugar de objetos e os convoca a assumirem as responsabilidades de fazerem-se sujeitos. A tensão provocada por essa nova cultura do curso exige dos professores envolvidos uma outra e nova postura frente ao ensino que, de modo irreversível, já não dispensa a produção de novos conhecimentos. Este trabalho, aliás, fruto dessa história que efetivamente em construção.

Referências Bibliográficas:

ANDRÉ, M.E.D. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D.B. et al. *Docência, memória e gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente In: CLAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (org.). *Anais do VII Endipe*, vol. II, Goiânia, 1994.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

DURAND, Marc; SAURY, Jacques; VEYRUNES, Philippe. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 125, p. 37-62, mai/ago. 2005

GERALDI, C. (org). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa , *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001

LÜDKE, Menga e CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando a Universidade da Escola Básica pela pesquisa., *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001;

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação* nº 12, Anped, set-dez. 1999

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Panônica, 1991.