



**CADERNOS  
DE  
PESQUISA**



## **PESQUISA E FORMAÇÃO: O GLEPDIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

### **RESEARCH AND EDUCATION: GLEPDIAL AND THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS IN BASIC EDUCATION**

### **INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN: EL GLEPDIAL Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA BÁSICA**

Francy Sousa Rabelo

<http://orcid.org/0000-0001-9831-8874>

Maria Socorro Lucena Lima

<http://orcid.org/0000-0001-6600-1194>

Isabel Maria Sabino de Farias

<http://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

**Resumo:** A relação entre universidade e escola como uma troca profícua na formação de professores pode ser vivenciada em grupos de pesquisas para favorecer o desenvolvimento profissional docente. Este artigo discute o papel formativo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como Processo Dialógico (GLEPDIAL) no desenvolvimento profissional de(as) professores(as) da Educação Básica. Constitui-se como uma pesquisa exploratória de base qualitativa sobre a experiência formativa do referido grupo, na Universidade Federal do Maranhão. O texto está distribuído em quatro partes: a primeira situa a temática, o objetivo e a metodologia; na segunda, apresenta a discussão sobre formação docente e a pesquisa, com ênfase para reflexão da prática; na terceira, a análise dos dados à luz dos(as) autores(as) escolhidos; e na quarta, algumas considerações provocativas. De base qualitativa, com perspectiva interpretativista, os dados foram gerados via questionário aberto junto a três professoras participantes do grupo cujo debate se fez pela Análise textual Discursiva. Os resultados apontam que a participação em grupos de pesquisa fomenta o retorno à Universidade, ressignificando projetos pessoais e profissionais, possibilitando trocas e saberes, apropriação de conhecimentos adquiridos e movimentando-os(as) para a reflexão de sua prática.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional Docente. Grupo de Pesquisa. Formação de Professores.

**Abstract:** The relationship between school and university as a fruitful exchange on the education of teachers and professors can be experienced in research groups to favor the professional development of educators.

This article addresses the formative role of the Study and Research Group on Reading and Writing as a Dialogical Process (Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como Processo Dialógico/GLEPDIAL) in the professional development of Basic Education teachers. This is established as exploratory research of qualitative foundation about the formative experience of the cited group, at the Federal University of Maranhão (Universidade Federal do Maranhão/UFMA). The text has been divided into four parts: the first part situates the theme, the objective, and the methodology; the second presents the discussion on docent formation and research, with emphasis on reflection on practice; in the third, it is presented the analysis of data in the light of the chosen authors; and in the fourth, some provocative considerations. Of qualitative foundation, with an interpretivist perspective, the data were generated via an open questionnaire along with three educators who participated in the group and whose debate was carried out through textual discourse analysis. The results point out that participating in research groups instigates the return to the University, giving new meaning to personal and professional projects, enabling exchanges and knowledge, appropriation of acquired understanding, and moving them to reflect on their practice.

**Keywords:** Teachers Professional Growth. Research groups. Teacher Development.

**Resumén:** La relación entre universidad y escuela como un intercambio ventajoso en la formación de los profesores puede ser vivida en grupos de investigaciones para mejorar el desarrollo profesional docente. Este artículo discute el papel formativo del Grupo de Estudios e investigación en Lectura y Escritura como Proceso Dialógico (GLEPDIAL) en el desarrollo profesional de los/as profesores de Enseñanza Básica. Se constituye como una investigación exploratoria cualitativa acerca de las experiencias formativas del dicho grupo en la Universidade Federal do Maranhão. El texto está compartido en cuatro partes: la primera sitúa el asunto, el objetivo y los procedimientos metodológicos; en la segunda, presenta la discusión acerca de la formación docente y la investigación, con enfoque para la reflexión de la práctica; en la tercera, el análisis de los datos por medio de los autores elegidos; y en la cuarta, algunas consideraciones provocativas. Con base cualitativa y perspectiva interpretativista, los datos resultan de cuestionario abierto en unión con tres profesoras participantes del grupo, cuyo debate se hizo por la Análisis Textual Discursiva. Los resultados apuntan que la participación en grupos de investigaciones incentiva el regreso a la Universidad, resignificando proyectos personales y profesionales, lo que promueve intercambios y apropiación de conocimientos, moviéndolos para la reflexión de su práctica.

**Palabras-clave:** Desarrollo Profesional Docente. Grupos de investigación. Formación de Profesores.

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional de(as) professores(as) da Educação Básica, além de uma exigência nos planos de cargos e carreiras, se constitui um desafio no contexto das rotinas laborais. Este desafio, muitas vezes, se agiganta em função dos afazeres diários do cotidiano escolar, pressionado por uma carga horária determinante e exaustiva, porém, quando os(as) docentes se deparam com novas discussões, novas leituras que não apenas possibilite, mas estimule repensar sobre si e sua prática, abre-se caminho para movimentos de reconfiguração de desenvolvimento profissional.

Essa possibilidade de discussão marca o contexto do grupo de pesquisa, que, nesse sentido, pode se tornar um *espaço-tempo* catalisador de tal reconfiguração. O envolvimento de(as) professores(as) da Educação Básica com esse tipo de coletivo, cunhado por discus-

sões teóricas que elevem o seu conhecimento sobre a escola e a prática docente, fazem com que esses(as) profissionais repensem o seu fazer docente.

Compreende-se, por outro lado, que não há como o(a) professor(a) desenvolver-se profissionalmente se não houver uma motivação pessoal, uma dedicação profissional, e quando se faz referência a esses aspectos, é no sentido de determinar/demandar tempo para investir na melhoria de si como um(a) docente que critica, questiona a sua prática e onde ela se insere, isso obviamente sem desconsiderar a importância das condições objetivas de trabalho para que isso possa ocorrer.

É nesse movimento de procura de oportunidades de melhoria de si que professores(as) da Educação Básica maranhenses têm buscado desenvolver-se profissionalmente pela participação em grupos de pesquisa. É considerando esse processo que este escrito foi tecido, isto é, movido pelo seguinte questionamento: O grupo de pesquisa propicia o desenvolvimento profissional docente? Para respondê-lo discute-se o papel formativo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como Processo Dialógico (GLEPDIAL) no desenvolvimento profissional de(as) professores(as) da Educação Básica, realçando-se a importância de fazer parte de um grupo de pesquisa, conhecendo os limites e as possibilidades de vivenciar a pesquisa e o favorecimento desta vivência para a prática docente.

A análise adota como referência a experiência formativa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como Processo Dialógico (GLEPDIAL, equipe vinculada ao Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão e é tecida com arrimo na abordagem qualitativa, fundamentada em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações dos sujeitos (SAMPIERRE; COLLADO; LUCIO, 2013). Caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, de um estudo inicial para uma pesquisa no Doutorado em Educação, na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Recorre-se aqui a dados colhidos junto a três professoras pertencentes ao grupo investigado, os quais foram produzidos por meio de questionário aberto. A escolha deste instrumento se fez porque os participantes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem a um rol de alternativas (PRODANOV; FREITAS, 2013) que foram respondidos em uma reunião de estudo do referido grupo e discutidos pela Análise Textual Discursiva.

O critério de inclusão da escolha dos sujeitos se deu para aquelas participantes/professoras vinculadas como alunas a um programa de pós-graduação *stricto sensu*, portanto, que vivenciam a experiência da pesquisa. Uma delas atua na Educação Básica como professora e as outras duas, como supervisora escolar/coordenadora pedagógica. O tempo de experiência na Educação Básica dessas professoras variam de 6 (seis) a 24 (vinte e quatro) anos e a participação no grupo de pesquisa, entre 2(dois) e 5(cinco) anos. A seleção

do grupo de pesquisa GLEPDIAL se deu em função de envolver um número expressivo de professores(as) da Educação Básica.

Este texto está estruturado em quatro partes. Na primeira, apresenta a importância da temática, situando o problema, o objetivo e a metodologia; na segunda, há um debate da formação docente e a relação com a pesquisa, com ênfase para a reflexão da prática docente; na terceira, os dados gerados foram discutidos pela Análise Textual Discursiva, em que as unidades de significações são trazidas como narrativas das participantes da pesquisa e na quarta, algumas considerações provocativas acerca da temática.

## 2 FORMAÇÃO DOCENTE, PESQUISA E REFLEXÃO NA PRÁTICA

O termo formação docente tem sido, tradicionalmente, associado à premissa da racionalidade técnica, cujo enfoque recai sobre a instrumentalização da prática. Nesta perspectiva de racionalidade, os saberes válidos do(a) professor(a) se restringiam ao saber científico, técnico, restando à reprodução do mesmo, ou sendo a “[...] atividade do professor [...], com finalidade de solucionar os problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas [...]” (FACCI, 2004, p. 42). Dessa forma, o processo de atuação e decisão torna-se regulado por um sistema, um conjunto de regras específicas, abandonando os aspectos relacionados ao imprevisto, a incerteza, as situações de conflitos que o sujeito em qualquer situação vivencia.

Esta compreensão, contudo, é problemática, pois a ação de ensinar não se sustenta apenas com suporte em regras técnicas; ela pressupõe relações humanas, uma vez que o ensinar requer trocas relacionais entre sujeitos. Afetar o sujeito requer compromisso na docência, logo, é no movimento do ensinar e aprender que as regras advindas da racionalidade técnica não alcançam os conflitos, os questionamentos surgidos nesta relação, muito menos a capacidade de deliberação e reflexão. A reflexão neste contexto é fundamental e na formação docente, tal debate se situa no ideal de professor reflexivo, em que os(as) professores(as) enfrentam situações que não resolvem por meios técnicos, mas pela reflexão na e sobre a ação.

Pimenta (2006) é uma das autoras que contextualiza o movimento do professor reflexivo no Brasil destacando a incompreensão do termo reflexão em Schön, visto que este autor o traz com base em seus estudos na formação de profissionais através de reformas curriculares, criticando o currículo normativo resultante de uma dicotomia entre a teoria e a prática. Entende-se que os(as) profissionais formados por tal currículo não dariam conta das respostas nas situações emergenciais do dia a dia profissional e faz a defesa da epistemologia da prática, ou seja, a construção de conhecimento pela valorização da prática profissional, através da reflexão, análise e problematização desta. Isto não quer dizer que será abolido aquele conhecimento implícito em ato, denominado por Schön (1997) de *conhecimento na ação*, interiorizado, imperceptível *a priori*, mas mobilizado cotidianamente,

contudo, este se torna insuficiente para dar conta de todos os problemas oriundos na sala de aula, no caso do/a profissional professor/a.

Refletir sobre os acontecimentos em sala de aula não é errôneo, necessário se faz ultrapassar limites, que requer dos(as) educadores(as) um posicionamento no sentido de analisar o contexto político, cultural e econômico pelos quais a escola e o ensino se inserem, ou seja, a reflexão da prática não é ato individualizado é contextualizado.

Ainda sobre o debate do professor reflexivo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) alertam que se deve atentar para uma reflexão que possibilite ao(a) professor(a) experimentar soluções diversas, ou seja, por meio do pensamento sobre a prática, encontre soluções para os diversos problemas enfrentados no cotidiano docente. Porém, o cuidado em discutir o termo deve levar em conta que:

O profissional reflexivo, sujeito de seu processo, contrapõe-se a uma visão de professor polivalente, flexível, mas sem poder de decisões sobre suas intervenções. Uma das principais críticas sobre a utilização da reflexão pelos professores é que ela não transpassa os muros da sala de aula e da prática imediata (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.143).

Os autores alertam que a reflexão docente não abarca a responsabilidade dos problemas educativos, este perigo segundo Zeichner (1993) sugere uma reflexão sem finalidade, isto advém da tradição da prática docente, seja ela, a acadêmica (reflete sobre seu exercício profissional eliminando as condições externas); a eficácia social (aplicação de regras determinadas pela investigação); desenvolvimentista (reflete unicamente sobre os estudantes em sala de aula); e a reconstrução social (reflete sobre o contexto social e político do ensino e a valorização de ações nas escolas que direcionem para uma justiça social).

Depreende-se que a ação de refletir sobre a prática docente não se reduz a esta prática, mas também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente. Então, a reflexão deve ser entendida como uma prática que pode reconstruir a vida social e estar a serviço da emancipação e da autonomia do/a professor/a podendo fazer do espaço da sala de aula, um lugar de *práxis*.

Nesse contexto, a prática deve ser tomada como elemento preponderante, pois se torna fonte do conhecimento através da reflexão e experimentação. Contudo, necessário se faz questionar: Em que momento os(as) professores(as) se apropriarão dos conhecimentos teóricos e quais conhecimentos nortearão tal prática? Esses limites alcançam em Zeichner (1993) uma ampliação do conceito de prático reflexivo de Schön, quando diz:

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão de sua própria experiência e o que o tipo de saber inteiramente tirado

da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre, e no pior, uma ilusão. (ZEICHNER, 1993, p. 17)

A proposta evidenciada por este autor retoma um papel ativo do(a) professor(a), diluída na passividade reprodutiva da racionalidade técnica, demonstrando preocupação sobre que tipo reflexão se propõe, que não é apenas aquela atividade humana rotineira, mas especialmente ao papel político da atividade, uma vez que é necessário um comprometimento do(a) profissional da educação com a emancipação social, pois a ação reflexiva deve ultrapassar os muros da escola, considerando aspectos sociais, políticos e econômicos pelos quais perpassam tanto a formação como a prática do(a) educador(a).

Daí, a necessidade de tratar sobre a formação de profissionais reflexivos com necessidade de tornar aluno(as)-mestres consumidores críticos das pesquisas educacionais e participantes de projetos de pesquisa, ou seja, é preciso reafirmar a pesquisa como elemento importante na formação deste profissional.

A formação do(a) professor(a) pesquisador surge com Lawrence Stenhouse, que desenvolveu uma proposta curricular com vistas a democratizar a pesquisa em sala de aula. Contreras (2012) afirma que tanto Schön quanto Stenhouse convergem em relação à análise de que os(as) professores(as) fazem resistência e oposição aos modelos de racionalidade técnica, pois:

Da mesma maneira que Schön analisa a prática reflexiva como oposição a ideia do profissional como especialista técnico, Stenhouse desenvolveu sua perspectiva a partir da crítica ao modelo de objetivos no currículo, que reduz a capacidade de consciência profissional dos professores e portanto, sua possibilidade de pretensão educativa (CONTRERAS, 2012, p. 127).

Sendo assim, seja professor reflexivo ou pesquisador, o que se percebe é que os autores em contraposição a racionalidade técnica, salientam um(a) professor(a) ativo(a) sobre sua prática e conseqüentemente sua formação, pois assume um papel na formulação de propósitos e fundamentos de sua ação. Esse posicionamento permite ao(a) professor(a) uma experiência formativa necessária ao desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica.

Para André (2010) é consenso na literatura educacional que a pesquisa seja um elemento essencial na formação profissional docente, indica que no Brasil a relação entre pesquisadores(as) e professores(as) tem se tornado um avanço, tanto nos aspectos metodológicos, quanto na produção e transmissão do conhecimento. Tal contribuição se faz importante porque movimenta a escola, através dos(as) docentes, na perspectiva da colaboração, uma busca de qualidade tanto para o ensino, quando para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). Ainda aponta o risco associado ao que se tem dedicado ao termo *professor pesquisador*, especialmente quando se trata daqueles que atuam na



sala de aula da Educação Básica, para que não se acentue a desvalorização da atividade docente, pois:

Reforçar o papel do professor como pesquisador pode muito simplesmente ser uma forma camuflada de evitar o enfrentamento das reais dificuldades pelas quais passa a escola hoje, entre as quais, a falta de condições concreta para um trabalho docente de qualidade (ANDRÉ, 2010, p.60).

O termo *professor pesquisador* pode evidenciar propostas não alcançáveis, a de que a pesquisa na escola através do(a) professor(a) resolverá todas as mazelas, o que deve acontecer é articular o ensino e a pesquisa na formação e na prática docente. Logo, é preciso pensar nas condições mínimas para que o(a) professor(a) alie sua prática à investigação, pois para problematizar e compreender o contexto da escola, a centralidade da formação teórica do(a) professor(a) se faz necessária em seu desenvolvimento profissional, e o contato com a pesquisa pode possibilitar tal ato.

Ludke e Cruz (2005) em relação à articulação entre ensino e pesquisa na formação e no trabalho de professores da Educação Básica, questionam como concebem o papel da pesquisa em sua escola, que formação receberam e em que condições dispõem para realizar pesquisa. Estas e outras questões levaram-nas a realizar um programa integrado de pesquisa destacando a relação entre universidade e escola e concluem que a preparação do(a) investigador(a) e o exercício da pesquisa é prerrogativa da universidade, e que apesar de ter formado os(as) professores/as que atuam na Educação Básica, a iniciação à pesquisa na formação inicial foi e ainda é superficial, gerando em tais profissionais, concepções de pesquisa impregnadas pela conotação acadêmica, não ampliando tal conceito que permita alcançar problematizações do cotidiano escolar, sem abrir mão, do rigor metodológico de que conduz a pesquisa.

As autoras ainda argumentam que seria bom que a relação deste/a professor/a com a pesquisa não se restringisse, como muitas vezes acontece, apenas ao papel de fornecer dados para contribuição de trabalhos de tantos outros pesquisadores. Tal situação tem sido minimizada a partir de propostas desenvolvidas em conjunto com professores/as de Programas de Pós-Graduação, provoca-se então, uma relação de troca, de um lado; o envolvimento da universidade com os problemas da escola e do outro; o desenvolvimento profissional destes/as docentes pela pesquisa. Entendendo tal desenvolvimento como “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a experiência [...]” (GARCIA, 2013, p. 144), cujo resultado não afeta apenas o(a) professor(a), mas todo(as) o(as) implicado(as) na escola.

Ensinar e pesquisar são uma possibilidade, deixando claro que apesar do ensino e a pesquisa estarem entrelaçados não se nega suas diferenças, por isso reafirma-se por André (2016) quando diz que a pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos para pro-

dução de conhecimentos e permite que o pesquisador se afaste para pensar; o ensino, por sua vez, tem metas e exige tomada de decisão a partir de um enfrentamento imediato, em que o/a professor(a) assume tais decisões e nem sempre há tempo para os distanciamentos, como requer a pesquisa.

Na pesquisa busca-se um fundamento teórico para compreensão de uma dada situação; na sala de aula sugere-se uma ação emergente. Então, as ações de ensinar e de pesquisar são complexas e diferentes, porém quando associadas são profícuas, como bem reporta a autora:

Pode-se pesquisar e ensinar ao mesmo tempo. Posso extrair de minha ação docente algumas questões intrigantes, às quais são necessários esclarecimentos e, então, me disponho a pesquisar. Nessa empreitada, preciso considerar as condições mínimas necessárias ao trabalho de pesquisa: dispor de tempo, espaço, fontes bibliográficas, apoio técnico; preciso ter certos conhecimentos e habilidades que me permitam delimitar o problema, selecionar fontes de consulta, elaborar instrumentos, definir procedimentos de coleta de dados, analisar os dados e socializar o conhecimento produzido (ANDRÉ, 2016, p.21, 22).

Nesta premissa, é preciso pensar as condições de formação e atuação do(a) professor(a), em especial o(a) da Educação Básica, ou seja, formar o(a) professor(a) nesta perspectiva prescinde discussões sobre a formação inicial, continuada e o seu desenvolvimento profissional, levando em conta os princípios da aprendizagem do adulto e a possibilidade de seu envolvimento com o trabalho coletivo, bem como da relação entre universidade e escola.

A pesquisa e o ensino, como bem citado, são diferentes. Araújo e Farias (2017) apontam que os saberes sobre pesquisa são fundamentais para o(a) professor(a) da Educação Básica, que eles devem ser fomentados desde a formação inicial e que é preciso fundamentá-los. Isso porque, ainda conforme as autoras, são saberes que possibilitam ao(a) professor(a) buscar, organizar e analisar informações sobre uma determinada problemática com fins de aprimorar sua prática.

Logo, o envolvimento com a pesquisa cria contextos formativos onde professores(as) e pesquisadores(as) estabelecem, com vistas às problematizações levantadas, análise e eventuais mudanças no modo de olhar e vivenciar suas práticas, potencializando a aprendizagem docente, seu aprimoramento e crescimento profissional. Processo, aliás, que requer tempo e envolvimento, mas que propicia aos(as) docentes a chance de se relacionar com outros(as) profissionais, socializar experiências e práticas. Enfim, vivenciar um projeto de formação compartilhado por um coletivo, no caso o grupo de pesquisa, em articulação com profissionais da Educação Superior e da Educação Básica, fomentando o espírito investigativo, (re)aprendendo a observar, formular questões e hipóteses, selecionar instrumentos,



é atribuir-se a si, o exercício de delinear um percurso investigativo, no rigor que solicita a produção de conhecimento viabilizada por meio da pesquisa científica.

Nessa perspectiva, a pesquisa é concebida como um:

Princípio educativo orientador do processo formativo. Isto é aquele elemento que possibilita ao professor na relação com o saber já consolidado e com a reflexão que ele organiza a partir da prática e da experiência, um elemento que possibilita ao professor elaborar os próprios conhecimentos de modo sistemático (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.53).

A pesquisa deve se configurar como um princípio de compreensão da realidade e formativo no desenvolvimento profissional isso remota a um novo perfil de professor(a), pois a medida que se forma como sujeito do conhecimento, se aborta sua função meramente técnica e isto recai sobre o processo de educação permanente em que os(as) professores(as) devem vivenciar, ou seja, torna-se uma necessidade de querer crescer mais e de ser mais, fato que está sempre presente nos seres humanos.

É no querer ser mais que o desenvolvimento profissional ultrapassa as questões profissionais e envolve o eu pessoal, pois alcança uma perspectiva de aprendizagem implicada e contínua.

### **3 O GLEPDIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O desenvolvimento profissional como um processo de aperfeiçoamento do(a) docente tem sido relacionado à formação continuada, contudo, segundo Oliveira-Formosinho(2009), embora ambos sejam correntes desde a década de 1970, eles não são equivalentes.

García (2013) distingue o desenvolvimento profissional da formação contínua, pois o primeiro termo supera o segundo, no sentido de que não se torna apenas uma qualificação pós-formação inicial, desenvolvimento supõe uma evolução e continuidade, e em relação ao profissional do ensino, valoriza o caráter contextual, organizacional e orientado para mudança. Dessa forma, o conceito avança não apenas para uma formação individual, mas em contexto, envolve um coletivo. Nesse caso, a escola e seus sujeitos tornam-se mutuamente complementares para o aprimoramento profissional dos(as) docentes.

Então, o conceito de desenvolvimento profissional docente remete a aprendizagem e, por conseguinte, ao crescimento e aprimoramento teórico-prático do(a) professor(a) diante do seu trabalho e dos desafios cotidianos do seu fazer. É mais largo que a noção de formação inicial enquanto curso de licenciatura e de formação continuada enquanto cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (HOBOLD; FARIAS, 2020). Envolve, pois, múltiplas experiências de aprendizagens, com bem sintetiza Oliveira-Formosinho (2009, p. 226), quando diz:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centradas no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Logo, o conceito defendido pela autora propõe uma perspectiva para além das questões individuais e espaços não formativos, ou seja, amplia uma visão para mudanças contextuais, assim como se apresenta em Day (2001):

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, re-veem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20 e 21).

Depreende-se que as relações coletivas e o contexto das vivências são potentes no favorecimento de situações reflexivas, de levantamento de dúvidas, de problematização dos dilemas que provocam no sujeito professor/a, busca de respostas. Nesta busca, o desenvolvimento profissional para Imbernón (1999, p. 60, tradução nossa) “pode ser qualquer intento sistemático de melhorar a prática de trabalho, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigação e de gestão”. Portanto, a evolução de si com reverberações em contexto que este conceito ultrapassa o da formação continuada.

Segundo Imbernón (1999) a profissão docente se desenvolve a partir de vários fatores, sejam eles, melhoria de condições de trabalho, a saber: salário, estruturas hierárquicas, promoção dentro da profissão e demais outros, portanto para atingir tal foco, é preciso uma formação permanente, ou seja, ao longo da sua carreira. Nesta perspectiva, Garcia (2013) destaca que os sujeitos adultos devem contribuir para o processo da própria formação a partir das representações e competências que possuem, o que requer uma responsabilidade de si, mas também da interformação que os sujeitos podem encontrar em contextos de aprendizagem.

Embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, percebe-se um ponto comum entre Garcia (2013), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009) e Imbernón (1999), que é a prática docente, uma vez que esta é contextual porque precisa de um ponto de partida, qual seja: as demandas e problemas do cotidiano escolar, em que a perspectiva da racionalidade técnica já citada neste texto, não dá conta. Assim, é preciso um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada da prática, seja ela pedagógica ou formativa.

Dessa forma, o(a) professor(a) no aspecto do seu desenvolvimento profissional deve ser um(a) questionador(a) do seu espaço de trabalho, mas como questionar se este não

tiver preparo intelectual-crítico para tal situação? Acredita-se que os grupos de pesquisas dos quais os(as) professores(as) da Educação Básica participam podem fomentar tal desenvolvimento.

Os contextos em que se levantam problemáticas do cotidiano escolar podem obter lugar nos grupos de pesquisa, na universidade; e a reflexão de tais problemas mobilizam a pesquisa na busca de reflexões e soluções dos mesmos. Dessa forma, o(a) professor(a) de Educação Básica envolvido com grupos de pesquisa e desenvolvendo investigações sobre as práticas educativas pode no coletivo potencializar seu desenvolvimento profissional?

Farias, Guimarães e Moura (2020) fizeram um levantamento acerca do que os grupos de pesquisa vinculados a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, no Nordeste estavam investigando, constataram que 15 programas envolvem formação de professores, totalizando 309 grupos de pesquisa, localizados em 9 estados do Nordeste (CE, BA, RN, MA, SE, AL, PB, PE, PI). As autoras declaram que estes grupos têm focado suas pesquisas em temas como: formação do pedagogo, a formação inicial de licenciados, o estágio e a formação pedagógica na docência universitária, as tecnologias de informação e comunicação na formação de professores(as), a docência universitária na área da Saúde, os riscos do atrelamento da formação e da prática docente aos interesses do mercado, além da inovação pedagógica no currículo de formação, a relação ensino, pesquisa e desenvolvimento docente.

É notório que o campo formação de professores(as) é amplo, e válido quando os grupos de pesquisas se debruçam sobre este campo, pois nesse sentido, o profissional da docência e a escola tomam lugar no debate acadêmico. Contudo, as autoras supracitadas pontuam a diversidade temática dentro do referido estudo, promulgando a ausência de um foco comum reverberando a falta de identidade epistemológica. As tendências explicitadas no trabalho das autoras revelam tais fragilidades, mas apontam com o crescimento de grupos de pesquisa, a busca pelo fortalecimento da formação de professores(as) como campo de produção do conhecimento.

Os grupos de pesquisa envolvem pesquisadores(as) experientes e iniciantes, acionando um diálogo mutuamente alimentador entre estes participantes, e quando estes são professore(as) da Educação Básica, suscitam diálogos sobre a escola e seus problemas fazendo-os(as) ajudar a ver de maneira mais ampla e profundamente suas questões. Esses contextos, portanto, devem ser foco de estudo sobre a articulação da pesquisa como possibilidade de tornar os(as) professores(as) questionadores(as) de sua prática.

Neste escrito focaliza-se o Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como Processo Dialógico (GLEPDIAL), do Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com o objetivo de discutir seu papel formativo no desenvolvimento profissional de professore(as) da Educação Básica que o integram.

O grupo aqui em foco tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisa acerca das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, conta atualmente com 32 (trinta e dois) integrantes, sendo 22 (vinte e dois) professore(as)

de Educação Básica, 6 (seis) professoras/alunas do Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, dentre estas, excluiu-se 1(uma) do critério de escolha, pois a mesma atua no Ensino Superior, e 4 (quatro) alunas do Curso de Pedagogia da UFMA.

Os sujeitos desta pesquisa serão caracterizados por P1, P2 e P3 e os dados obtidos visam compreender por suas respostas, o papel do grupo de pesquisa para o seu desenvolvimento profissional, por isso é necessário trazer o questionamento sobre a importância de fazer parte de um grupo de pesquisa e o que acrescenta para a formação. As respostas apresentaram o seguinte:

É importante porque buscamos discutir, refletir e procurar permitir-nos termos atenção para a *disponibilidade de aprender*. P1

Ampliação e resignificação da minha prática como professora e coordenadora pedagógica por meio de novos conhecimentos. P2

Percebo que participar dos encontros de estudo, tem me possibilitado outro olhar para as questões do campo educacional. A perspectiva de trabalho que o grupo tem se direcionado a estudar e pesquisar contribui de forma muito efetiva com o meu fazer diário na escola, bem como, nas orientações para o desenvolvimento das atividades pensadas para as crianças. P3

Como se percebe, a participação no grupo de pesquisa movimenta um olhar para o desenvolvimento profissional e a prática aparece como elemento fundante deste movimento, pois denota uma prática reflexiva, quando P2 aponta a perspectiva da resignificação da mesma.

A prática aqui refletida transforma-se em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas na perspectiva do professor pesquisador (CONTRERAS, 2012), porque a ideia de ser professor(a) e o envolvimento com a pesquisa está ligada a necessidade de pesquisar e experimentar sobre a prática enquanto expressão de determinados ideais educativos, e é no coletivo, na troca de experiências no grupo que esses ideais tornam-se elementos de partilha para o desenvolvimento profissional.

Apropria-se do que diz Lima (2001), é preciso entender que o desenvolvimento profissional não se faz no imediato, isto infere uma compreensão profusa do contexto, uma vez que a docência não é uma ação neutra, não se situa no domínio dos conteúdos apenas, pois,

É claro que a consecução de tal desenvolvimento não é imediata. Ela requer uma ampla mediação dos complexos sociais, principalmente daqueles relacionados à educação formal uma vez que a docência refere-se não apenas ao domínio dos conteúdos nas diversas áreas do saber e do ensino, mas também à própria prática didático-pedagógica e, acima de tudo, à compreensão da política educacional na

qual tal prática se insere. É esse o sentido da práxis docente, que leva àquela necessária e dupla relação entre a teoria e a prática (LIMA, 2001, p.143).

Assim, questionar o contexto é mover-se para pesquisa, portanto, acredita-se que é nesta perspectiva de prática apontada na resposta de P3 que a importância da participação no grupo se efetiva e percebe-se o seu papel formativo.

É na reflexão dessa prática que o(as) professores(as) são impulsionados, a partir da participação no grupo, a revigorarem seu projeto pessoal e profissional e possibilitar o seu desenvolvimento profissional, segundo Oliveira-Formosinho(2009) este se faz como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, como um processo de aprendizagem, isto não deve ser evidenciado como um processo individual, mas coletivo, pois é necessário resgatar as práticas de investigação cuja finalidade é o diálogo crítico.

Na possibilidade de constituir tal diálogo, o desenvolvimento profissional assimilado como aprendizagem, torna-se para o(a) professor(a), mudança em suas atitudes e crenças, e isto requer um olhar para si, o que implica em um investimento pessoal e nesta perspectiva provoca um romper com sua rotina escolar que muitas vezes o limita na busca deste investimento. Nesse sentido, foi questionado quais os limites e possibilidades de vivenciar a pesquisa no GLEPDIAL como professora da educação básica, as investigadas dizem que:

*Vivenciar a pesquisa como professora se constitui no pouco tempo para fazer estudos e participação em eventos. As possibilidades consistem na ampliação de conhecimentos teóricos que possibilitam a reflexão sobre a prática pedagógica. P1*

*Limites estão em relação da falta de experiência com a pesquisa e as possibilidades se dá a partir dos estudos que nos direcionam para compreender e vivenciar a pesquisa. P2*

*Acredito que o limite tem se dado no sentido de colocar em execução a experimentação dos estudos teóricos no dia a dia da escola em que trabalho. É necessário um grande movimento de mudança da prática em sala de aula, de conscientizar e sensibilizar de que não há resposta e receitas prontas para ensinar, o caminho é estudar, planejar e experimentar as situações e possibilidades do cotidiano escolar. E nesse sentido, o grupo de estudo é uma possibilidade de articular estratégias para uma nova forma de ensinar. P3*

De acordo com os posicionamentos, o tempo torna-se um limite para o desenvolvimento da vivência com a pesquisa, entende-se que a tarefa do(a) professor(a) no dia a dia de sala de aula torna-se complexa porque exige tomada de decisões, tal posicionamento requer uma atitude analítica, e como fazê-la, se tal atitude requer um aprofundamento da temática que gerou o problema?

Apesar da pesquisa favorecer a melhoria da prática é preciso pensar nas condições mínimas para se efetivar o ato de pesquisar, daí solicita-se principalmente um posicionamento pessoal, que requer o desenvolvimento da autonomia, esta vista como “[...] um pro-

cesso de emancipação em que ultrapassa as barreiras ideológicas que impedem a tomada de consciência da função real do ensino”(CONTRERAS, 2012, p. 222), mas para que isso aconteça, é preciso posicionar-se frente às condições da prática, das críticas ao que demanda a escola, romper com tais situações, toma-se portanto, uma autonomia intelectual, uma que vez que a vivência com a pesquisa produz novos conhecimentos, como citou P1.

Apontou-se que a falta de experiência com a pesquisa considera-se também um limite, isso remonta ao que Araújo e Farias (2017) discutiram em seu estudo sobre os saberes da pesquisa na formação inicial, pois são estes saberes que se fazem necessários às respostas dos fenômenos ocorridos nas relações entre a escola e o sistema de educação, a vida dos(as) professores(as), dos(as) alunos(as) e da comunidade.

É através pesquisa, que o cotidiano escolar e os diferentes espaços educativos possibilitam o surgimento de questionamentos que alimentam um querer saber mais, para compreender o que está sendo vivido ou observado, fomentando a construção de novas percepções sobre a realidade, ou até mesmo de encontrar indícios que façam dos dilemas, desafios a serem enfrentados.

Esse processo promove a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente por Garcia (2013, p. 96), aponta nas buscas teóricas feitas por ele, que:

A tendência geral na formação inicial de professores consiste em apresentar aos professores em formação, o conhecimento como algo já dado, objectivo, absoluto, indiscutível, por oposição a uma concepção de conhecimento como problemática: construído, provisório, por tentativas, sujeito a influências políticas, sociais e culturais (GINSBURG; CLIFT *apud* GARCÍA, 2013, p. 96).

O autor aponta que na formação inicial é necessário que o conhecimento seja problematizado, contextualizado, porém, apesar dos(as) pedagogos(as) em formação terem contato com a prática escolar possibilitada pela pesquisa não garante que o resultado gerado nesta relação se apoia no que diz o autor, pois

A formação do professor deve ser de qualidade percorrendo um referencial teórico que lhe dê sustentação, pois nem sempre o que é disponibilizado a ele responde às situações que se apresentam em sala de aula, a fim de que o professor construa um repertório que lhe auxilie na solução de problemas sociais com os quais se defrontam (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.141).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015, p. 8), apontam no art. 8º, inciso XII que o egresso dos cursos de formação inicial deverá “utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos”, o



texto chama atenção para o rigor que requer a pesquisa, mas é preciso cuidado para que não predomine uma perspectiva de executor de tarefas técnicas da pesquisa, gerando uma perspectiva de conhecimento prático e instrumental.

As possibilidades apontadas para a prática tornam-se mais uma vez, visível nos posicionamentos das participantes da pesquisa, pois se afirma que a escola como o lugar da prática docente é unidade de mudança e desenvolvimento profissional docente, como situa García (2013) em que dentro dos modelos de desenvolvimento profissional docente indica para aquele centrado na escola, assinalando que é neste lugar onde surge e resolve-se a maior parte dos problemas de ensino. Contudo, ressalta a necessidade da liderança por parte das pessoas e do clima organizacional, ou seja, um primeiro passo é a própria escola acordar a conveniência de iniciar um processo que requer uma autoavaliação desta instituição.

Em se tratando da prática docente, foi necessário questionar como esta se favorece pela participação no grupo de pesquisa. As participantes afirmam que:

A participação no grupo de pesquisa ajuda na reflexão, estudo, o olhar mais sensível para as práticas pedagógicas pensadas para o trabalho com os(as) aluno(as). P1

Por meio dos estudos que nos leva a repensar a prática pedagógica, as intervenções com aluno(as) e professore/as por meio da reflexão. P2

Esse momento de compartilhar os saberes, de se colocar na condição de quem aprende, a medida em que ensina, se constitui de suma importância na minha prática docente. Enquanto profissional docente, já tive a oportunidade de experimentar os diferentes níveis de ensino, mas a forma como se organizar a ação de ensinar, tem suas particularidades para cada público e isso, o GLEPDIAL tem me possibilitado. P3

Apresenta-se pelos dados que os elementos teóricos vivenciados no grupo ampliam um olhar para as suas práticas docentes, reconhecendo-se como sujeitos aprendizes exercendo um papel reflexivo sobre si e seu posicionamento frente aos seus(suas) alunos(as).

A reflexão que ora se apresenta advinda da participação no grupo evidencia um incentivo a se desenvolverem na capacidade de orientar o ensino (FACCI, 2004), refletir sobre sua prática num contexto amplo e situado, o que pode provocar mudanças na educação, na escola e em si mesmo. Portanto, é com esta postura de comprometimento consigo e com o outro que a busca incessante de melhora e de si e do seu trabalho numa perspectiva coletiva que o desenvolvimento profissional se faz necessário.

Esta perspectiva supõe a necessidade de um professor que olhe o ensino como atividade crítica, uma prática social que supere o praticismo, colocando a reflexão como processo de reconstrução da experiência, pois assim:

O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre sua prática para compreender as características dos processos de ensino-aprendizagem e o contexto em que o ensino ocorre, de modo que a sua atuação facilite a autonomia e emancipação dos que participam do processo educativo (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.140).

Os elementos apontados pelas participantes da pesquisa em relação à reflexão da prática reforçam a ideia de investir em grupos de pesquisas como possibilidade de desenvolvimento profissional para o(as) professores(as) que estão na escola e muitas vezes arraigados na rotina laboral, pois é preciso entender que a tarefa de ensinar se não se esmera apenas no desenvolvimento de um fazer simplista, mas é complexa e assumir a tarefa educativa requer uma bagagem sólida nos âmbitos científicos para fundamentar sua ação para que não se apanhe numa ação de ensinar sem responsabilidade social e política, logo a ação reflexiva supera a visão funcionalista e técnica do fazer docente, o que reflete na profissão de ser professor(a), na visão sobre a escola e sobre os(as) alunos(as).

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVOCATIVAS**

O debate explícito no texto enfatiza a necessidade de um(a) professor(a) da Educação Básica que assuma como função, um pensar e fazer crítico-reflexivo, pois a prática docente é, ao mesmo tempo, lugar e objeto de questionamento. Neste sentido, a prática se transforma em *práxis*, ou seja, síntese da teoria-prática.

Este movimento requer reflexão sobre a dinâmica pedagógica capacitando o(a) docente para questionar o cotidiano em que se insere e a sua relação com a sociedade, ampliando a percepção de si, de seus colegas e do contexto. Dessa forma, um trabalho individualizado dificulta a crítica, em que a ausência do outro impede o confronto de ideias. Quando envolve a coletividade, a pluralidade de ideias se faz notória e estimula um olhar mais crítico para a realidade. Daí, a defesa de envolvimento de professores(as) da Educação Básica com grupos que problematizam situações, questionam, refletem e investigam sobre a realidade.

Na escola básica ainda são raras as oportunidades de se constituírem grupos colaborativos de estudo e pesquisa a fim de provocar a reflexão sobre si e sobre sua prática promovendo o desenvolvimento profissional docente, por isso o retorno do professor da Educação Básica à Universidade tem se relacionado à participação em grupos de pesquisas.

Estes espaços têm se constituídos como possibilidades de formação e de aprendizados da pesquisa e da reflexão. É na reflexão, principalmente da prática, que os professores são impulsionados a voltarem à universidade para ressignificar seu projeto pessoal e profissional, além das relações interpessoais propiciarem uma troca profícua no que se refere as suas experiências docentes.

O grupo investigado demonstrou que o seu papel formativo está provocando nas professoras da Educação Básica um olhar para si e para o contexto onde se inserem, além de propiciar aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento profissional.

A expectativa em relação à pesquisa pelas participantes investigadas ainda apresenta-se como fator dificultoso para compreendê-la como elemento importante no desenvolvimento profissional de tais professoras, supõe-se que esta fragilidade tenha raízes na formação inicial onde a pesquisa talvez não tenha sido evidenciada como princípio formativo.

Neste sentido, o papel formativo do grupo e o envolvimento com a pesquisa trazem a importância de retorno do profissional da escola à Universidade em busca de inter-relacionar-se com seus pares no afã da troca de saberes, da apropriação do conhecimento para a reflexão do pensar e repensar sua prática, portanto, o grupo de pesquisa investigado torna-se um lugar de questionamento e de provocações na busca de soluções no contexto do desenvolvimento de seus participantes e da organização em que trabalham.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli.(Org.).**O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p.55-69.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.

ARAÚJO, Sandra Regina Pires; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e seus saberes sobre pesquisa: entre os caminhos da formação e da prática profissional. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. (Orgs.). **Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação**. São Luís: EDUFMA, 2017, p.68-101.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em 22.11.2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigo-nskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; GUIMARÃES, Marília Duarte; MOURA, Ingrid Louback de Castro. Grupos de Pesquisa que investigam a Formação de Professores no Nordeste: Quem são, o que produzem e como produzem. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 297-318, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6500>. Acesso em 12.02.2020.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 2013.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs.

**Revista Cocar**, Pará, Edição Especial, n.8. jan./abr./2020 p.102-125.Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050>. Acesso 20.11.2019.

IMBERNÓN, Francisco. El desarrollo Profesional del professorado de primaria. **Revista de Educación**, 1, p.59-68, Universidad de Huelva, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010). Acesso 02.12.2019.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 169p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001.

LUDKE, Marli; CRUZ, Gisele. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81- 109, maio 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 out. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p.221-285.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano ; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.79-91.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores: ideias práticas**. Lisboa: Educa, 1993.