

A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica

MARLI ANDRÉ

Graduada em Letras (Universidade de São Paulo, 1966) e Pedagogia (Universidade Santa Úrsula, 1973). Mestre em Educação (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1976) e doutora em Psicologia da Educação (University of Illinois em Urbana-Champaign – USA, 1978). Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da USP e professora do Programa de Estudos Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolve estudos nas áreas de formação de professores e de Metodologia da Pesquisa em Educação.

Resumo

Este texto discute alguns desafios enfrentados na formação do pesquisador da prática pedagógica, a partir da experiência que vem sendo realizada no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC SP. Na implantação desse curso surgiram duas questões básicas: O que caracteriza o trabalho final no mestrado profissional? Como se distingue dos trabalhos finais do mestrado acadêmico? Qual o lugar da pesquisa na formação do profissional da prática pedagógica? Recorreu-se a vários autores estrangeiros e brasileiros que ajudassem a



esclarecer essas dúvidas, e foram localizadas contribuições importantes, principalmente, as de Bernardete Gatti (2014) que distingue a pesquisa engajada da pesquisa acadêmica. Outra questão enfrentada pelos docentes do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), da PUC SP foi: Como formar o pesquisador da prática pedagógica? As reflexões e os caminhos encontrados na busca das respostas a essas questões serão, aqui, compartilhadas.

Palavras- Chave: Prática Pedagógica; Formação do Pesquisador; Pesquisa Engajada.

Uma breve apresentação do Mestrado Profissional: Formação de Formadores

Aprovado pela CAPES em dezembro de 2012, as atividades do FORMEP só tiveram início em agosto de 2013. A proposta de criação do Mestrado Profissional (MP) com foco na Formação de Formadores decorreu do papel fundamental que o formador de professores ocupa nas instituições educativas e, conseqüentemente, na consecução do trabalho pedagógico, com repercussões positivas na qualidade das atividades desenvolvidas pelos professores e alunos. O formador de professores é um profissional que em geral assume, na escola, a função de coordenação pedagógica, tornando-se um dos responsáveis pela implementação do projeto político pedagógico, pela formação contínua dos professores e pelo bom andamento das atividades educativas. Em alguns países, como nos Estados Unidos e na Espanha, a preocupação com a formação desse profissional é grande e já vem de longos anos, mas nos países da América Latina as iniciativas mais sistemáticas de cursos e de constituição de uma carreira do formador de professores começaram a ser implantadas muito recentemente. As experiências mais conhecidas encontram-se no Chile, na Argentina e na Colômbia. No Brasil, não se conhece a existência de cursos de Pós-graduação para formação profissional do formador de professores. Nesse sentido, nosso Programa é pioneiro no país.

A proposta do FORMEP está assentada na ideia de que a profissionalização dos formadores de professores da educação básica passa pela transformação do papel desse profissional, cuja função é de fundamental importância na efetivação do trabalho pedagógico. Assim, ele deixa de ser um transmissor de saberes para atuar como um profissional prático reflexivo, capaz de analisar situações-problema e tomar decisões fundamentadas numa perspectiva teórico-crítica, e em pesquisas que tomam seu campo profissional como objeto de estudo.

É com esse propósito de contribuir com a qualificação do formador de campo, ou seja, aquele que atua junto aos professores, na instituição escolar e/ou nos sistemas de ensino, que todas as atividades do FORMEP se constituem em espaços do pensar e do fazer crítico-reflexivo, espaços esses que são compartilhados por todos os envolvidos no Programa.

Nessa dinâmica identifica-se como experiências inovadoras de formação, o trabalho de tutoria desenvolvido por alunos de Doutorado ou de Pós-doutorado dos programas de Educação: Psicologia da Educação e Currículo da PUC SP, com supervisão dos docentes do FORMEP. As atividades de tutoria consistem, fundamentalmente, no atendimento a pequenos grupos de mestrandos com a finalidade de auxiliá-los na elaboração do texto de qualificação - o que ocorre em encontros quinzenais, com duração de uma hora, presença obrigatória, perfazendo um total de 16 encontros anuais. A tutoria, em parceria com os docentes do MP tem o propósito de ajudar os mestrandos a definir o tema do trabalho final, pela análise crítica da realidade em que atua profissionalmente, e a partir desse diagnóstico, definir estratégias e ações que a modifiquem.

Com a supervisão direta da coordenação e de docentes do curso, é elaborado um planejamento da tutoria, no início do semestre, em que são definidos horários e conteúdos das sessões com os mestrandos, o que tem se constituído em experiência inovadora e compartilhada de formação. Novos encontros são realizados durante o semestre para analisar o andamento das proposições, discutir as dúvidas e replanejar as ações. Os encontros realizados entre alunos e tutores têm se constituído num espaço rico de trocas, de criatividade; espaço em que, ambos, se dispõem a aprender juntos sobre como se desenvolve um trabalho que toma a prática profissional como objeto de investigação. Além disso, a proposta de trabalho da tutoria tem possibilitado que os mestrandos do FORMEP – que são professores formadores -, adentrem o ambiente acadêmico e conheçam sua dinâmica e as condições exigidas para a produção de um trabalho científico.

A Concepção de Pesquisa do FORMEP

Com uma longa experiência na orientação de trabalhos de mestrado acadêmico, na implantação do FORMEP, os docentes sentiram necessidade de discutir a natureza do trabalho final do mestrado profissional, assim como suas aproximações e distinções dos trabalhos finais do mestrado acadêmico.

Buscamos, inicialmente, a fonte oficial, a Portaria 80/98 da Capes que cria o Mestrado Profissional (MP), mas verificamos que esta abre um leque de escolhas, deixando que as Instituições definam melhores as alternativas de acordo com suas propostas.

Outra fonte que se pode considerar oficial são os artigos publicados por Renato Janine Ribeiro (2005, 2006) enquanto Diretor de Avaliação da Capes. Em seu texto de 2005, o autor afirma que a principal diferença entre Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico é o produto. E acrescenta que, se no Mestrado Acadêmico pretende-se, pela imersão na pesquisa, formar o pesquisador; no Mestrado Profissional também deve haver imersão na pesquisa, mas o objetivo é “formar alguém que saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a sua atividade” (RIBEIRO, 2005, p.15). Há certa ambiguidade nesta afirmação, pois não fica muito claro se o autor está advogando que o mestrando tenha um papel de consumidor de pesquisa. Em artigo publicado posteriormente, Ribeiro (2006, p.314) esclarece um pouco mais seu ponto de vista,

Espera-se que a pessoa, mesmo não pretendendo depois ser um pesquisador, incorpore certos valores e certas práticas com a pesquisa, que façam dele, em definitivo, um usuário privilegiado da pesquisa.

Concordamos com o autor acerca do lugar privilegiado que deve ter a pesquisa no MP, porém defendemos a proposta de que no MP se deva formar o pesquisador prático. Nossa perspectiva é de que a pesquisa visa a constituição de sujeitos autônomos, que tenham opiniões e ideias próprias e que ao fazer uma leitura crítica da realidade, do seu contexto de trabalho, saibam o que e onde buscar referências e recursos, para entender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade.

Nossa proposta avança um pouco mais do que a de Ribeiro, pois julgamos que ser um consumidor ou usuário de pesquisa é muito pouco, não basta ao mestrando reconhecer a importância da pesquisa, saber localizá-la e usá-la em sua prática. É preciso que desenvolva uma atitude de pesquisador, o que vai exigir a aquisição de habilidades, tais como, formular questões acerca da realidade que o cerca, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e ser capaz de expressar seus achados.

Isso vai implicar o aprendizado da problematização, da argumentação, da revisão bibliográfica, da produção e análise de dados, assim como a sistematização e relato dos achados.

Buscando aprofundar um pouco mais o conceito de pesquisa do prático, recorremos a autores, como Stenhouse (1968) e Elliot (2009) que concebem o professor como produtor de conhecimentos e como profissional que reflete sobre sua prática e faz mudanças em sua ação, com base nessas reflexões. Ambos defendem a pesquisa que parte dos problemas concretos do ensino, enfatizam a ligação entre teoria e prática, a colaboração não apenas entre os professores, mas, também, entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola, a aproximação entre o universo acadêmico e o ensino nas escolas. Revisitamos, ainda, os escritos de Zeichner (s/d) em defesa da pesquisa-ação “socialmente crítica”, que pode servir de apoio na luta por um mundo mais justo e mais humano. Retomamos o texto de Trpp (2005) que discute o conceito de investigação-ação; o livro de Lüdke (2001) que analisa proposições de vários autores sobre a pesquisa do professor; a proposta de Lerner (2009) sobre a investigação didática.

Entre essas várias releituras, a contribuição mais direta e incisiva foi a de Gatti (2014) que no I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), realizado na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em março de 2014, discorreu sobre as semelhanças e diferenças entre mestrado acadêmico e profissional.

Naquela ocasião, Gatti (2014) fez uma distinção entre pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada, esta última, denominada por ela de “pesquisa engajada”. Em suas palavras, a pesquisa acadêmica tem a teoria como ponto de partida e de chegada e a problematização é construída com base na teoria ou em referentes teóricos. O propósito da pesquisa acadêmica é “evidenciar realidades a partir de uma perspectiva teórica dada, validar teorias, criar novo ramo explicativo, levantar lacunas na teoria, propor outra ótica explicativa”. Já a pesquisa “engajada” tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada e visa “evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas”. Esse conceito de pesquisa *engajada* foi bem recebido e adotado pelo nosso grupo.

Outra contribuição importante na apresentação feita por Gatti (2014) foi a sugestão de alguns tipos possíveis de pesquisa engajada, tais como: a) pesquisas descritivo-diagnósticas de realidades situadas, visando proposições; b) criação, planejamento ou experimentação de propostas – de metodologias, de ações pedagógicas, de gestão, de softwares, de materiais

didáticos; c) estudos avaliativos em pequena escala, com proposições. Ficou evidente, para nós, que dentro dessa modalidade de pesquisa podem ser contemplados diferentes tipos de estudo.

Com os esclarecimentos do conceito de pesquisa engajada ou pesquisa da prática, enfrentamos um segundo desafio: como formar o pós-graduando para a pesquisa da prática? De forma mais específica: como organizar a disciplina “Pesquisa e Prática Reflexiva” no mestrado profissional?

A Formação dos Pesquisadores Formadores

Sabemos que a formação do pesquisador não se esgota em uma disciplina, mas inclui diversas atividades realizadas em espaços variados e em momentos diferentes. Há todo um trabalho a ser desenvolvido nas várias disciplinas do curso, há a possibilidade de participação dos mestrandos nos grupos de pesquisa dos docentes, ou em eventos científicos, mas há também a possibilidade de montar disciplinas específicas voltadas à elaboração e desenvolvimento do trabalho final de curso. É sobre essa última alternativa que trataremos a seguir.

Minha experiência como professora de metodologia da pesquisa e orientadora de pós-graduandos durante quase 40 anos, ao mesmo tempo me inspirou e me provocou na definição de quais seriam os conteúdos e metodologias de um curso voltado à formação do pesquisador prático. Ponderei a mim mesma que a questão não estaria apenas no *quê*, nos conteúdos, mas muito mais no **como** desenvolver os conteúdos.

Inspirada nos autores revistos, conclui que o fundamental era manter um diálogo constante com o grupo de pós-graduandos, fomentando a discussão coletiva dos textos e autores lidos, mas ao mesmo tempo fazendo com que identificassem problemas vividos em sua prática profissional, registrassem esses problemas e discutissem, no coletivo, quais os caminhos para elucidá-los. Tinha que orientar a produção individual, mas não podia deixar de promover a discussão coletiva dessas produções. Tinha que respeitar o tempo e o ritmo de cada um, ao mesmo tempo em que estimulava o avanço do grupo. Os princípios que orientaram o desenvolvimentos da disciplina foram os que havia anteriormente estabelecido em um texto em que discuto o papel da pesquisa na formação inicial (ANDRE, 2012) e que consistem no envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimento, na medição do professor e na aprendizagem interativa

e colaborativa. Coerente com o que defendo neste texto pretendia desenvolver com os mestrandos não só uma atitude de pesquisador, mas também habilidades necessárias à realização de uma pesquisa, tais como: situar-se frente ao seu contexto profissional, problematizar a situação vivida, aprender a localizar fontes de consulta e a selecioná-las; a formular questões orientadoras; a conhecer procedimentos metodológicos como observação, entrevista, análise documental, registro de áudio e vídeo; a construir instrumentos de coleta de dados; a analisar dados e relatar os achados. Desse modo, organizei o curso de pesquisa com a seguinte estrutura:

Do tema ao problema de pesquisa – nesta unidade temática utilizo um recurso que tem se mostrado muito positivo: peço aos alunos que façam um registro reflexivo com o seguinte título: Minha relação com o tema da pesquisa. Espero que indiquem as origens do problema, respondendo às seguintes questões: Quem sou eu? De onde vem meu interesse de pesquisa? Quais aspectos da realidade profissional me incomodam? O que quero descobrir? É preciso que cada um encontre em sua história de vida e em sua trajetória profissional, algo que o mobilize, que o instigue a querer saber mais.

Embora pareça simples, essa tarefa exige muita interação entre professora e mestrandos, por um lado para evitar a dispersão em detalhes nem sempre importantes e por outro, para fugir do relato telegráfico, pouco analítico. São necessárias inúmeras trocas entre professora e mestrandos, assim como discussões coletivas, relatos orais em pequenos grupos e no grupo classe. Neste momento, a participação dos tutores na orientação de pequenos grupos, com comunicação pela internet é fundamental, pois são necessárias muitas reescritas do texto. Professora e tutores trabalham em conjunto, planejam, discutem, reformulam, inventam.

Ainda nessa fase, defrontei-me com o seguinte desafio: como ensinar o aluno a problematizar a realidade? Como ensiná-los a defender um ponto de vista? A argumentar? Para essa difícil tarefa, parece-me fundamental que os pós-graduandos leiam, leiam muito, tanto artigos e relatos de pesquisas como livros, capítulos de livros, resenhas, revisões de literatura, e que consultem bancos de dados. Daí a segunda unidade didática.

Revisão da Literatura - Como diz Kaufmann (2011, p. 63) “Não existe pesquisa sem leitura. Pois nenhum tema é radicalmente novo e nenhum pesquisador pode pretender avançar sem o capital dos conhecimentos adquiridos em determinada área”. É preciso fazer um levantamento do estado do conhecimento a respeito do tema escolhido para que o pesquisador não repita o que já foi feito e possa fazer avançar o conhecimento. Ao desenvolver esse tópico enfrentei uma

grande resistência. Alguns alunos diziam, apressadamente, que não haviam encontrado nenhum estudo sobre o tema de interesse; outros queriam saber quantos estudos correlatos precisavam buscar, qual o período a ser explorado, quais as fontes, quais os tipos de estudo. Pareceu-me que, por serem profissionais muito envolvidos com a prática, que é atraente e absorvente, não estavam muito convencidos de que a leitura de outras pesquisas seria importante para fazer avançar sua prática.

E foi preciso ensinar a ler, ensinar a selecionar fontes, a acessar banco de dados, a consultar; registrar, fazer fichamentos, organizar os dados; e ainda: como apresentar um texto, relacionando as fontes consultadas, mostrando pontos comuns e diferenças. Uma boa ajuda nessa tarefa é fazê-los identificar quais são suas palavras-chave e a partir daí fazer o levantamento bibliográfico. Esse exercício deve culminar na produção de um texto que minimamente articule os estudos revistos. Meu papel, além das orientações gerais era o de ler esses textos e devolve-los com as devidas observações. Os tutores também foram muito úteis nessa tarefa.

Formulação do Problema da Pesquisa – Feitas as leituras iniciais, que não abrangem só as pesquisas correlatas, mas também autores e conceitos relacionados ao tema, o pós-graduando pode retomar a tarefa de formulação do problema de pesquisa. Se ele fez um mapeamento do que já foi pesquisado sobre o assunto, pode identificar as lacunas do conhecimento, argumentar em que o estudo que propõe tem algo a acrescentar, qual sua relevância. Se já encontrou autores que trataram do tema escolhido, pode utilizá-los como referência para fortalecer seus pontos de vista e para mostrar quais os aspectos que ainda precisam de maior elucidação. Deve nascer daí a formulação do problema, que não pode ser confundido com uma pergunta. Como diz Saviani (2009, p. 21), ter uma questão não significa ter uma situação problemática, pois não é a questão que caracteriza um problema, nem mesmo quando se desconhece a resposta, o problema existe quando se ignora uma coisa que é preciso saber, uma dúvida que precisa ser esclarecida, uma dificuldade que precisa ser superada.

A definição dos objetivos - Costuma-se dizer que uma vez definido o problema, a pesquisa está bem encaminhada. Sim, porque do problema são derivados os objetivos a serem alcançados e apontado o caminho metodológico da pesquisa. Redigir objetivos, porém, não é tarefa fácil. Eles devem reproduzir a problemática de pesquisa em forma de linhas de ação, de metas a alcançar. A especificação dos objetivos gerais e específicos dá origem a várias dúvidas: Que verbos utilizar? Escrevo sob forma de perguntas ou não? Quantos objetivos é o ideal? São perguntas que não têm resposta simples, os próprios autores de manuais de metodologia de pesquisa não têm consenso

quanto a esses pontos. As orientações vão depender do problema, do conhecimento disponível, do âmbito de abrangência da pesquisa. Uma estratégia muito positiva é socializar esse exercício no coletivo, discutir os objetivos elaborados com os colegas, ouvir sugestões e críticas. E a partir daí fazer os ajustes necessários.

Tipos de Pesquisa – Essa unidade didática é um tanto “informativa”. Sua finalidade é que os mestrandos conheçam os fundamentos das abordagens qualitativas e as várias possibilidades ou tipos de estudo, tais como: os estudos autobiográficos, o estudo do tipo etnográfico, o estudo de caso, o *survey*, as várias modalidades de pesquisa-ação, incluindo a pesquisa ação colaborativa. Trazer convidados para expor suas pesquisas tem sido uma prática muito bem recebida e elogiada pelos pós-graduandos. Para escolher os convidados, tentamos associar o conhecimento de uma nova metodologia com o tema relacionado à prática pedagógica.

Procedimentos de Coleta de Dados – Tópico abordado por meio de oficinas, seminários, exercícios práticos. As temáticas são: observação, entrevista, grupo focal/ discussão, questionário, análise documental. Considero importante que os alunos não apenas examinem exemplos de roteiros, mas façam, também, pequenos ensaios de elaboração de instrumentos de coleta de dados.

Análise de Dados – Fazer exercícios de análise de dados quantitativos e qualitativos é fundamental. Os mestrandos precisam aprender a tratar dados do tipo censitários, como os de caracterização de sujeitos, e respostas de questões fechadas, assim como analisar o conteúdo de entrevistas, relatos de observação, de documentos, de grupos de discussão. Precisam conhecer métodos diferentes de análise de dados.

Esses tópicos configuram uma proposta a ser desenvolvida em um curso semestral de metodologia da pesquisa, e poderão auxiliar os mestrandos a elaborarem seus projetos de trabalho final e posteriormente desenvolvê-los. Evidentemente, como já foi mencionado, uma disciplina não é suficiente para formar o pesquisador prático, outras atividades devem ser fomentadas para dar continuidade aos primeiros passos da formação, assim como suporte teórico metodológico para o desenvolvimento dos projetos.

Retomando as questões iniciais sobre as aproximações e distinções entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico, retorna-se a questão básica deste texto: a pesquisa engajada é diferente da pesquisa acadêmica?

A Pesquisa Engajada é menos rigorosa do que a pesquisa acadêmica?

Elas mais se aproximam do que se distinguem porque ambas exigem um caminho rigoroso, ou seja, cuidados metodológicos, que qualquer tipo de pesquisa requer. Parece não haver dúvida que toda pesquisa envolve muita leitura, o delineamento de um caminho rigoroso e um processo sistemático de planejamento, desenvolvimento e relato dos dados.

Espera-se de um pesquisador: a) que mantenha um nível de controle da situação, o que vai exigir planejamento, tanto dos fins a atingir quanto dos procedimentos para alcançá-los; b) sistematização, tanto na definição das metas quanto na condução do trabalho, ou seja, que faça registro claro e faça justificativa dos passos seguidos e das informações obtidas; c) apoio em referenciais e conhecimentos disponíveis, pois como diz Kaufmann (2011) não se pode ignorar o conhecimento já produzido.

Com objetos bem diferenciados, tanto as pesquisas acadêmicas quanto as “engajadas” podem ter procedimentos e metodologias que melhor se adequem a seus diferentes propósitos. Por exemplo, os vários tipos de intervenção-ação parecem responder muito bem aos propósitos de mudança da prática, quando seguem a espiral clássica da pesquisa ação: diagnóstico da situação, implantação de um plano de ação, análise dos resultados, revisão e nova intervenção.

Na perspectiva de John Elliot (s/d) a pesquisa ação educacional envolve, por parte dos professores a realização de mudanças educacionalmente valiosas em suas salas de aula ou em outros ambientes de aprendizagem. Esse autor defende a integração ensino pesquisa na educação básica e argumenta que não se trata apenas da reflexão crítica sobre o ensinar, mas também de trazer a público, sob alguma forma acessível, as descobertas resultantes da reflexão. Segundo Elliot (s/d)

A pesquisa-ação não tem falta de rigor como alguns vêm apontando. Demanda, como em toda ciência, o exercício do que John Dewey chamou de “virtudes democráticas”; como: curiosidade, honestidade e integridade, mente aberta e respeito à liberdade de pensamento e de discussão. É talhada pela racionalidade democrática em oposição a racionalidade técnica.

Defensor das ideias de Stenhouse, Elliot tenta responder as críticas muitas vezes feitas pelos docentes da universidade quanto a falta de cientificidade da pesquisa-ação e procura esclarecer em seus textos, a história, os fundamentos e os princípios que orientam essa perspectiva (ELLIOT, 2009).

Para concluir, pode-se ficar com a impressão de que o pesquisador prático teria como única escolha a pesquisa-ação já que essa se mostra muito adequada para a implementação de mudanças na prática. No entanto, o interesse do prático pode ser outro, como por exemplo, elaborar um estudo de caso de uma experiência de formação em contexto, com bons resultados, para inspirar seu trabalho de formador, pode elaborar uma proposta de avaliação para a escola, um plano fundamentado de formação continuada, ou fazer um estudo histórico para compreender algo do seu trabalho presente. Alternativas possíveis, viáveis, relevantes.

Por isso não se pode definir que ao prático fica reservada uma única forma de pesquisa. O que tentamos defender aqui é que a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa muito apropriada quando o intento for o conhecimento de uma prática situada, com interesse de mudá-la, o que vai demandar do pesquisador, envolvimento em um processo sistemático de estudo, de reflexão e de propostas para seu aprimoramento, com registros dos dados da situação e relato dos resultados obtidos, tornando-os públicos.

Tanto a pesquisa acadêmica quanto a “engajada” exigem planejamento, controle e sistematização, pois sem rigor teórico-metodológico não há pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In André, M. (org.) O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. Campinas, Papirus, 2012, pp. 55-69.

ELLIOT, J. What is action research in schools? **Journal of Curriculum Studies** 10, 1978, pp 355-357.

ELLIOT, J. Educational Action Research and the Teacher. Center for Applied Research in Education. University of East Anglia, UK, s/d

ELLIOT, J. Research-Based Teaching. In Gewitz, S; Mahoney, P, Hextall, I and Cribb, A (eds)

Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward.

London and New York: Routledge, 2009, pp 170-183

GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. Apresentação no I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. UNEB, Salvador, março, 2014.

KAUFMANN, JC. **A Entrevista Compreensiva – um Guia para Pesquisa de Campo.** Petrópolis, Vozes/ Edufal, 2011

LERNER, D. Investigação em formação – um trabalho compartilhado. Palestra realizada na EFAP – Escola de Formação de Professores da SEESP, 29/09/2012. <https://www.youtube.com/watch?v=LoOWGc7d0QQ>

LÜDKE, M. **O Professor e a Pesquisa.** Campinas, Papirus, 2001.

RIBEIRO, R.J. O Mestrado Profissional na Política Atual da Capes. Brasília, RBPG, v.2, n.4, 2005, 8-15

RIBEIRO, R.J. Ainda sobre o Mestrado Profissional. Brasília: RBPG, v. 2, n. 6, 2006, 313-315

SAVIANI, D. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica.** Ed. Cortez e Autores Associados, 2009.

STENHOUSE, L. The Humanities Project. **Journal of Curriculum Studies**, 1, 1968, 26-33

TRIPP, D. Pesquisa-ação – uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. V. 31, n. 3, 2005, 443-466.

ZEICHNER, K. Action Research in Teacher Education as a Force for Greater Social Justice. Texto a ser publicado, s/d.