



Recebido em:  
02/08/2017  
Aprovado em:  
03/08/2017  
Editor Respo.: Veleida  
Anahi  
Bernard Charlort  
Método de Avaliação:  
Double Blind Review  
E-ISSN:1982-3657  
Doi:

## A PESQUISA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DESAFIO CONTEMPORÂNEO DA PROFISSÃO PROFESSOR

MARIA AMÉLIA SILVA SANTOS  
ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA  
PAULA TAUANA SANTOS

EIXO: 1. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Este artigo aborda a prática docente na educação básica, quanto aos aspectos da pesquisa na construção do conhecimento escolar e sua relação com a formação de professores. O delineamento metodológico configura-se como pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico a partir dos pressupostos de: **Bezerra** (2015), Gatti (2009), Nascimento (2012) e Schön (2008). A hipótese é que se faz necessária a pesquisa na educação básica possibilitando o desenvolvimento cognitivo do aluno e a difusão das bases do método científico. Nessa perspectiva a formação docente é fundamental visando à ampliação dos conhecimentos do professor, na área da pesquisa. O resultado da investigação aponta para a importância de trabalhar os aspectos da pesquisa na educação básica, de modo a despertar desde cedo nos alunos o desejo de buscar cientificamente respostas para os problemas da sua vida cotidiana, superando o senso comum.

### INTRODUÇÃO

O processo de formação de professores no Brasil passa por contínuas mudanças para responder adequadamente às demandas da contemporaneidade, tendo em vista avanços e retrocessos nas áreas de conhecimento. O que é preconizado nos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996, com suas numerosas emendas, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica nos Cursos de Ensino Superior, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação mas com participação e conquistas das entidades científicas como a ANPEd e a ANFOPE, também não é observado devidamente. As diversas reformulações curriculares promovidas pelas agências formadoras e as políticas educacionais desdobradas nas legislações municipais, estaduais e federais, não têm orientado a prática docente, de modo que todos esses aspectos da área de formação de professores merecem um repensar crítico.

Segundo Gatti e Barreto (2009), o processo de formação de professores, em cursos específicos no Brasil, emergiu no final do século XIX com o surgimento das Escolas Normais. Nesse período, a oferta de escolarização era escassa, reduzida à educação para poucos. No início do século XX deu-se a preocupação com a formação do docente com status de ensino secundário (médio), em cursos regulares específicos.

Com o surgimento das Universidades a formação da profissão professor teve início. Antes esse trabalho era desenvolvido por profissionais liberais e autodidatas e o número de escolas secundárias era reduzido. A industrialização no país acentuou a necessidade de escolarização, sendo deflagrado um processo de democratização dos sistemas de ensino. com o aumento da demanda de professores.

Na década de 1930 ocorreu o acréscimo de um ano aos cursos de bacharelado com disciplinas da área de educação para a obtenção das licenciaturas. Esse modelo foi utilizado nos cursos de Pedagogia com regulamentação de 1939, pelo qual se formavam bacharéis especialistas em educação. As licenciaturas passaram a funcionar no esquema 3+1 (três anos de bacharelado e um de licenciatura), que, apesar dos seus limites pela dualidade entre conteúdos específicos e pedagógicos, já indicava que o bacharelado era pré-requisito das licenciaturas. Ao longo dos anos, idas e vindas ocorreram nesse sentido, até o ponto em que se separaram, mais recentemente, o bacharelado e a licenciatura, como dois cursos distintos, com o argumento de que o bacharel deveria ter uma formação como pesquisador em detrimento das licenciaturas que, assim, sofreram certo esvaziamento.

Na segunda metade dos anos de 1990, a LDB 9.394/1996 estabeleceu no Art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quantas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, s/p).

Na educação básica, Bagno (2007) relata a busca de uma formação de professor pesquisador, porque se acredita que a pesquisa seja fundamental à docência, cuja fundamentação reside na elaboração de questionamentos, investigações e intervenções sobre a realidade. O docente ressignifica seus saberes e estimula a construção de conhecimento por parte dos alunos.

Nesse contexto, torna-se pertinente definir a palavra pesquisa. Originada etimologicamente do *latim* com o verbo “perquirir”, significa procurar com cuidado; procurar em toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar a busca. A pesquisa deve fazer parte do saber ser e fazer docente. “A pesquisa é, simplesmente, o fundamento de toda e qualquer ciência” (BAGNO, 2007, p. 18).

A partir dessas considerações, o objetivo deste trabalho é identificar as implicações da pesquisa escolar para a construção do conhecimento. O pressuposto é que os professores são sujeitos que se apropriam de conhecimentos e constroem saberes em sua aprendizagem contínua e (re) pensam o ensino via desenvolvimento de uma prática docente, contexto em que a pesquisa potencializa suas ações.

O delineamento metodológico desta investigação norteia-se pelos princípios da revisão bibliográfica centrada em teóricos como: Schön (2008), Nóvoa (2007; 2009) e Bachelard (1978), na perspectiva da pesquisa na prática docente e na construção do conhecimento com suas implicações na formação profissional do professor.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, quanto à natureza dos dados, em que se torna possível descrever a complexidade da problemática da pesquisa na prática docente dos professores da educação básica (RICHARDSON, 2007).

Justifica-se, assim, a presente investigação, por sua relevância e pertinência social e pedagógica, cujo foco é o caráter contínuo da formação do profissional professor, cuja prática docente configura-se pela problematização constante, inclusive em sala de aula, pelo movimento contínuo do diálogo entre a ação e a reflexão. Desse modo, trata-se aqui de um estudo de cunho identitário capaz de contribuir para a construção da identidade docente e discente.

### **Formação Docente, construção do conhecimento e educação rural**

A formação inicial e continuada de professores no contexto atual perpassa as políticas públicas pela sua relevância na sociedade. A construção deste objeto de estudo apoia-se em uma visão de qualidade substantiva e social da educação básica, focalizando a categoria cidadania que, assim, se acrescenta a esta investigação e requer um repensar na profissão professor como um processo contínuo (CANDAU, 2008). Isso significa que:

[...] a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação contínua dos professores passa a ser um aspecto

especialmente crítico e importante, qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/na professor/a em exercício seu principal agente. Nesse sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões. (CANDAUI, 2008, p. 51).

A perspectiva clássica da formação de professores marcou os esforços denominados de renovação pedagógica nos sistemas de ensino que, progressivamente, valorizaram a formação contínua. A escola como *locus* de formação continuada é um espaço de possibilidades de desenvolvimento de aprendizagens. Esse processo não ocorre de modo espontâneo. O fato de estar em uma escola e desenvolver uma prática não significa um processo formativo. Deve-se considerar o ciclo de vida profissional dos docentes que representa “[...] o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitem aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas” (CANDAUI, 2008, p. 64).

Os estudos sobre formação de professor revelam discrepâncias nas antigas teses/ideias sobre a pesquisa nos cursos de licenciatura. Há estudos pedagógicos denominados críticos, produzidos a partir dos anos 1970, que “[...] realçam o papel político da atividade docente, à medida que mostram as relações entre Estado, classe social, ideologia e educação (SANTOS, 2008, p. 90).

André (2008) destaca a existência de um consenso na literatura da área de educação quanto à afirmação de que a pesquisa é um elemento fundamental na formação do professor. É parte integrante de suas atividades acadêmicas e desenvolvimento de projetos de pesquisa-ação nas escolas e salas de aula. A valorização da inserção da pesquisa na formação do professor é um processo, relativamente novo, que cresce desde a década de 1990, tendo múltiplas direções.

[...] Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa. (ANDRÉ, 2008, p. 56).

Essa perspectiva considera a atividade do professor em sala de aula como uma realidade complexa que está a demandar novas ações e decisões em todos os momentos. A construção de pesquisa perpassa pela produção de conhecimento desde a construção das perguntas à busca de respostas, com base em coleta e análise de dados, sistematização e organização, exigências do campo científico. A prática docente, sob essa ótica, contempla a vivência do método científico por professores e alunos.

Lüdke (2008) constata ambiguidades e dificuldades vividas por professores formadores nos cursos de licenciatura que reconhecem a importância e a urgência da preparação do futuro professor para a prática de pesquisa. Entretanto, esse reconhecimento não basta para que percebam com clareza os caminhos mais eficientes a serem seguidos, os melhores recursos a serem empregados, o papel da monografia ou da disciplina metodologia de pesquisa.

Essa realidade não se dá apenas nas áreas urbanas, mas também em áreas rurais. A educação em áreas rurais alcança escolas localizadas em áreas distantes dos centros urbanos com população reduzida. Trata-se de regiões ligadas ao campo como espaço rico em vegetação e criação de animais característicos do campo (criação de suínos, bovinos dentre outros), também está relacionado a uma população com características e costumes comuns a todos os habitantes.

A educação é um mecanismo fundamental para o desenvolvimento humano, independentemente de sua origem, etnia, residência, religião ou compleição física. Para Freire (1983) libertar o homem das ideologias dominantes, é libertá-lo

da incapacidade de pensar e das amarras do social que o obriga a viver à margem do que convencionam como moderno. Diante do exposto a educação nas áreas rurais precisa ser pensada por todos, a fim de oportunizar e enfatizar que todos os indivíduos possam usufruir plenamente do seu direito à educação.

Em suma, essa vertente de pesquisa parte da premissa de que no tocante à educação em áreas rurais é preciso considerar que, no conjunto dos saberes historicamente produzidos, são eles gerados pelos atores sociais em suas práticas produtivas e políticas, com suas especificidades e diversidades decorrentes do modo de produção da existência dos sujeitos, das suas concretas condições de vida e trabalho (DAMASCENO, 1993).

É fundamental compreender que o saber gerado pelas populações das áreas rurais, são influenciados pelas formas de organização social e política, criando diversas visões de mundo, em um rico tecido educativo, sendo permanentemente elaborado. Ou seja, a bagagem própria de cada indivíduo parte do acúmulo de conhecimentos elaborados a partir dos desafios e expectativas gerados.

No que tange à educação escolar, os estudos reforçam a tese da escola unitária, explicitando que esta deve refletir a dinâmica das relações entre escola e a prática produtiva, afirmando, portanto, a premissa do trabalho como princípio educativo. Apontam a necessidade de superação da dicotomia existente entre a escola e o trabalho no campo, vislumbrando mecanismos para uma efetiva articulação entre a escola rural e os movimentos sociais no campo (DAMASCENO, 1993, p.9).

Para Calazans (1993), o ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do 2º Império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século. O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país. Com o advento da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, a agricultura passou a carecer de pessoal mais especializado para o setor. Desse modo, o ensino da escolar elementar, como a escola técnica de 2º grau, começou a impor-se como uma forma de suprir as necessidades da industrialização que se esperava fossem atendidas a partir do ensino escolar. Com isso, as revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, por exemplo a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua (DAMASCENO,1993).

Para Nascimento (2012), a efetiva educação nessas áreas rurais constrói-se a partir de um movimento sociocultural de humanização. Centraliza-se na pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do ato de fazer memória coletiva. As pessoas, gente simples do campo, tornam-se sujeitos culturais, celebrando sua memória ao resgatar a identidade por meio da educação. Assim, a educação em áreas rurais é chamada a construir matrizes humanistas para o Homem do campo, uma vez que todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais.

A escola rural representava o local onde se pretendia dizer que se estuda. De fato, pouco de escola poderíamos encontrar nos contextos dilapidados espalhados pelo interior do Brasil; escolas sem qualquer condição de abrigar suas crianças para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem. Aprende-se por conviver com o outro (esta riqueza que a relação com o outro nos proporciona), mas não por haver no contexto institucional, o primordial e necessário aparato que as escolas exigem para que o “ambiente educativo” (onde o saber elaborado ganha cenário para instalar-se como propriedade e função social da escola) esteja disponível aos seus educandos e educadores (CAVALCANTE,2010, p554).

Ainda hoje, a educação em áreas rurais, além de ser um projeto de renovação pedagógica, caracteriza-se por falar através de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura local, contrapondo-se, assim, às atuais dimensões educativas com matrizes pedagógicas esquecidas pelo predomínio da pedagogia da fala, da transmissão, do discurso do mestre para alunos e alunas silenciosos (NASCIMENTO, 2012).

A educação em áreas rurais em todos os países configura-se na tipologia de educação rural; no Brasil, segmentos ideológicos diferenciados constroem múltiplas designações, cada uma delas carregando uma forte carga ideológica, a exemplo de: educação do campo, educação no campo, educação para o campo, dentre outras terminologias (BEZERRA; CHAVES; 2013).

### **A prática e a construção da profissão docente**

A prática do envolvimento de professores da educação básica em projetos de pesquisa desenvolvidos em colaboração ou em cooperação com pesquisadores da universidade ainda é incipiente. Essa iniciação científica representa uma excelente oportunidade para a preparação dos professores, além de propiciar condições para o desenvolvimento de estudos muito mais próximos e significativos em relação aos problemas da educação básica.

O estudo da pesquisa, embora intencionalmente não devidamente contemplado na legislação da profissionalização do magistério, é indispensável à formação e ao trabalho do professor, sendo um desafio para os iniciantes. A formação do professor puramente propedêutica não se adequa à metodologia da pesquisa científica, não sendo suficiente para a prática na sala de aula da educação básica. Assim,

[...] nos encontramos em uma encruzilhada fértil: de um lado, o reconhecimento da importância da pesquisa para o professor, de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura para todas as formas de pesquisa que sejam necessárias para a busca de soluções aos seus problemas, sem comprometer o próprio estatuto de pesquisa. (LUDKE, 2009, p. 52).

Na concepção de Mediano (2008), a educação continuada de professores passou a ser uma preocupação do poder público, universidades e espaços de pesquisa. As definições são diversificadas como: formação-em-serviço, educação permanente e pesquisa – formação com intervenção, todos constituídas por formas de melhorar a qualidade em educação.

Nesse aspecto, a formação e a construção do conhecimento consolida-se como uma proposta que edifica as diferentes formas de aprendizagem e a prática do fazer, onde, a título de exemplo, destacam-se as pesquisas – ação – formação que já apresentam resultados na formação contínua dos professores, dando-se na própria escola e em função das necessidades concretas de seus professores e alunos. .

Bezerra et al (2015) valorizam a escola pública como um espaço político - pedagógico que enseja a formação de alunos e de seus professores; como *lòcus* de socialização, conhecimento e formação integral do cidadão, requer o também contínuo aperfeiçoamento das condições de trabalho, de modo a ensejar o desenvolvimento de pesquisa científica. Sua concepção de relações que atravessam esse espaço de formação humana é a seguinte:

[no] âmbito da escola confrontam-se, sempre, forças conservadoras e progressistas, com destaque às mediações pedagógicas docentes entre as políticas educacionais e os interesses das camadas políticas públicas educacionais e os interesses das camadas populares que podem fazer a diferença em termos de processos e resultados de ensino e aprendizagem. Nesse espaço, pedagógico e democrático, por excelência, de distribuição do saber, o professor é o interlocutor fundamental. (BEZERRA et al, 2015, p. 41).

Nessa perspectiva, com base em Bachelard (1996), entende-se que o professor para trabalhar a pesquisa na escola básica precisa superar a racionalidade técnica, sendo

[...] imprescindível focar a necessidade de se saber formular problemas, porque na vida científica os problemas não se formulam espontaneamente. É exatamente o sentido do que é um problema que marca o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não existe pergunta, não pode haver

conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. (p. 18).

Os conceitos e métodos funcionam a partir do domínio da problematização do cotidiano. E o pensamento científico muda diante de experiências novas. A ciência contemporânea “[...] esforça-se para encontrar o pluralismo sob a identidade, para imaginar ocasiões de romper a identidade por detrás da experiência imediata resumida muito cedo num aspecto de conjunto. É preciso ir lê-las no seio da substância, na textura dos atributos” (BACHELARD, 1978, p. 160).

Dentro desse pensamento, “[o] currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática, teoria e prática, não deixam espaço para a ‘reflexão-na-ação’, criando, assim, um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes” (SCHÖN, 2008, p. vii). Faz-se necessário adotar uma proposta de formação de professores na perspectiva do ensino prático reflexivo que

[...] deve estabelecer suas próprias tradições, não apenas aquelas associadas a formatos, meios, ferramentas, materiais e tipos de projetos, mas também aquelas que incorporam expectativas para as interações entre instrutor e estudante. Suas tradições devem incluir sua linguagem característica, seu repertório de precedentes e exemplos e seu sistema apreciativo distintivo. E este último, se o argumento da parte anterior estiver correto, deve incluir valores e normas que conduzam a reflexões públicas e recíprocas sobre compreensões e sentimentos quem geralmente, são mantidos privados e tácitos. (SCHÖN, 2008, p. 227).

As ideias de Schön (2008), inicialmente, não abordaram diretamente o professor, mas ao centrarem-se na valorização da reflexão, necessariamente desembocaram na importância da experiência do professor ao refletir sobre a sua prática, antes, durante e depois dela. Desse modo, defende um tipo de epistemologia da prática, em que o sujeito posiciona-se em uma atitude de análise, produção e criação a respeito da sua ação ao enfrentar situações desafiadoras.

A construção da profissão docente, para Nóvoa (2009), contempla aprendizagens práticas que requerem estudo das situações concretas vivenciadas na escola básica. Nessa conjectura,

[a] formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso. (p. 34).

Acredita-se, assim, que a formação de professores precisa estar pautada em um contexto real a partir de mudanças, primeiramente nas concepções docentes, nas suas visões de mundo, para daí alcançar rotinas de trabalho, relações pessoais, coletivas ou organizacionais capazes de estimular a reflexão pelo próprio processo de formação. Espera-se que o fazer do professor pesquisador seja concretizado na sala de aula com uma progressiva aproximação e participação dos estudantes na produção do conhecimento como sujeito de sua aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A questão da pesquisa na educação básica, atualmente tem sido um tema muito discutido, possibilitando ampliar estudos que desenvolvam sobre a prática docente no que concernem às diversas concepções e formas do professor contribuir na formação do aluno, incentivando-o na busca da construção do conhecimento. O saber docente é importante para o desenvolvimento dos alunos e seu despertar na prática, no seu cotidiano, com os saberes experienciais que carrega.

A pesquisa na educação básica implica a articulação entre ensino e pesquisa no trabalho do professor da educação básica. Na contemporaneidade o “professor pesquisador” tem ganhado espaço no cenário de discussão por se tratar de algo fundamental na construção de conhecimentos dos alunos, embora as políticas públicas insistam em negar essa necessidade na prática.

Como um princípio, pode-se extrair deste trabalho que a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e a administrá-lo por meio de uma ação política consequente, a capacidade de mobilização de uma ideia política reside justamente nos seus conteúdos abstratos.

Outro ponto que se consolida com o desenvolvimento deste artigo é que quanto mais o professor se qualifica, maiores suas possibilidades de aprimorar-se na sua prática, agregando conhecimentos que contribuirão no exercício da profissão, marcada por interações professor – aluno – conhecimento e pela formação humana integral do cidadão.

A hipótese de trabalho foi confirmada com a presente investigação teórica: a pesquisa faz-se necessária desde a educação básica à educação superior, em especial nos cursos de licenciatura, por suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo e difusão e exercício do método científico.

Finalmente, quanto à formação continuada, em serviço, que se caracterizou como recurso para essa valorização da pesquisa na formação do professor, fica caracterizada como processo coletivo de (re) construção de identidades, conhecimentos e propostas, preferencialmente desenvolvida no espaço escolar (da educação básica) que pode contribuir não só para a melhoria da qualidade desse nível da educação brasileira, mas para o avanço da própria categoria docente e dos sujeitos (professores e alunos).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BACHELARD, G. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola o que é e como se faz**. 21. ed. São Paulo: Loyola 2007.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino et al; **Profissão professor: entre Prometeu, Ulisses, Édipo e... a síndrome de Burnout**. Fortaleza: Editora UFC, 2015.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; CHAVES, Natalina Bissaro Siqueira. O rural como objeto de estudo na educação: campo de abrangência e significado atual. In: BEZERRA, Ada Augusta Celestino et al. **Educação e formação de professores: questões contemporâneas**. Fortaleza: Editora UFC, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso Nível Superior**. CNE/CP N° 1 de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, n. 9.394, de dezembro de 1996.

CALAZANS, Maria Julieta Cei. **Para compreender a educação do estado no meio o rural: traços de uma trajetória**. In: Educação e Escola no Campo. Org. THERRIEN, J. e DAMACENO, M. São Paulo: Papirus, 1993.

CANAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, Vera Maria (Org). **Magistério:**

construção cotidiana. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Das políticas ao cotidiano**: entraves e possibilidades para educação do campo alcançar as escolas no rural. Ensaio: aval. pol.

DAMASCENO, Maria Nobre (coord.) & THERRIEN, Jacques (coord); CALAZANS,

Formação e trabalho pedagógico. Campinas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**, 10. ed.. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1983.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LÜDKE, Menga. **O que conta como pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2009. Maria Julieta Costa. **Educação e escola no campo**. Ed. Papirus, Coleção magistério.

MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. **Iniciação científica e seus impactos na formação acadêmica superior**: um estudo de caso em Sergipe (1995-2008). 2012. (Dissertação de Mestrado em Educação), Universidade Tiradentes, Aracaju, 2012.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores - SINPRO, 2007.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educar, 2009.

públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ªed. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Licenciada em Letras Português. Especialista em Coordenação Pedagógica. Mestranda em Educação no PPED/UNITE bolsista da PROCAPS1 e membro do grupo de pesquisa em Políticas públicas, gestão socioeducacional e formação de professores- GPGFOP/Unit/CNPq. amellia\_santos@yahoo.com.br

Licenciada em Pedagogia. Especialista em Metodologia do Ensino Superior e em Planejamento de Sistemas Educacionais, Mestra em Educação pelo IESAE/FGV – RJ. Doutora em Educação pela USP e Pós Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa , professora do PPED/UNIT. adaaugustaeduc@gmail.com

Licenciada em Pedagogia. Especializanda em Gestão Educacional e Pedagogia Empresarial. Professora da educação básica da rede municipal de educação de Aracaju PMA-SE e da rede estadual de educação de Sergipe SEED-SE. Voluntária no observatório de educação em Sergipe Obeduc/Capes/Inep e membro do grupo de pesquisa em Políticas públicas, gestão socioeducacional e formação de professores- GPGFOP/Unit/CNPq. [tauana\\_paulas@hotmail.com](mailto:tauana_paulas@hotmail.com)