



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research
Vol. 10, Issue, 02, pp. 33906-33914, February, 2020



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

PESQUISA-FORMAÇÃO-AÇÃO-DOCENTE: UMA NOÇÃO DE MÉTODO PELO VIÉS FORMATIVO

*¹Nazarete Andrade Mariano, ²Elizabeth S. de Almeida Amorim and ³Cosme Batista dos Santos

¹Mestre em Crítica Cultural, professora de Língua Portuguesa SEDUC-BA/ SECUC-PE

²Mestre em Crítica Cultural, professora de Língua Portuguesa SEDUC-BA

³Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP; Professor Pleno da UNEB Campus III- Juazeiro-BA

ARTICLE INFO

Article History:

Received 19th November, 2019

Received in revised form

17th December, 2019

Accepted 21st January, 2020

Published online 27th February, 2020

Key Words:

Pesquisa-formação-ação.

Noção de método.

Práticas docentes. Leitura.

*Corresponding author:

Nazarete Andrade Mariano

ABSTRACT

Este artigo é resultado de uma pesquisa com a formação de Professores. O estudo apresenta uma noção de pesquisa que envolve o ato formativo recíproco do pesquisador e dos pesquisados. Vislumbrando novos olhares para o processo de pesquisa cuja natureza é de uma pesquisa que converge com a formação e, levando em conta o lugar de criação docente. Para tanto, optamos pelas discussões cunhadas por (STREET, 2010) com os novos estudos sobre o letramento e (KLEIMAN, 1995/200) com o debate sobre as práticas sociais de leituras; as contribuições de (NÓVOA, 2008) no que tange a formação e o letramento de docentes em seu contexto profissional; (CERTEAU, 2012) na perspectiva de invenção e apropriação. Além das contribuições de (BARBIER, 2004) pela natureza de método pesquisa-ação; (CARDOSO, 2014) com um olhar para a investigação e (IBIAPINA, 2007) com a pesquisa colaborativa. Aquilo que seria apenas um apontamento metodológico tornou-se parte relevante dos resultados que uma pesquisa pode obter. O GPL – Grupo de pesquisa em Políticas de Letramento – foi o foco para que as discussões seguissem por esse viés. Nessa perspectiva, a problematização está norteadas em saber como tal estudo pode contribuir com as práticas docentes? Em linhas gerais, este artigo sinaliza a pesquisa-formação como natureza de uma pesquisa com possibilidades de contribuir com o processo de produção de professoras de Língua Portuguesa de Escolas Públicas do Vale do São Francisco, em especial, da cidade de Petrolina-PE. Com isso, requer um olhar crítico para o processo formativo; requer, também, uma natureza de pesquisa que vai além de uma devolutiva dos resultados investigados. A relevância dessa noção de método de pesquisa, aqui apontada, dialoga com o processo formativo durante o processo de investigação que consideram pressupostos teóricos e, as práticas docentes como processo de criação.

Copyright © 2020, Nazarete Andrade Mariano et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Nazarete Andrade Mariano, Elizabeth S. de Almeida Amorim and Cosme Batista dos Santos. 2020. "Pesquisa-formação-ação-docente: uma noção de método pelo viés formativo", *International Journal of Development Research*, 10, (02), 33906-33914.

INTRODUÇÃO

No Brasil e no mundo muitos investigadores de diferentes áreas de conhecimentos, em especial, da Educação, da Linguística Aplicada e dos estudos do letramento tem apontado a formação de professores como um objeto de interesse para produção de resultados e políticas para a melhoria do ensino-aprendizagem. Há muitos desdobramentos metodológicos para esse fim. Assim, indicamos a noção de método pesquisa-formação-ação-docente com ganchos que apontam modos de intervenção no local de trabalho do professor em que o pesquisador e o professor se formam em comunhão, em que a teoria e a prática não se rompem, mas se complementam para construir de cada um dos lados a melhor

maneira para avançar na formação e nas práticas de ensino nas Escolas Públicas. Nesse estudo, o intuito é de refletir sobre uma temática cara aos professores: a pesquisa e a formação que juntas considerem o lugar de criação docente. Logo, justificativa se dá pela importância de agregar a formação à pesquisa, possibilitando novos olhares para o processo de pesquisa, uma vez que a noção, aqui indicada, é de uma pesquisa que converge com a formação, a qual é de grande valia aos resultados deste estudo. Sendo assim, desenhou-se uma noção de método de pesquisa que contribui com o processo formativo das participantes investigadas. Para melhor compreensão da discussão aqui proposta traçaremos um breve caminho até a chegada à paisagem dessa noção de método, que iniciou pelo viés das práticas sociais de leituras de professoras de Escolas Públicas do Vale do São Francisco, com recorte

para as práticas docentes de Língua Portuguesa da cidade de Petrolina – PE. Sem deixar de lado o lugar de criação docente. Para contribuir na legitimação do processo de pesquisa-formação-ação-docente, como também, garantir um lugar de criação nas práticas de ensino de Escolas Públicas, optamos pelas discussões teóricas cunhadas por (STREET, 2010) com os novos estudos sobre o letramento e (KLEIMAN, 1995/2001) com o debate sobre as práticas sociais de leituras no contexto escolar. Para fundamentar as discussões sobre a formação docente recorremos às contribuições de (NÓVOA, 2008), além de (CERTEAU, 2012) na perspectiva de invenção e apropriação. Seguindo a “caça” de sentido, para chegarmos ao nosso ponto culminante desse estudo, optamos, primeiramente, pela natureza de método “pesquisa-ação” pensada por (BARBIER, 2004); (CARDOSO, 2014) com um olhar para a investigação; como também as contribuições de (IBIAPINA, 2007) com a pesquisa colaborativa. Há ainda um passeio ligeiro, mas não menos importante pelas contribuições de Cardoso (2014) sobre o papel do professor na investigação. Essa caminhada nos fez pensar uma noção de método de pesquisa que aproximasse com as discussões que envolvem os fazeres docentes, suas ideias e invenções em sala de aula. Durante o processo, surge o que chamaríamos de pesquisa-formação-ação-docente¹ que se torna um importante instrumento para fomentar as discussões acerca de práticas sociais de leitura e, consequentemente, práticas de formação docente cujas táticas estão, intrinsecamente, ligadas à pesquisa acadêmica, que por vez, dão vozes aos sujeitos em seus fazeres cotidianos. Entre tantas questões que norteiam este estudo, uma delas se destaca para a problematização da pesquisa, como tal estudo pode contribuir com as práticas docentes? E mais, se uma pesquisa, envolvendo professoras da Educação Básica, poderia contribuir no seu processo formativo? Tais questionamentos ao mesmo tempo em que refletem sobre as práticas sociais de letramento e de invenção, na perspectiva da pesquisa-formação, também traz reflexões voltadas à investigação e ao processo de formação envolvendo docentes da Educação Básica do Vale do São Francisco, em especial, Petrolina-PE. Isso indica os caminhos que nos levam à natureza de pesquisa-formação-ação-docente, considerando o grupo de pesquisa em letramento (GPL/UNEB), mentor da inserção das professoras participantes nesta discussão, além da contribuição da pesquisa-ação; investigação-ação e a pesquisa colaborativa; por fim, a chegada às discussões propriamente ditas sobre a pesquisa – formação – ação - docente, bem como as últimas paisagens que consideram novos debates sobre a pesquisa envolvendo um processo formativo.

As trilhas para uma pesquisa-formação-ação-docente: Para compreender como chegamos à noção da pesquisa qualitativa com foco na profissão docente, faz-se necessário uma retomada sobre o processo que ocorreu durante a investigação, pois a primeira intenção foi fazer uma pesquisa que revelasse o processo de formação docente por meio do envolvimento de um grupo de professoras envolvidas na reflexão dos dados obtidos sobre suas próprias práticas de ensino. Para tanto, recorremos à pesquisa-ação, pois foi prevista, entre outras questões, a socialização dos resultados no contexto de trabalho

das participantes, tendo em vista, o fortalecimento e reflexões sobre as políticas de formações e as práticas de invenção docente. Nesse interim, surge a ideia de trabalhar com um grupo de estudos cujos temas se ancoram nas discussões deste trabalho.

Um breve olhar à paisagem da formação docente: É cada vez mais recorrente debates envolvendo as políticas de formação docente, uma vez que estudos mais recentes mostram uma preocupação de dar voz ao professor e de conhecer com mais propriedade o fazer docente. No entanto, Sacristán (2008 p.67) problematiza a importância de “repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais.” O termo formação docente é também recorrente nas discussões sobre a profissão docente, seja nos discursos teóricos, seja nas discussões nos interiores das Unidades Escolares, sem esquecer as conversas informais entre professores. Mas, sempre foi assim? O que mudou? Resposta um tanto complicada para esse problema que ceifa o próprio processo formativo. Entretanto, é difícil falar de formação sem falar de professores. É, sobretudo, pensar os vários significados que vão da influência às práxis docentes, incluindo neste contexto, as políticas educacionais presentes no cenário escolar. Apesar de entraves que ocorreram e ainda ocorrem nos percursos da profissão de anos a fio, os professores ainda têm uma presença ativa no terreno educacional.

Uma das pesquisas relevantes sobre essa temática é a de Marli André, que faz um trabalho comparativo desde a década de 90 do século XX, até os meados de 2010, sobre o que vem sendo discutido nas políticas de formação docente. Em sua pesquisa, André (2010 p. 175) nos apresenta dados de que “nos últimos dez anos, o número de estudos e pesquisas sobre o tema tornaram-se mais frequentes nas discussões sobre o professor, seja nos eventos científicos, seja na grande mídia”. Podemos encontrar diferentes olhares para a questão de formação, tanto voltados para a profissão; para as práticas de ensino; práticas de aprendizagem docente, como também, para conceber a formação inicial e continuada – que deve ser um contínuo na experiência escolar no decorrer da vida profissional e não apenas em momentos especiais de aperfeiçoamento - sem falar de estudos que relacionam a formação docente voltada aos trabalhos desenvolvidos em sala; considerando o salário, o tempo dedicado à docência, estruturas e níveis de participação, especialmente, o lugar de criação docente, entre tantos. Ainda segundo André (2010), nos meados dos anos 90 do século passado, boa parte das pesquisas eram centradas nos cursos de formação inicial: licenciatura, pedagogia e Escola Normal o que equivaleria 75% das pesquisas. A partir do ano 2000, o foco de discussões nas pesquisas passa a ser sobre a identidade e profissionalização docente. Deixa de centralizar nos cursos e passa a focalizar no professor, suas angustias, suas opiniões, suas práticas e seus contextos “chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007,” André (2010 p. 176). É preciso que as pesquisas sobre formações, bem como, as formações propriamente ditas, estejam de fato interessadas em conhecer os professores e suas atividades para que se possam descobrir caminhos profícuos para a excelência de uma educação de qualidade, com diálogos entre os pesquisadores, as Universidades e os docentes da Educação Básica. Logo, é pertinente a preocupação de Nóvoa no que concernem as formações postas aleatoriamente, até porque “é importante perceber um paradoxo que está na origem de

¹A pesquisa-formação-ação-docente é um título simples que incorpora muitos pressupostos consolidados na metodologia de pesquisa, a saber, a *pesquisa-ação* e a *investigação-ação-formação*. No primeiro caso, estamos incorporando as contribuições de Renner Barbier e no segundo caso, parte de um estudo recente, realizado por Ana Paula Pereira de Oliveira Cardoso, a propósito da *investigação-ação* e inovação na formação de professores. Esses referenciais serão mais bem discorridos ao longo do desenvolvimento deste artigo.

contradições importantes na história da profissão docente” (2007 p.04). Todos os enfoques direcionados as questões teóricas e práticas a partir do local de trabalho dos educadores são pertinentes para diminuir a ideia da docência vista como uma subprofissão em detrimento a outras profissões clássicas. Concomitante a Sacristán (2008 p. 67), “educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura” e, a formação docente tem um papel importante para que isso ocorra e legitime esse contato.

O professor e o processo formativo: Mesmo com o turbilhão da vida moderna e as tantas imposições, os descasos e, conseqüentemente, desvalorização, as professoras e professores da Educação Básica ainda conseguem inventar, (des)apropriando e (re)apropriando os mais variados ambientes, muitas vezes, sem apoio, até mesmo, para ter acesso ao material didático que contribua com suas atividades que garantam o lugar de criação estudantil. E, mesmo presos a determinadas regras voltadas para resultados quantitativos, criam situações inusitadas para o desenvolvimento dessas práticas. E as políticas de formação o que vêm fazendo para contribuir com a autonomia e autoformação de professores e professoras que inventam essas táticas? São questionamentos, que por muito tempo, esperam respostas por não vislumbrar um resultado condizente com realidade docente. Talvez por haver um estereótipo de que é uma profissão de “coitados”; uma subprofissão, até porque, “a desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente,” Esteve (2008 p.105). A formação docente deve funcionar como um aspecto primordial nesse enorme desafio de legitimar as práticas de professores nos diversos espaços que a escola dispõe, em especial, de profissionais que criam situações diversas para desenvolver suas práticas de forma inusitada, uma vez que estes, fazem parte de um grupo de profissionais com qualificações e potência cultural que não podem ser relegados ao anonimato das discussões acadêmicas, pois “não podemos continuar a desprezar e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores” Nóvoa (2006 p.31).

Se temos uma formação de professores que não considera o lugar próprio de criação da profissão docente. Muitas vezes as políticas de formação com práticas e discussões incoerentes com a realidade vivida pelos docentes em seus espaços escolares. Pois, pouco considera seus anseios, suas identidades, seus pressupostos, entre outros. Por outro lado, também, há um movimento anônimo de professores, na sua maioria, professoras que trazem práticas que vão além daquilo proposto pelas políticas de formações. Isso mostra para os professores, que o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos de profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico,” Nóvoa (2006 p.10). Se pensarmos a formação docente nos moldes que estão atualmente postos na Escola Pública, boa parte dela é pensada a partir da necessidade que as Secretarias de Educação exigem para obter resultados e cumprir exigências de exames externos e indicadores avaliativos. Inclusive, impondo atribuições aos professores sem a devida consideração de uma consulta prévia à categoria. As formações organizadas pelo Ministério da Educação estabelecem que.

Os docentes precisam: participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola; participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da

escola e dos estudantes; participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola; planejar as aulas; selecionar e produzir recursos didáticos; ministrar as aulas; avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações; planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades. (BRASIL, 2012 p.12)

Tais atribuições são encontradas com facilidades nos manuais de formação para professores da Educação Básica. Muitas vezes, faltam aparatos e tempo disponíveis para que essa gama de atividades seja executada. Sobre isso Esteve (2008 p.107), diz que “a ação cotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc.” São entraves que dificultam o desenvolvimento de um trabalho com práticas de invenção, por que não dizer que são entraves para as práticas de invenção docente. Com efeito, as formações como são apresentadas, muitas vezes, acabam acontecendo apenas com a fala da pessoa, que é posta no papel de agente formador e um quadro branco ou um projetor multimídia, sem os recursos necessários para a efetivação de dispositivos que esses encontros sugerem, indo de encontro com o sentido de formação definida por Garcia (1999 p.26), que possibilita aos professores aperfeiçoarem seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercerem sua atividade docente.

Os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem. (GARCIA, 1999 p. 26)

Geralmente, os processos de formações continuadas em serviços funcionam de forma descontínua ou com prazo contado e pontuais. Boa parte acaba em fiasco em vez de oportunizar o crescimento e desenvolvimento profissional. Nessa situação, o docente se vê forçado em tirar proveito daquilo que é imposto e “chega a obter benefício das condições impostas para inventar sua própria liberdade, criar para si um espaço de movimentação,” Giard (1995 p.07). Mesmo com tantos debates, com as mudanças na Base Curricular, mesmo com a gratuidade e/ou sistema de cotas em algumas universidades, ainda há uma ideia de uma cultura sem a devida consideração à diversidade trazida por essa nova situação. Nóvoa (2007 p. 22) nos lembra de que “muitas vezes os discursos sobre a profissionalização dos professores são estratégias dos especialistas e investigadores em educação para melhorar o seu estatuto e o seu prestígio no seio da universidade.” É preciso que o agente formador, leve em consideração aspectos importantes ao trabalhar a formação docente, em especial, no local de trabalho do professor. Sobre este aspecto, Santos e Orge (2010) dizem que o formador precisa organizar e coordenar minimamente as condições físicas de leitura na escola para desenvolver os processos formativos, selecionar os textos mais atuais e coerentes com as demandas dos professores e com os projetos propostos pela escola, entre tantas outras necessidades formativas. Enfim, esse formador, na condição de um agente de letramento, escolhe os temas mais adequados ao projeto institucional da escola e, ainda, os suportes e os enunciados que permitem as mais concretas possibilidades de uma recepção crítica e ativa

de conceitos e sugestões que podem melhorar a prática dos professores em formação. (SANTOS e ORGE, 2010 p.270). Há muitos impasses, mas, fica cada vez mais evidente o retorno do professor para as discussões centrais em diversas temáticas no campo da Educação. Por outro lado, Nóvoa nos alerta da

inflação retórica sobre a missão do professor implica dar-lhes maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controles estatais e científicos mais apertados, conduzidas assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. (NÓVOA, 2007 p. 04)

Percebe-se que os professores e professoras têm uma árdua tarefa em desenvolver suas práxis docentes, que, muitas vezes, por falta de tempo, de condições, por excesso de tarefas e, até mesmo, pela não legitimação da profissão por parte de alguns setores da sociedade que, faz com que a autonomia do professor fique de certa forma controlada. Certeau (1995 p.129) nos coloca que “a escola poderia ser um dos lugares onde seja possível reaprender” uma vez que ela constitui um laboratório adequado para desenvolver diversas experimentações, inclusive para trabalhar a formação continuada do professor in lócus, como apontam Kleiman (2001) e Santos e Orge (2010), a formação e o letramento do professor no local de trabalho. A formação docente deve surgir como dispositivo para manter o professor atualizado com os discursos em torno da profissão, que para Nóvoa (2006 p.08), “o que [...] parece importante questionar é a forma como, por vezes, se constroem discursos teóricos que têm subjacente uma desvalorização da relação humana e das qualificações dos professores”. O/a docente tem uma árdua tarefa em desenvolver suas práxis de forma autônoma sendo autor/a de seu próprio fazer e, convida os aprendizes à coautoria na aprendizagem, muitas vezes sem contar com as reflexões que envolvem o processo formativo. A esse respeito Freire (1996) diz que à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Para compreendermos o caminho até noção de método da Pesquisa-Formação- Ação-Docente, precisamos fazer esse recorte com a própria formação docente e, com isso, tivemos como obter uma ideia mais precisa daquilo que é relevante a esta pesquisa e ao processo formativo.

O contexto da pesquisa e os sujeitos participantes: No contexto da pesquisa, vale contar que o Grupo Políticas de Letramento (GPL-UNEB), desenvolve uma linha voltada para a formação do professor no local de trabalho. Logo é de se considerar que o papel da pesquisa era o de trazer os educadores participantes para refletir sobre pesquisa-formação-ação-docente, tendo em vista discussões de temas relevantes no e, para o local de trabalho. Não muito diferente de outras realidades, nossas participantes tem uma jornada excessiva de trabalho com turmas numerosas de estudantes, além de todas as exigências impostas pelo sistema vigente de ensino e, outras tantas que surgem no cotidiano docente. As mesmas se destacam pelo perfil de pesquisadoras e pelo compromisso com as práticas de leituras na Escola Pública. Como não podemos constatar as singularidades de todas as professoras da Rede Pública de Ensino no Vale do São Francisco, então optamos por uma representação de seis participantes que trabalham em Escolas Públicas de Petrolina-PE.

Das seis que participavam dos encontros do GPL, evidenciaremos três delas: as professoras Teresinha e Sayonara que desenvolvem trabalhos com turmas do Ensino Fundamental, Séries Finais; Iracema² que trabalha com turmas do Terceiro Ano do Ensino Médio. As mesmas desenvolvem políticas de leitura que chamam a atenção dos seus aprendizes. Dialogam com suas práticas de leitura, escolhem alternativas metodológicas que contribuam para a aprendizagem de seus alunos de maneira diversificada, em especial, com as práticas de letramento. A ênfase nessas reflexões evidencia a relação professor-pesquisa-formação. Uma vez que os significados do letramento (KLEIMAN, 1995), possibilita o professor refletir inicialmente sua própria prática, para em seguida refletir suas ações nas práticas docentes e consequentemente as ações formativas direcionadas à sua profissão docente. Assim,

O professor tem a oportunidade de se familiarizar com um conjunto amplo de práticas de utilização de leitura e de escrita que ao mesmo tempo lhe permitem criar ações colaborativas na aula, lhe permitem continuar independentemente seu desenvolvimento profissional. (MAGALHÃES, 2001 p. 248)

É perceptível nos seus dizeres que há um debate voltado às reflexões. Esse, por sua vez, orientado por um lugar de criação que indica uma noção de prática de invenção docente. Isso ocorre pela legitimidade que as professoras dão aos seus fazeres no âmbito educacional. Inclusive, pelos desafios que as mesmas encontram no cotidiano. Até porque, os estudos mais recentes [...] revelam uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente, (ANDRÉ, 2010 p.176). Nessa perspectiva, os fazeres dessas professoras dizem respeito a esse conjunto de aprendizado que pode conduzir os aprendizes a criarem suas identidades com o livro e ter contato com outros signos, considerando a força de suas práticas transversais no cotidiano educativo. Se de um lado há a força motora das práticas criativas de docentes, do outro “é o leitor específico que se acomoda ao texto, que percebe esse lugar a priori oferecido e permitido pelos livros (Santos, 2016)³”. Talvez as criações das professoras não sejam nenhuma novidade no interior de muitas escolas, entretanto, são criações que existem pela iniciativa de alguns profissionais envolvidos (as) em salvar seus alunos de muitos ditames desnecessários, muitas vezes, presentes na própria escola. Sem dúvida, esta não é uma atitude institucional e, sim um trabalho silenciado e singular de um grupo de professores e professoras que transversalizam seus saberes.

É certo que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade de ensino, situação que reflecte a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação. (SACRISTÁN, 2008 p. 64)

É certo também que há uma baixa valorização da profissão docente e, assim, o professor acaba criando outras formas de conduzir suas práticas que por falta, muitas vezes, de recursos básicos. É em cenário como esse que as participantes deslocam suas falas para as reflexões no grupo de estudo durante os encontros vivenciados.

²Optamos em trazer seus próprios nomes como forma de empoderamento das práticas desenvolvidas pelas participantes da pesquisa.

³ Cosme dos Santos, artigo publicado na revista online da Scielo, 2016

GLP: da pesquisa-ação à pesquisa colaborativa: De início, recorreremos à pesquisa-ação, pois foi prevista, entre outras questões, a socialização dos resultados no contexto de trabalho das participantes, tendo em vista, o fortalecimento e reflexões sobre as políticas de formações e as práticas de invenção docente. Nesse ínterim, surgiu a ideia de trabalhar com um grupo de estudos sobre os temas que ancoram as discussões deste trabalho. O desenho pela abordagem da pesquisa-ação visualizava uma reflexão sobre as ações desenvolvidas pelas participantes implicadas na pesquisa. Já que desejávamos não somente observar e acompanhar as práticas docentes de professoras que trabalham na Educação Básica, mas também divulgar os resultados com o grupo participante, uma vez que para Renner Barbier,

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva. (BARBIER, 2004 p.54)

De modo geral, investigar a ação docente envolvendo as políticas de formação e suas contribuições nas práticas de invenção docente na Educação Básica, em especial, na Escola Pública, pareceu-nos ser algo muito diversificado, por abranger elementos documentais e comportamentais durante as ações planejadas para investigação. Algumas ações foram estabelecidas dentro do grupo e, com a colaboração, das mesmas, nas discussões que envolviam as práxis docentes.

Segundo Barbier,

Na pesquisa-ação, a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação – o *feedback* – impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações. (2004, p.55, grifo do autor.)

Pensando em um feedback que a pesquisa-ação propõe aos pesquisadores em comunicar os resultados da investigação ao grupo que dela participou, chegamos a mais uma conclusão de que estaríamos apenas devolvendo um resultado sem uma contribuição de fato aos envolvidos na pesquisa, bem como às práticas docentes. Acreditávamos que era preciso fomentar a troca de conhecimento, bem como tomada de consciência das ações que as participantes desenvolvem com suas práticas de leitura, não apenas durante a comunicação dos resultados, mas também no construto destes. Um processo de formação que considere os significados do letramento Kleiman (1995), que possibilita ao professor refletir, inicialmente, sobre sua própria prática, para, em seguida, refletir suas ações nas práticas docentes e conseqüentemente as ações formativas direcionadas à sua profissão docente. Esta situação evidenciou a necessidade de criação de novos instrumentos que impliquem de alguma forma no processo formativo docente e, conseqüentemente, possam adquirir novos conhecimentos em conjunto com o discente. Para compreender as relações que nos indicassem contribuições nas práticas de invenção, recorreremos à pesquisa-ação que é natureza de investigação fundamental para testar ou desenvolver teorias científicas que tem como preocupação explicar e/ compreender as relações empíricas e analíticas entre os fenômenos num determinado âmbito da realidade. Ainda para Cardoso (2014 p.40):

A investigação-ação ou investigação na ação orienta-se para a melhoria da prática educativa. Esta ocorre, no próprio lugar da ação, procurando a união íntima entre a teoria e prática, a investigação e a ação, os investigadores profissionais e os professores, em contextos diferenciados. Ele tem em vista a própria mudança educativa, ajudando os professores a lidar com os desafios e os problemas que a prática lhes coloca, e levava efeito inovações, de uma forma refletida.

A contribuição da pesquisa-ação foi fundamental para as tomadas de decisões no GPL, pois houve um compromisso voluntário das participantes seguirem com as nossas discussões em todas as fases da pesquisa; acima de tudo, uma necessidade em trazer à baila questões voltadas às Políticas de Formação docente presentes na Rede Estadual de Ensino.

Reflexões como essas contribuem para evidenciarmos os impactos potencializados pelas práticas de invenção que as mesmas desempenham e, só são pertinentes pelo fato de as professoras estarem envolvidas com as discussões de sala de aula, envolvidas também com seus alunos e considerando que o ensino possibilita ações a serem investigadas. Segundo Woods (2008 p.132), o professor deve estar assim, “sintonizado” culturalmente com os seus alunos e com outros aspectos da situação, alguns dos quais podem estar além do seu controle imediato. Apesar de os procedimentos formativos surgirem, muitas vezes, esvaziados de uma reflexão teórica voltada ao saber-fazer. As pesquisadas sempre tiram proveitos desses encontros, pois algumas ficam ainda mais encantadas com a educação. Sayonara (GPL, 2013) acredita que, de certa forma, esses espaços formativos contribuem para o desenvolvimento do letramento docente, diferente de outras propostas de formação em que há um discurso vazio e evidencia que “*muitos formadores não viveram a prática na sala de aula, fugindo do contexto*” Sua angústia corrobora com o pensamento de Esteve (2008 p.117), de que convém articular estruturas de apoio aos professores, de modo a ajudá-los [...] a encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina.

Isso nos leva a um olhar para um construto de pesquisa em formação docente, uma vez que professoras como essas articulam a teoria à prática para desenvolver suas invenções sem o formalismo técnico das teorias positivistas. Suas práxis atendem às demandas que surgem constantemente em sala e não apenas uma parcela dela, além de configurarem em um “saber já escrito nas práticas, mas não ainda esclarecido,” Certeau (2012 p.131). É fundamental que os agentes formativos ofereçam uma reflexão sobre o processo de criação e os diálogos como apoio formativo aos docentes, pois acreditamos não ser suficiente apenas investigar sobre o que pensam as participantes. É preciso saber suas práticas e suas apropriações, assim como coloca Marli André:

Investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para quê? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses depoimentos e práticas. (ANDRÉ, 2010 p. 176)

É importante ir muito além e trazer contribuições mais consistentes, uma vez que as formações ainda são um nó para boa parte das Redes de Ensino, pois muitos desses encontros não atendem às demandas exigidas para uma atitude reflexiva.

Inclusive, ocorrem fora do espaço escolar, que não consideram as demandas básicas do professor no exercício de sua função. Ao planejar a formação do/ professor/a é preciso pensar a escola como

um dos espaços de socialização dos indivíduos. É através dela que os alunos desenvolvem o senso crítico e aprendem valores éticos e morais que regem a sociedade. A escola tem como responsabilidade ampliar os horizontes culturais e expectativas dos alunos numa perspectiva multicultural. É na escola que aprendemos a conviver com as diferentes formas de agir, pensar e se relacionar; portanto, ela deve refletir essa diversidade. (MOTA, 2012 p. 37)

Outro ponto a considerar, são as multiplicidades de experiências construídas pelos sujeitos envolvidos nesses espaços que os encontros casuais de formação deixam de fora de um debate, envolvendo as práticas docentes como coloca Teresinha,

Ora, é impossível acreditar que apenas com encontros de formação no início do ano letivo e final de ano sejam elementos mobilizadores para o processo formativo. Enquanto não houver valorização do professor com aumento de salário (dedicação exclusiva), diminuição da carga horária (estudo e pesquisa), redução do número de alunos por sala, todas as tentativas de formação serão utópicas. A situação estressante de sala de aula requer a elaboração de políticas públicas educacionais que tenham como foco aluno e educador. (TERESINHA E.G. 2013)

De modo geral, ocorrem de maneira (des)contínuas, com pouco tempo, geralmente em finais de unidades, professores atarefados e monitorados, cobranças, dentre outras questões. Acredita que é preciso repensar esse processo formativo, pois vê as formações continuadas propostas, na Rede de Ensino, como tentativas de formações que acabam dificultando o processo formativo que “*infelizmente, presenciamos algumas tentativas “descontinuadas”*”. Essa colocação vai ao encontro do pensamento de Esteves quando diz que, (2008, 106) o bom funcionamento do sistema de formação permanente do professor deve garantir uma compreensão adequada dos objetivos [...].

Em um dos seus depoimentos, Teresinha (GPL, 2013), também, diz que *a velocidade das informações exige de cada um de nós respostas imediatas. O processo de formação e informação deve ser permanente e nunca estanque.* A professora Iracema (GPL, 2013), complementa dizendo: *Amo esse grupo de estudo, pois já tentei montar anteriormente um grupo de estudos com colegas na escola, mas diziam que eu tinha muito tempo para fazer tal coisa!* A essa altura da nossa pesquisa, concordamos com Cavaco que dialoga com a nossa angústia pois,

a nossa pretensão de tentar compreender o professor como pessoa na estrutura de relações onde produz e se produz, na sua relação com o mundo, com a História e a sua própria história, consigo mesmo [...] põs-nos problemas de método na construção de modelo de abordagem [...] que questione diferentes ciências e os seus campos de análise. (2008 p.160).

Durante as discussões no GPL, as professoras diziam que quando levavam algo novo, diferente da rotina para sala de

aula, não pensavam em uma invenção, criavam para envolver o alunado com a leitura na tentativa de garantir o direito de aprendizagem. Onde poderíamos intervir? Como intervir para que as mesmas compreendessem a dimensão de suas “invenções”?

No nosso estudo, pretendíamos entender a trajetória de vida, de profissão, de formação e de letramento e o percurso até chegar às práticas de invenção docente nas atividades com as leituras em sala de aula. Porém, o que vivenciamos foi bem mais que essa paisagem; vimos a necessidade trazer essas participantes para o envolvimento desse estudo, todavia, o contrário também se deu. É bem verdade que “o ato criativo leva a resultados, não a bloqueios,” Woods (2008 p.132). Depois de alguns estudos e debates acalorados, chegamos à conclusão de que os vetores contribuintes para sua autonomia e, conseqüentemente, a emancipação do seu aprendiz são, exatamente, as políticas criadas no contexto de sala de aula; por sua vez, colocam o outro também nessa condição autônoma e convidam-no a fazer o movimento de desterritorialização de fronteiras da inércia ao movimento do pensamento.

A gente está pegando a necessidade e usa alguma tática, algum método. Depois eles trazem esse tal de Certeau e apresenta e, a gente vê que realmente a gente faz uma invenção. A gente percebe que há centenas de professores criativos que segundo Certeau podemos chamar de inventores que atendem e chamam atenção do aluno. Quando a gente vê esse grupo criativo com esse aparato tecnológico a gente percebe que realmente o professor faz a diferença. (TERESINHA, GPL, 2014)

Talvez o não acreditar em suas práticas criativas ocorra pela inércia instaurada na ideia de um ensino da reprodução, que cada vez mais, desvaloriza a arte de ensinar. Para que isso seja minado do espaço escolar, o professor também precisa ser capaz de inventar outros vetores que possibilitem a sintonia do ensino com a aprendizagem. Com isso, as inventoras mudam o foco do conceito de invenção, refletindo que esse pode ser uma noção de invenção, antes não pensada por elas, deslocada de uma visão macro de invenção, que as mesmas tinham, para pensar em políticas de invenção nas suas práticas docentes. Gallo nos coloca que,

podemos falar em uma educação maior e em uma educação menor, com distintas esferas de pensamento e de atuação[...] indico apenas que me apraz pensar a educação menor como prática cotidiana do professor em sala de aula.[...] aquelas práticas moleculares, menores, marginais, nas quais escapamos do jogo institucional com os estudantes, produzindo algo que seja significativo com os estudantes, promovendo novos encontros e acontecimentos. (GALLO, 2011 p.26)

No decorrer das discussões, as participantes começavam a desmistificar a ideia macro de invenção, percebendo que suas experiências também poderiam ser invenções, especialmente na cultura letrada, própria da comunidade escolar. Como cita Sayonara (GPL, 2013) *Manuel Bandeira disse certa vez, o poeta está sempre enxergando mais longe,* por isso atravessamos a ponte para a leitura. Ao atravessar “a ponte”, elas também atravessam as dificuldades de a formação docente não ter uma progressão em relação aos encontros dentro ou fora da escola, muitos desses ocorrem, esporadicamente e, em

locais inadequados com um número demasiadamente grande de professores/as. É perceptível em suas conversas, e nas leituras, que também fazem suas pesquisas durante os trabalhos docentes.

Professoras inventoras
Esse é o tema que aflora
Para uma massa comparecer
Pois quem sabe faz a hora
Não espera acontecer
(SAYONARA, GPL, 2013)

Percebemos a atitude política dessas professoras que se disponibilizam em fazer outra coisa, no qual chamamos de *pesquisa – formação-ação-docente*. Como coloca a professora Iracema (GPL, 2013), quando começou a participar dos encontros com o grupo de pesquisa se surpreendeu, pois “*meu Deus do céu, então já fazia uma coisa nova!*”

Nessas falas evidenciam a solidão que elas vivem em suas escolas, talvez pela não inserção de uma cultura que valorize também o ordinário e o singular agregado no coletivo docente, pois muitas situações postas na escola não consideram os fazeres de professoras que pensam suas práxis. Assim, decidimos de início, apresentar uma devolutiva dos dados analisados da pesquisa. Tanto a pesquisa-ação, quanto a investiga-ação contribuam para que apontemos novos olhares para pesquisa no âmbito educacional, com uma perspectiva de pesquisa e de formação, considerando que o pesquisador ao mesmo tempo em que pesquisa, se dispõe a trabalhar a formação docente durante o processo de pesquisa. Para tanto, pensamos, também, em uma pesquisa qualitativa de natureza colaborativa e, nesse sentido, Ibiapina (2007 p.115) ressalta que a pesquisa colaborativa “reconcilia duas dimensões de pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia a pesquisa e a formação”.

As pesquisas como coloca Ibiapina, (2007 p.12) “deixam de ser sobre o professor e passam a investigar com o professor”. Com essa base de compreensão nos remete que não somente a pesquisa deve ser com o professor, mas “a afirmar a educação como um *meio* e não como um *fim*”. Gallo (2011 p.22). Entre a pesquisa-ação; a investiga-ação e a pesquisa colaborativa surgem um diálogo que permite a construção de uma pesquisa qualitativa com uma perspectiva direta com a formação docente, uma vez que há diversas modalidades de pesquisa sobre formação docente e, sentimos uma necessidade de uma aproximação entre as discussões acadêmicas e as docentes inseridas na Educação Básica. Valemo-nos mais uma vez do pensamento de Certeau que diz que, “a escola poderia ser um dos lugares onde seja possível reaprender” Certeau (1995, p.129), uma vez que ela constitui um laboratório adequado para desenvolver diversas experimentações, inclusive para trabalhar a formação continuada do professor in Lócus, como apontam Kleiman (2001) e Santos e Orge (2010), a formação e o letramento do professor no e pelo local de trabalho. O GPL evidenciou outras condições para o desenvolvimento de autoformação, para que as professoras, mesmo no anonimato, possam estudar, discutir, refletir e propor boas pinceladas de investigação, além de mapear as necessidades vitais nas suas práticas docentes, inclusive a professora Sayonara teve seu projeto de mestrado produzido a partir de discussões sobre esta pesquisa. Essas professoras mostram que “o momento atual exige que o professor explicita os seus valores e objetivos

educativos,” Esteve (2008 p.102). Esperamos que as formações continuadas dos professores sejam realmente com o professor e a partir de seu ambiente de trabalho, considerando seus pressupostos teóricos, de formação, de pesquisa, de letramento, de identidade entre outros, sem deixar de lado a pesquisa dentro desse processo formativo.

Pesquisa – formação: uma nova paisagem da formação docente

Era preciso uma contrapartida que contribuísse de forma significativa ao empoderamento e a pertença das práticas e dessas professoras que representam tantas outras que vivem no anonimato. Não é apenas um apontamento metodológico que direcionou a investigação, mas sim uma indicação de uma natureza de pesquisa qualitativa que surge a partir do contato com as participantes e como tal nos possibilitou a invenção uma de natureza de pesquisa resultante de uma pesquisa que uniu o processo da pesquisa dialogado com o processo formativo. Com todo esse caminho trilhado, pensamos que seria possível trazer uma natureza de pesquisa que envolvesse também a formação em um processo contínuo, a *pesquisa-formação-ação-docente*, para que haja um discurso mais próximo e fértil entre a pesquisa e as práticas de professoras de Escola Pública. Por esse prisma, podemos definir que a *pesquisa-formação-ação-docente* é uma pesquisa qualitativa que reflete as ações direcionadas para a formação do professor, como parte do benefício social e cultural de uma pesquisa na escola, que demanda ou que resulta em formação em serviço ou de uma formação continuada / grupo de estudos ou universitária, que visa ou que resulta em um trabalho de pesquisa. Além disso, serve como platô, movimentando os debates presentes nas pesquisas sobre a profissão docente e suas práticas, fazendo com que os envolvidos reflitam não só os dados levantados, mas também suas identidades teóricas, a importância da pesquisa durante as práticas docentes e de formação. Por outro lado, quando o pesquisador pensar a pesquisa, envolvendo a docência, não observar apenas o que ela, à docência, não tem, mas que contribuição à devida pesquisa pode oferecer ao grupo pesquisado, envolvendo-o nos pressupostos implicados na pesquisa.

Esses anseios estão em concordância com o pensamento de Nóvoa (2008 p.26), quando aborda que “a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como *um todo*. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de natureza *pesquisa-formação-ação-docente* preocupada com as questões didáticas e que envolvem o trabalho com a leitura uma vez que “as questões didáticas deverão ser mais seriamente levadas em consideração, coloca-nos frente a uma questão central na nossa área, na qual devemos responder com ações específicas”, Kleiman (2001 p.32). Nesse sentido, as práticas de invenção docente podem servir para desautorizar as estratégias próprias do cotidiano escolar e fortalecer as táticas que dão vozes aos sujeitos em seus fazeres cotidianos, uma vez que essas táticas não têm um lugar próprio a não ser o outro. Até porque “pode-se dizer que a formação não se finda em um determinado momento da nossa vida, pois somos sujeitos dinâmicos e estamos sempre nos fazendo e refazendo, em um processo contínuo de formação,” Gallo (2011 p.169). Nesse sentido, a prática de invenção docente se configura nesse tripé: noção de invenção docente, pesquisa e formação, pois “quem parece ter interesses de pesquisa mais afins é o educador”. Kleiman (2001 p.16), as docentes contrapõem o já dito em relação à formação docente, anunciam outras hipóteses de

trabalhar a formação do professor e, principalmente, revisitam suas práticas considerando algumas teorias científicas, uma vez que.

o modelo reflexivo objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes. Assim, seu propósito não é de oferecer atividades que dão certo, como fórmulas mágicas. (MAGALHÃES, 2001 p. 245)

Para tanto, caracterizamos seus fazeres como invenção cuja importância para o ensino é perceptível no contexto escolar da Educação Básica; bem como para a nossa investigação. De início, percebemos que este estudo tinha uma pretensão de interpretar apenas os dados sobre as práticas desenvolvidas por professoras que fazem algo inusitado nas aulas de Língua Portuguesa de Escolas Públicas de Petrolina-PE, em especial, com as práticas sociais de leitura, além de compreender até que ponto seus pressupostos as fazem uma inventora. Em um segundo momento, pensamos em uma forma de provocar uma contribuição, mesmo que mínima para as professoras participantes. Isso implica a pesquisa-formação como resultado potencializado pelas práticas de invenção docente e pela participação e contribuição das próprias professoras. Portanto, a noção aqui apresentada é de uma pesquisa qualitativa de natureza *pesquisa-formação-ação-docente* que além de preocupar com as questões didáticas que envolvem o trabalho com as práticas sociais de leitura, é, também, o de repensar as práticas de pesquisas envolvendo o pesquisado em todo processo do estudo. O outro lado, a ponta desse iceberg, é que se propúnhamos um processo formativo com o professor envolvido e engajado para as diversas situações que possam surgir durante a formação: refletindo, interpretando, selecionando, discordando e concordando com os dados e com as informações apresentadas durante as formações. Por fim, inventar práticas docentes, inventar natureza de pesquisa, tudo isso faz parte das “maneiras de fazer” que nada mais é senão a vitória do mais “fraco” sobre o mais “forte”, Certeau (2012 p.46). Assim, a pesquisa-formação-ação-docente torna-se um importante instrumento para fomentar as discussões acerca de práticas sociais de leituras e, conseqüentemente, práticas de formação docente que estão intrinsecamente ligadas à pesquisa acadêmica, além de fortalecer as táticas que dão vozes aos sujeitos em seus fazeres cotidianos e, fundamentadas em contribuições teóricas, tanto da pesquisa quanto da formação.

Considerações

Para compreendermos esse universo rico e complexo que as docentes fazem parte, destacamos algumas indagações que nortearam este estudo. Uma delas é saber se uma pesquisa qualitativa que tem uma discussão voltada para o viés formativo pode contribuir para essas práticas docentes? Para obter respostas significativas, portanto, foi necessário adentrar nos contextos vividos pelas professoras que ministram aulas nas Escolas Públicas do Sertão Médio Vale do São Francisco, em especial, da cidade de Petrolina-PE. Para tanto, lançamos mão de uma pesquisa qualitativa amparada na natureza: pesquisa-ação/investiga-ação; bem como na de natureza colaborativa, que nos deram ferramentas para apontarmos outra natureza de pesquisa construída durante o processo de investigação: a pesquisa-formação-ação-docente, por aproximar as discussões teóricas e científicas às práticas de

invenção docente, inclusive, dando subsídio para refletir sobre as indagações apresentadas durante o processo investigativo. Portanto, este artigo reflete sobre uma discussão, apesar de presente nos debates educacionais, ainda requer um olhar crítico, que sugere uma maior inserção nos processos de pesquisa e de formação simultâneas, pois é preciso que as formações chamem os professores e as professoras para o debate, envolvê-los no processo de um desenvolvimento profissional para que seja pertinente um trabalho com a participação direta do professor sobre quem, muitas vezes, as políticas de formação usam um discurso na terceira pessoa como se o professor não fosse o principal sujeito dos discursos de formação. Paralelamente, o mesmo deve ocorrer quando se pensar a pesquisa que investiga o professor e suas ações, isto é, uma maior contribuição que vai além do retorno dos resultados investigado. É trazer, de fato, uma reflexão sobre as pesquisas em educação no contexto em que o docente é inserido. Por esse viés, é que propomos para este estudo uma natureza de pesquisa que dialoga com o processo formativo durante as investigações, considerando as práticas de “invenção” docentes, a pesquisa, a formação e os pressupostos teóricos presentes em um mesmo processo. Com estes resultados, acreditamos que não estamos chegando ao fim de uma pesquisa, mas a uma etapa importante para iniciar outras buscas, inclusive, de ampliar esta investigação em outros contextos, outras práticas que se agreguem ao debate da formação e da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- _____. O passado e o presente dos professores. In Profissão Professor. Org. António Nóvoa. Porto – Portugal: porto editora, 2008.
- _____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Livreto de palestra com os professores do Estado de São Paulo. SINPRO-SP, 2007.
- _____. O regresso do professor. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia Conferência ‘Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida’ Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio 27 - 28 de Setembro de 2007.
- _____. A Invenção do Cotidiano 1. Artes de fazer. 18.ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. O regresso dos professores. Livro da conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a construção de um campo de estudos: Educação, Porto Alegre, V.33, n. 5, p. 174-181, set/dez. 2010.
- BARBIER, René. A pesquisa-ação. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber livro Editora, 2004.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CERTEAU, Michel. A Cultura no plural. 2ª.ed. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas- SP: Papyrus, 1995.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In Profissão Professor. Org. António Nóvoa. Porto – Portugal: porto editora, 2008.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GALLO, Silvio. O PROFESSOR-ARTISTA: educação de si e revolução molecular. In. *Crítica Cultural e Educação Básica: Diagnósticos, proposições e novos agenciamentos*. (Org.) SANTOS, Cosme B. GARCÍA, P. Cesar, SEIDEL, Roberto São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- GIARD, L. In: CERTEAU, M. C. *A Cultura no plural*. 2ª.ed. Trad. Enid Abreu Dobránszhy. Campinas- SP: Papirus, 1995.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, M.S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio - histórica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto (org.). *Formação e Prática pedagógica: diferentes contextos de Análises*. Teresinha: EDUFPI, 2007.
- KLEIMAN, B. Ângela. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1995.
- MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. A formação crítico-colaborativa de educadores: a "vida que se vive" - uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. Da L.; SALONILDE, M. S. *Políticas educacionais e práticas educativas*. Natal: EDUFRN, 2011.
- MOTA, Maria Nazaré. *Escola plural: a diversidade está na sala, Formação de Professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- NÓVOA, António. Professor e o novo espaço público da educação. *Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI*. Santa Maria, RS. UNIFRA, 2006.
- SACRISTÁN, Gimano J. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In *Profissão Professor*. Org. António Nóvoa. Porto – Portugal: porto editora, 2008.
- SANTOS, Cosme B. Dos A prática da citação na universidade as referências à informação científica em trabalhos acadêmicos. *SciELO. Trab. linguist. apl.* vol.55 no.1 Campinas Jan./Apr. 2016.
- SANTOS, Cosme B. Dos e ORGE, Livia. Letramento do alfabetizador no local de trabalho: o efeito da Revista Nova Escola. In. Claudia Vóvio, Luanda Sito e Paula de Grande (Org.). *Campinas (SP): Mercado de Letras*, 2010.
- STREET, Brian. OS NOVOS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS. In: *Cultura Escrita e Letramento*, org. por Marilda Marinho, Gildinei Carvalho. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- WALTY, I. L. & VALESKA, O. POR UMA LEITURA LITERÁRIA DO MUNDO. In: *Cultura Escrita e Letramento*, org. por Marilda Marinho, Gildinei Carvalho. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In *Profissão Professor*. Org. António Nóvoa. Porto – Portugal: porto editora, 2008.
- ZOURABICHVILI, François. *Conexões: o vocabulário de Deleuze*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
