

## Percepções de mestrandos em educação sobre a formação do professor-pesquisador

Aline Coêlho dos Santos

Mônica Maria Baruffi

Lucilene Simone Felipe Oliveira

Rita Buzzi Rausch

**Aline Coêlho dos Santos**

Universidade Regional de Blumenau,  
FURB, Brasil

E-mail: alinecoelho@furb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0931-2372>

**Mônica Maria Baruffi**

Universidade Regional de Blumenau,  
FURB, Brasil

E-mail: monicambar@terra.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3774-7901>

**Lucilene Simone Felipe Oliveira**

Universidade da Região de Joinville,  
UNIVILLE, Brasil

E-mail: lucilene.felippe@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8531-732X>

**Rita Buzzi Rausch**

Universidade da Região de Joinville,  
UNIVILLE, Brasil

E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

Recebido em: 30/05/2023

Aprovado em: 26/01/2024

### Resumo

Este estudo foi desenvolvido no campo da formação continuada de professores, com foco no desenvolvimento do professor-pesquisador, visando compreender as percepções dos mestrandos após a imersão no conceito de professor-pesquisador e sua relevância na formação docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa aplicada, na qual os acadêmicos participaram de uma imersão teórica sobre a formação do professor-pesquisador na disciplina “Trabalho e Formação Docente” no curso de Mestrado em Educação. Para a geração de dados, utilizamos o diário de aprendizagem e a construção coletiva de duas nuvens de palavras no software Edupulses. Os dados foram tratados utilizando a técnica de análise de conteúdo e organizados em cinco categorias: (a) conceito prévio de professor-pesquisador; (b) ampliação do conceito de professor-pesquisador; (c) impacto na prática docente; (d) desafios para tornar-se professor-pesquisador; (e) interação entre escola e universidade. As percepções dos mestrandos indicam a necessidade de maior compreensão sobre os requisitos necessários para realizar uma pesquisa, pois apresentam concepções prévias muito superficiais com relação ao conceito de professor-pesquisador. No entanto, ao longo do encontro formativo, observamos que o conceito de professor-pesquisador foi se distanciando do campo empírico e tornando-se mais significativo, a ponto de os mestrandos reconhecerem a pesquisa como valiosa na prática docente, auxiliando na compreensão de problemas educacionais e práticas pedagógicas.

**Palavras-clave:** Desenvolvimento profissional docente. Professor-pesquisador. Pesquisa.



**Abstract****The Development of the Teacher-Researcher in Teacher Education: Perspectives of Education Master's Students**

This study was conducted in the field of teacher professional development, focusing on the development of the teacher-researcher, with the aim of comprehending the perceptions of master's students after immersion in the concept of the teacher-researcher and its relevance in teacher education. It is an applied qualitative research in which students participated in a theoretical immersion on the formation of the teacher-researcher in the “Work and Teacher Education” course within the Master's program in Education. To generate data, we used learning diaries and collaboratively constructed two word clouds in the Edupulses software. The data were treated using content analysis techniques and organized into five categories: (a) prior concept of the teacher-researcher, (b) expansion of the concept of the teacher-researcher, (c) impact on teaching practice, (d) challenges in becoming a teacher-researcher, and (e) interaction between school and university. The master's students' perceptions indicate the need for a better understanding of the necessary requirements for conducting research, as they initially held superficial prior conceptions regarding the concept of the teacher-researcher. However, throughout the formative meeting, we observed that the concept of the teacher-researcher gradually distanced itself from empirical field and became more significant, to the point where the master's students recognized research as valuable in teaching practice, aiding in the understanding of educational issues and pedagogical practices.

**Keywords:**

Teacher professional development. Teacher continuing Education. Teacher-researcher. Research.

**Resumen****El desarrollo del Profesor-Investigador en la Formación Docente: perspectivas de los estudiantes de Maestría en Educación**

Este estudio fue desarrollado en el campo de la formación continua de profesores, con un enfoque en el desarrollo del profesor-investigador, con el objetivo de comprender las percepciones de los estudiantes de posgrado después de sumergirse en el concepto de profesor-investigador y su relevancia en la formación docente. Se trata de una investigación cualitativa aplicada en la que los estudiantes participaron en una inmersión teórica sobre la formación del profesor-investigador en el curso “Trabajo y Formación Docente” dentro del programa de Maestría en Educación. Para generar datos, utilizamos diarios de aprendizaje y la construcción colaborativa de dos nubes de palabras en el software Edupulses. Los datos fueron procesados mediante la técnica de análisis de contenido y se organizaron en cinco categorías: (a) concepto previo del profesor-investigador, (b) ampliación del concepto de profesor-investigador, (c) impacto en la práctica docente, (d) desafíos para convertirse en profesor-investigador y (e) interacción entre la escuela y la universidad. Las percepciones de los estudiantes de posgrado indican la necesidad de una comprensión más profunda de los requisitos necesarios para llevar a cabo una investigación, ya que inicialmente tenían concepciones previas superficiales sobre el concepto de profesor-investigador. Sin embargo, a lo largo de la reunión formativa, observamos que el concepto de profesor-investigador se distanció gradualmente del campo empírico y se volvió más significativo, hasta el punto en que los estudiantes de posgrado reconocieron la investigación como valiosa en la práctica docente, ayudando a comprender cuestiones educativas y prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:**

Desarrollo profesional docente. Profesor-investigador. Investigación.

## Introdução

Este estudo<sup>1</sup> insere-se no contexto das pesquisas que investigam a formação de professores, com foco na constituição do professor-pesquisador. O ponto de partida foi a premissa apontada por estudiosos como Marli André (2016), Menga Lüdke (2009) e Kenneth M. Zeichner (2005), que consideram a formação na perspectiva do professor-pesquisador como uma possibilidade de combinar a prática docente e a pesquisa, com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

Embora não seja um tema recente, o conceito de professor-pesquisador vem alcançado destaque como uma oportunidade de integração entre teoria e prática, estabelecendo uma ponte entre a escola e a universidade e diminuindo a distância entre as pesquisas acadêmicas e a realidade vivenciada nas escolas (Silva, 2022; Costa; Arruda; Passos, 2021; André, 2016). Além disso, pesquisas têm apontado que essa abordagem proporciona, aos professores – independentemente da etapa de ensino em que atuam –, uma motivação ao desenvolvimento intelectual, refletindo na elevação da qualidade do ensino ofertado aos estudantes (Silva, 2022; Araújo; Ramírez; Perrilla Jiménez, 2020). Ao se engajarem nessa perspectiva, os professores encontram um espaço propício para refletir a respeito de suas práticas, buscar embasamento teórico e, potencialmente, criar soluções pedagógicas estratégicas.

No cenário apresentado, esta pesquisa busca compreender as percepções dos mestrandos após a imersão no conceito de professor-pesquisador e sua relevância para a formação docente. Para atender ao objetivo vigente, este estudo foi desenvolvido em um período de estágio de docência realizado em um curso de Mestrado em Educação de uma Instituição de Ensino Superior privada, na disciplina intitulada “Trabalho e Formação Docente”, ofertada no primeiro semestre de 2022. O estudo contou com a participação voluntária de nove mestrandos<sup>1</sup>.

O estágio de docência, é importante destacar, desempenha um papel fundamental na preparação profissional do professor, fornecendo-lhe as habilidades necessárias para atuar de forma abrangente. Essa etapa da formação oportuniza um confronto entre práticas e produções teóricas, em um ciclo contínuo de reflexão, investigação e transformação, em consonância com a perspectiva do professor-pesquisador, como proposto por Lüdke (2016). Para esse autor,

[...] na prática docente, existem condições para que a pesquisa se torne não apenas possível e viável, mas também passível de ser um verdadeiro instrumento de reflexão e crítica. São basicamente essas condições que estamos buscando identificar com algum cuidado antes de um engajamento mais radical em favor do professor pesquisador, reflexivo e crítico, que carrega sempre o grande risco de não corresponder à especificidade da pesquisa (Lüdke, 2016, p. 42).

---

<sup>1</sup>Em nota, o estágio de docência em questão teve a duração de 45 horas-aula e foi vivenciado por uma doutoranda que está investigando a formação continuada na perspectiva do professor-pesquisador em sua tese. Ressaltamos que esse estágio contou com a supervisão e a avaliação de duas professoras doutoras da universidade onde as atividades de docência foram realizadas. Tanto a doutoranda quanto uma das professoras supervisoras fazem parte dos autores deste manuscrito. Além disso, esta pesquisa não contou com envio prévio ao comitê de ética, por isso o anonimato da instituição e mestrandos são garantidos no decorrer de todo o texto. Esta nota visa o esclarecimento sobre a relação que há entre pesquisador, sujeito e objeto.

A experiência do estágio de docência, conforme destacado por Pimenta e Lima (2018), representa um momento de transformação no trabalho do professor, quando ele amplia sua consciência em relação à própria prática. Nesse sentido, este manuscrito se desenvolve como uma construção coletiva, explorando o conceito de professor-pesquisador em colaboração com os acadêmicos envolvidos, que estão se constituindo como pesquisadores na área educacional e refletem, aqui, sobre suas concepções.

Para apresentar a pesquisa, organizamos este estudo nas seguintes seções: Fundamentação Teórica, na qual efetuamos um breve ensaio sobre a pesquisa como princípio na formação docente, com ênfase na formação do professor-pesquisador. Nos Procedimentos Metodológicos, descrevemos o caminho que adotamos para nossa pesquisa. Os Resultados trazem a imersão pedagógica que vivenciamos e as percepções (pré e pós-imersão) manifestadas pelos mestrandos em relação ao conceito de professor-pesquisador. Nas Considerações Finais, tecemos as conclusões decorrentes do estudo.

### **Fundamentação Teórica**

Entendemos o professor-pesquisador como aquele que procura soluções para os desafios enfrentados na prática educativa. Conforme expresso por Rausch (2012, p. 708), o professor-pesquisador é definido como alguém que investiga as questões do dia a dia na sala de aula com o objetivo de aprimorar as estratégias pedagógicas e de otimizar o aprendizado dos estudantes. Rausch (2012) afirma que a maioria dos professores no Brasil tem sua primeira experiência completa com pesquisa durante programas de pós-graduação, especialmente em níveis mais avançados, como o mestrado, embora tenha sido observado aumento significativo de docentes buscando essa qualificação, conforme evidenciado pelo Censo da Educação Superior de 2020, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino (INEP, 2022).

A saber, especificamente no âmbito do doutorado, houve aumento significativo de 61,5% para 64,3% de docentes envolvidos nesse estágio de formação entre 2019 e 2020. Enquanto isso, há estabilidade no número de professores com mestrado na rede pública, que contrasta com um crescimento de 4,6% na rede privada ao longo da última década, passando de 43,1% em 2010 para 47,7% em 2020 (INEP, 2022).

Nesse contexto, destacamos alguns desafios, como a restrição do contato efetivo com a pesquisa até a pós-graduação *stricto-sensu*. Isso é preocupante, especialmente ao considerarmos, conforme apontado por Rausch (2012), que somente quando os professores alcançam estágios avançados de formação, como mestrado e doutorado, e se deparam com a necessidade de realizar pesquisas originais em seu campo de atuação, é iniciam sua transição para o papel de pesquisadores, o que impulsiona seu desenvolvimento profissional.

Um outro desafio na constituição do professor-pesquisador, sobretudo na esfera da Educação Básica, são as diversas interpretações e status atribuídos ao conceito e à prática da pesquisa. Por exemplo, André (2016) conduziu uma pesquisa de tese focada na formação do professor pesquisador em um curso

de Pedagogia na universidade onde trabalhava. O curso tinha como objetivo primordial a formação do professor pesquisador. Entretanto, ficou evidente que os professores do curso tinham entendimentos divergentes acerca do conceito de pesquisa.

Enquanto alguns o associavam a estágios comuns, outros limitavam a pesquisa a busca de informações na *Web*. Essa diversidade de interpretações realça a falta de clareza em torno do real significado de pesquisa e dá margem para que tipos diferentes de pesquisa ocorram nos variados grupos de professores. Também se torna um fator de segregação, pois separa os professores universitários, que realizam pesquisa com rigor acadêmico, de professores da Educação Básica, que atuam na busca por informações.

Para Santos, Costa e Rausch (2023), essa separação também ocorre principalmente devido aos papéis históricos designados a cada uma dessas instituições ao longo do tempo. A lógica é sempre a mesma: nas universidades, a responsabilidade está na geração de conhecimento científico, que posteriormente é utilizado como embasamento teórico pelas escolas. Desse modo, cabe às escolas a aplicação prática dessas teorias, muitas vezes deixando de lado os conhecimentos que foram desenvolvidos pelos professores no contexto das próprias práticas educativas.

Nesse sentido, conforme Diniz-Pereira e Zeichner (2017), é crucial desfazer a concepção arraigada no meio educacional, especialmente entre os professores, que limita a pesquisa, considerando-a como atividade reservada apenas aos acadêmicos externos ao ambiente escolar. Uma perspectiva, portanto, que ignora as capacidades dos professores que atuam em salas de aula da Educação Básica.

Destacamos, nesse cenário, que o processo formativo do professor-pesquisador busca o desenvolvimento de habilidades de investigação, de reflexão crítica e de produção de conhecimento no contexto educacional (André, 2016). Ao adotarem essa perspectiva, os professores têm a oportunidade de se envolver ativamente com o próprio desenvolvimento profissional. Isso pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos desafios e das demandas da prática pedagógica e, também, para o aprimoramento das estratégias de ensino e aprendizagem.

André (2016) argumenta que o conceito de professor-pesquisador se apoia em princípios fundamentais, que devem ser preservados para não perderem sua essência. Dentre esses princípios, a autora enfatiza a autonomia como um elemento crucial, permitindo que os profissionais se desenvolvam de maneira independente, cultivando ideias reflexivas e próprias (André, 2016). Isso implica a capacidade de fazer escolhas, de determinar os caminhos a seguir e de defender, argumentar e implementar ações pertinentes ao se tornarem professores-pesquisadores.

Segundo reflexões de Gatti (2021), o processo de investigação científica conecta-se diretamente à formação de professores, por esse motivo, precisa ser uma prática tanto do professor formador como daquele que se encontra em formação. A autora compreende, assim, que a pesquisa na docência é um

entendimento que transcende a simples observação de eventos ou relatos, indo mais fundo para desvendar os processos subjacentes, oferecendo interpretações coerentes ou explicações robustas sobre um problema específico, com base em um referencial claro estabelecido ou desenvolvido através de análises detalhadas (Gatti, 2021). Desse modo, tornar-se um professor-pesquisador implica desenvolver-se de forma integral na profissão.

Ainda sobre esse conceito, Lüdke *et al.* (2009) consideram que o professor, no seu espaço de trabalho – sala de aula –, consegue desenvolver pesquisa que seja útil no desenvolvimento de suas atividades e nos possíveis problemas existentes no seu fazer pedagógico. Para que se desfaça essa imagem, que distancia o acadêmico do professor como pesquisador, Zeichner (2005), André (2016) e Lüdke *et al.* (2009) compreendem que há possibilidades de unir pesquisa e ensino. Logo, a indagação deve marcar presença nas ações educativas para que novos caminhos sejam trilhados, sempre com o objetivo de levar aos estudantes um conhecimento consistente e significativo.

Enfatizamos que a *práxis* educativa deve permear o trabalho docente nas escolas, pois, ao relacionar a teoria e a prática, os professores têm mais possibilidades de resolver as questões problemáticas que se apresentam, especialmente aquelas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Rausch (2012, p. 707) afirma que “[...] a pesquisa sobre a prática docente necessita da pesquisa como ciência”, isso porque, tanto na academia como na escola, pesquisar é fazer ciência. A autora adverte, no entanto, que a resignificação da prática docente não acontece “[...] somente observando, pensando e registrando-se sobre ela, sem um processo estruturado que permite conhecer com profundidade a partir de um método que possibilite uma compreensão do objeto investigado”.

Conforme se observa, para que o cenário apresentado se desenvolva, são necessárias condições para o trabalho de pesquisa, que envolve tempo, estudo, busca de fontes bibliográficas, e apoio de profissionais da escola e da universidade, a fim de incentivar esses professores a se tornarem investigativos, criativos, curiosos. Unir a pesquisa e o ensino, a escola e a universidade, o professor e o acadêmico – ambos tornando-se pesquisadores –, abre campo a possíveis respostas, a novos conhecimentos e a novas perguntas.

### 3 Procedimentos Metodológicos

Este estudo é de natureza qualitativa e emprega procedimentos de pesquisa aplicada para a geração de dados, ou seja, busca-se produzir novos conhecimentos por meio de uma aplicação prática. Trata-se, especificamente, de uma imersão teórico-reflexiva integrada a um processo formativo desenvolvido em uma disciplina de curso Mestrado em Educação. Conforme entendem Ximenes, Pedro e Corrêa (2022), uma das possibilidades para esse tipo de pesquisa é a utilização de abordagens colaborativas, em que o pesquisador trabalha em conjunto com os participantes.

Com base nesse tipo de pesquisa, foi planejado uma imersão teórico-reflexiva sobre o tema “Professor-Pesquisador” em um encontro presencial com os mestrandos em educação. Esse encontro

proporcionou a geração de dados ao longo do processo formativo, seguindo as etapas detalhadas no Quadro 1.

No decorrer da pesquisa, como apontado no Quadro 1, utilizamos como instrumentos de geração de dados: (a) o diário de aprendizagem produzido pelos mestrandos durante as aulas da disciplina em questão e (b) a construção coletiva de duas nuvens de palavras no *software Edupulses*<sup>ii</sup>. Destacamos que a nuvem de palavras é uma representação visual que apresenta conceitos em diferentes tamanhos, portanto proporcionais a sua repetição, em determinado contexto. Essa ferramenta é bastante usada para destacar com que frequência um termo ou uma categoria específica aparece em uma fonte de dados (Vilela; Ribeiro; Batista, 2020).

Além disso, destacamos que o diário de aprendizagem é um instrumento eficaz na reflexão e na investigação sobre a prática docente. Esse tipo de registro remete o escrevente à reflexão e à tomada de consciência, oportunizando a reorganização e o aperfeiçoamento das práticas de ensino. Trata-se, portanto, de uma ferramenta complementar no processo de formação continuada (Borges; Silva, 2020).

**Quadro 1** – Organização metodológica da imersão teórico reflexiva aplicada

Ação		Objetivo Específico	Instrumento de Geração de Dados
01	Pré-leitura	Preparar previamente os participantes para a discussão coletiva.	-----
02	Reflexão Inicial	Explorar os conhecimentos prévios dos participantes em relação aos requisitos da pesquisa.	Nuvem de Palavras
03	Momento Estético	Sensibilizar para uma reflexão sobre o conceito de pesquisa e suas abordagens metodológicas entre os acadêmicos.	-----
04	Discussão sobre problema de pesquisa	Investigar novas construções teóricas relacionadas aos procedimentos de pesquisa, observando a evolução conceitual.	Observação Participante
05	Abordagem Teórica	Explorar as contribuições de Lüdke (2009), André (2016) e Zeichner (2005) sobre o conceito de professor-pesquisador.	-----
06	Discussão sobre o texto	Fomentar a construção de novos conhecimentos teóricos em relação aos requisitos da pesquisa.	Observação Participante
07	Reflexão Final	Identificar as proposições que surgiram nos acadêmicos após a imersão teórica reflexiva.	Nuvem de Palavras
08	Construção do Diário de Aprendizagem	Preparar previamente os participantes para a discussão coletiva.	Diário de Aprendizagem

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Para o tratamento de dados desta pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2021). Esse método é visto como um grupo de procedimentos de análise de comunicações que emprega abordagens sistemáticas e objetivas para descrever o conteúdo das mensagens.

Bardin (2021) ressalta que, no contexto da Análise de Conteúdo, o interesse concentra-se tanto no emissor e em seu contexto, como também no receptor e nas implicações que a análise venha a produzir. A

autora assinala, também, que o objetivo da análise de conteúdo é deduzir informações sobre as circunstâncias de produção (ou, em alguns casos, de recepção), utilizando indicadores (sejam quantitativos ou não) para essas inferências (Bardin, 2021).

A Análise de Conteúdo é efetuada em três etapas essenciais, a saber: pré-análise, extrapolação do material e tratamento dos resultados. Seguindo as três etapas desse tipo de análise, no primeiro momento buscou-se o reconhecimento da turma, posteriormente, a observação participante em uma perspectiva dialógica e crítica, levando os acadêmicos a uma reflexão a respeito do papel do professor-pesquisador (Bardin, 2021).

Após efetuarmos a pré-análise e a extrapolação do material, elencamos os principais temas e categorias que surgiram nessas etapas: (a) Conceituação inicial do professor-pesquisador; (b) Evolução conceitual do professor-pesquisador; (c) Melhoria da prática docente e (d) Desafios identificados. Em seguida, buscamos o tratamento dos resultados que nos evidenciaram os avanços e as fragilidades quanto à percepção a respeito da constituição do professor-pesquisador.

## 4 Resultados

Apresentamos, nesta sessão, os resultados e as discussões oriundas da investigação proposta, subdivididos em quatro subseções: Descrição da turma; Compreensões iniciais dos mestrandos sobre pesquisa (pré-imersão); Compreensões finais dos mestrandos sobre pesquisa (pós-imersão) e Conceito de 'professor-pesquisador'.

### 4.1 Descrição da Turma

A turma era composta por nove mestrandos matriculados em um programa de pós-graduação em Educação. Para garantir a confidencialidade, os participantes do estudo são identificados como 'M', seguido de um número. Durante a apresentação inicial desses acadêmicos, ficou evidente a diversidade existente no grupo, tanto em relação à formação acadêmica quanto às áreas de atuação profissional. Cinco participantes formaram-se em curso de licenciatura e atuavam na área da pedagogia ou em disciplinas específicas, enquanto os demais eram formados em áreas como psicologia, enfermagem e direito. Essa variedade reflete diferentes profissões e interesses de pesquisa. A fim de compreender as motivações pessoais para cursarem a disciplina "Trabalho e formação docente", os mestrandos foram questionados sobre o que os levou a se matricularem nessa disciplina. Suas manifestações são apresentadas no Quadro 2.

**Quadro 2** – Respostas sobre a motivação para matricular-se na disciplina

<b>Mestrando</b>	<b>Respostas</b>
M1	Por se tratar da representação do que pode representar o meu trabalho como professora e <b>por estar alinhado aos meus interesses de desenvolvimento profissional</b> , partindo da formação de professores.
M2	Em um primeiro momento por nenhum motivo especial. A escolha se deu por ser uma <b>disciplina obrigatória</b> do curso de mestrado.
M3	Além de ser uma matéria obrigatória para a linha de pesquisa escolhida, escolhi a disciplina com a intenção de <b>contribuir para minha formação enquanto docente do ensino superior</b> .
M4	Era uma das <b>disciplinas obrigatórias</b> da linha de pesquisa ao qual escolhi.
M5	Me matriculei nesta disciplina devido à <b>relação com meu projeto de pesquisa</b> .
M6	Ela acaba sendo a <b>matéria obrigatória</b> da minha linha de pesquisa, mas se mostrou uma das melhores matérias que eu poderia ter tido, tendo em vista que venho de uma outra formação, consegui ter um vislumbre de uma área nova e cheia de desafios.
M7	Como não venho da área de educação, pois sou formada em direito, no entanto atuo no ensino técnico e graduação como professora, me matriculei nessa disciplina no intuito de <b>buscar conhecimentos que pudessem me desenvolver profissionalmente</b> , como docente.
M8	Essa disciplina é essencial para quem deseja lecionar no ensino superior, pois trata de <b>questões indispensáveis para a atuação docente</b> , como os saberes docentes, a importância da pesquisa e da reflexividade, como se desenvolver como um profissional da educação, entre tantos outros pontos importantes.
M9	<b>Ampliar o repertório da oratória; conhecimento acadêmico</b> , convivência com mestrandos, interações sociais significativas, verificar a dinâmica do mestrado, adquirir conhecimento do passo a passo das produções intelectuais e olhar a educação por outro viés.

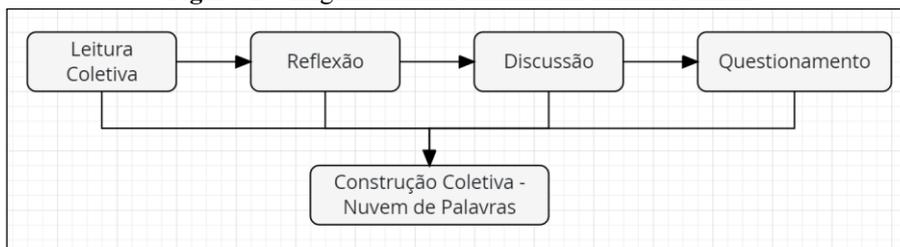
Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Como podemos identificar nos excertos em destaque, cinco dos mestrandos demonstraram interesse pelas contribuições que a disciplina poderia oferecer para o seu desenvolvimento profissional docente. Dois mencionaram que a matrícula na disciplina era obrigatória, enquanto outro destacou que a disciplina estava diretamente relacionada à sua pesquisa de mestrado. Essas respostas revelam diferentes razões para a escolha da disciplina, incluindo o desejo de crescimento profissional, a obrigatoriedade do curso e a relevância temática em relação aos projetos de pesquisa individuais.

#### 4.2 Compreensões iniciais dos mestrandos sobre pesquisa (pré-imersão)

A imersão proposta, detalhada e apresentada previamente no Quadro 1 da seção metodológica, fundamentou-se em uma abordagem dialógica e crítica, com participação ativa dos acadêmicos. Durante todo o processo, os acadêmicos foram constantemente questionados e estimulados a refletir e a discutir a respeito da temática desta pesquisa. Conforme planejado pelas professoras responsáveis, ao final do encontro, foi solicitado aos acadêmicos que elaborassem um diário de aprendizagem, no qual pudessem registrar observações individuais sobre a aula, destacando suas aspirações pessoais e reflexões.

Sendo assim, a imersão teórico-reflexiva teve início com uma reflexão inicial, cujo objetivo era explorar os conhecimentos prévios dos participantes em relação aos requisitos da pesquisa. A lógica didática adotada para esse momento pode ser visualizada na Figura 1.

**Figura 1** – Lógica didática utilizada na reflexão inicial

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

O momento foi marcado por uma apresentação estética, utilizando-se a literatura “Gente, Bicho e Planta: O mundo me encanta”, de Ana Maria Machado. Em seguida, deu-se início à construção de uma nuvem de palavras por meio da plataforma *Edupulses*, motivada pelo seguinte questionamento: “Na sua opinião, o que o fazer pesquisa exige? Cite pelo menos cinco elementos que você considera prioritário no processo de pesquisa”. O resultado dessa dinâmica pode ser apreciado na Figura 2.

**Figura 2** – Percepções prévias apresentadas pelos mestrandos em relação à provocação: cite três elementos-chave que completem a frase: “A pesquisa exige...”

Fonte: *Edupulses* (2022).

A análise das respostas que surgiram na nuvem de palavras revela algumas percepções prévias dos mestrandos em relação à pesquisa. Embora as palavras mais frequentes indiquem a importância do embasamento teórico, da leitura, da vontade, da disponibilidade, da responsabilidade e de métodos adequados, é importante observar que essas palavras não abordam diretamente os elementos centrais da pesquisa, conforme apontado por André (2016). A pesquisa, segundo a autora, exige a produção de conhecimento, a identificação de uma situação-problema a ser investigada, a reflexão crítica, a investigação analítica e a aplicação de procedimentos metodológicos rigorosos e sistemáticos.

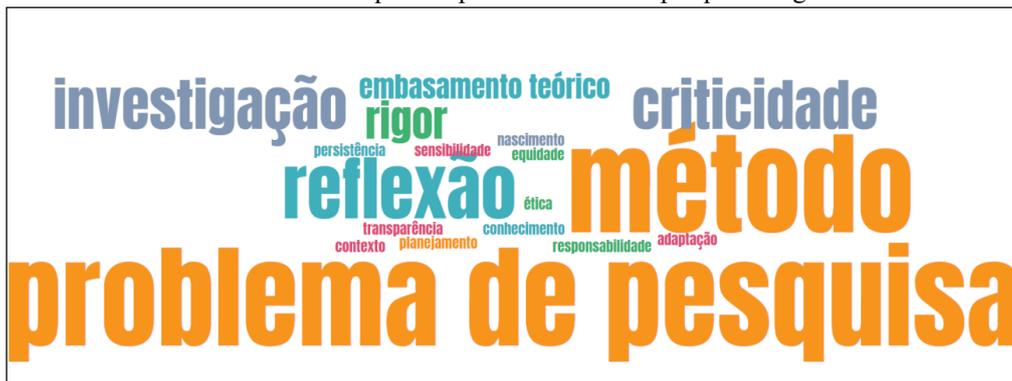
No entanto, é interessante perceber que, em segundo plano, surgem as palavras “problema” e “análise”, que indicam maior proximidade com o que a pesquisa realmente exige. Além disso, as palavras de terceiro plano, como “reflexão”, “críticidade”, “observação”, “hipóteses” e “objetivo”, entre outras, sugerem que alguns mestrandos já possuíam uma compreensão teórica mais aprofundada sobre os elementos essenciais da pesquisa.

Essas percepções iniciais indicam uma base para o desenvolvimento teórico e reflexivo ao longo do processo formativo.

#### 4.3 Compreensões finais dos mestrados sobre pesquisa (pós-imersão)

Diferente do cenário apresentado na seção anterior, a partir da imersão teórica-reflexiva, foi possível observar, como nos mostra a Figura 3, uma evolução conceitual nas percepções dos mestrados sobre pesquisa.

**Figura 3** – Percepções apresentadas pelos mestrados, após imersão teórica-reflexiva, em relação à provocação: cite três elementos-chave que completem a frase: “A pesquisa exige...”



Fonte: *Edupulses* (2022).

Ao analisarmos os dados, verificamos que os elementos constitutivos do fazer pesquisa, como problema de pesquisa, método, investigação, criticidade, rigor e reflexão, apareceram destacados em primeiro plano. Essas palavras evidenciam a compreensão de que, para se tornar um pesquisador, o professor precisa buscar respostas para questões que precisam ser conhecidas e respondidas.

Além disso, é necessário possuir conhecimentos e habilidades que permitam delimitar o problema, selecionar fontes de consulta, elaborar instrumentos e socializar o conhecimento produzido (André, 2016). Essa mudança nas percepções dos mestrados indica uma maior compreensão sobre os requisitos necessários para realizar uma pesquisa que conduza à produção de conhecimentos.

#### 4.4 Percepções sobre 'professor-pesquisador'

Nesta seção, apresentamos as percepções dos mestrados sobre os conceitos de 'professor-pesquisador' evidenciados em seus diários de aprendizagem, fornecendo uma visão abrangente sobre o assunto. Identificamos cinco categorias que contribuem para uma compreensão mais profunda desse campo. A primeira categoria aborda a conceituação inicial do professor-pesquisador, destacando, na reflexão escrita dos mestrados, indícios que apontaram para a existência de conhecimentos empíricos sobre o tema. A segunda categoria abrange a evolução conceitual do professor-pesquisador ao longo do encontro formativo, revelando mudanças de perspectiva. A terceira categoria, melhoria da prática docente, apresenta as

afirmativas em que os participantes estabeleceram relação entre constituir-se professor-pesquisador e gerar transformações para melhoria da prática docente. A quarta categoria, desafios identificados, mostra inquietações dos mestrandos com relação às condições de trabalho docente para tornar-se professor-pesquisador. Por fim, a quinta categoria trata de indícios da escrita reflexiva sobre a relação escola e universidade nesse contexto.

Perante o exposto, passamos a discutir cada uma das categorias com seus excertos, fundamentando-as e, assim, ampliando a compreensão sobre o tema.

**Conceitualização inicial do professor-pesquisador:** esta categoria surgiu a partir do conhecimento prévio que os acadêmicos possuíam sobre o conceito de professor-pesquisador. A reflexão de M1, que “[...] acreditava que o professor pesquisador é aquele professor incentivado a realizar mestrado e se tornar um pesquisador”, nos instiga a desenvolver um olhar mais apurado, pois muitos profissionais ainda possuem a visão de que ser pesquisador perpassa exclusivamente no âmbito universitário para posterior alcance dos espaços educacionais, os quais, muitas vezes, não existem. Logo, necessitamos dirimir esse pensamento, pois o professor “[...] pode pesquisar e ensinar ao mesmo tempo. Posso extrair de minha ação docente algumas questões intrigantes, às quais são necessários esclarecimentos, então, me disponho a pesquisar” (André, 2016, p. 21).

Observamos que o espaço escolar é um “espaço grávido”, repleto de possibilidades a serem vivenciadas e pesquisadas pelos professores, pois, como afirma M3: “[...] diferente da pesquisa acadêmica, a pesquisa dos professores de educação básica ocorre intuitivamente”. Embora essa fala ressoe positivamente, inerente a ela há uma preocupação que condiz com a distinção que se faz entre pesquisas realizadas por professores nas escolas e pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico (Zeichner, 2005).

Nesse contexto, André (2016) afirma que as pesquisas feitas pelos professores precisam ser analíticas, considerando os procedimentos rigorosos e sistemáticos para a produção de conhecimento, visando compreender o desconhecido na prática social. Desse modo, para alguém ser professor-pesquisador, faz-se necessário ter a capacidade de formular questões que sejam válidas sobre a própria prática e que seus objetivos possam vir a responder tais questões, não permanecendo somente no âmbito instintivo (André, 2016).

**Evolução conceitual do professor-pesquisador:** no decorrer do encontro formativo, observamos que o conceito de professor pesquisador se distanciou do campo empírico e se tornou algo mais significativo, conforme o olhar de alguns dos participantes:

M1: “[...] compreendi que se trata do próprio professor usar a sua prática para investigação, com isso a pesquisa ocorre quando este professor está em sala de aula, ou seja, é o trabalho do professor como objeto de estudo”.

M4: “As reflexões denotaram a relevância de que professores se tornem pesquisadores do seu fazer, pesquisando dentro de sua atuação. O que possibilita a problematização do trabalho e uma intervenção sistematizada sobre ele”.

M3: “O professor pesquisador reflete sua prática, investiga, questiona a si mesmo como objeto de pesquisa”.

Os excertos dos mestrandos participantes denotam o que Rausch (2008, p. 47) afirma quanto ao que é ser professor-pesquisador. Esse professor

[...] busca caracterizar o professor engajado na prática de forma crítica e reflexiva. [...] com uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos, e o que o impulsiona à investigação é o desenvolvimento de uma atuação pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Coaduna com o pensamento de Rausch (2008) a ideia de Imbernón (2011), de que, para ser professor-pesquisador, faz-se necessário ter capacidade de, a partir de prática pessoal, construir ou formular questões que sejam válidas e cujos objetivos respondam às questões existentes.

Tem-se, ainda, o olhar de M8, ao afirmar: “O que muitos professores não sabem é que utilizar a sua prática para refletir sobre, é um passo para fazer pesquisa”. Esse pensamento de M8 é de extrema relevância, pois, para ser professor pesquisador, é necessário formar “[...] pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher [...]” (André, 2016, p. 20). Isso deve reverberar no exercício da autonomia, a fim de que o professor se sinta livre para construir e exercer sua docência, buscando refletir sobre ela, melhorando, conseqüentemente, sua prática e constituindo-se como professor-pesquisador.

**Melhoria da prática docente:** percebemos, nesse processo, que o engajamento e a reflexividade dos participantes foram expressivos. Estes, a partir da compreensão do conceito de professor pesquisador, captaram que, ao pesquisar, o professor busca uma evolução em seu fazer pedagógico. Vejamos o que afirma M1: “[...] essa pesquisa qualifica o trabalho na prática, tendo em vista que, ao observar sua prática e estudá-la, o professor evolui”. Com o pensamento de M1, o pensamento de M2 busca um entrelaçamento, afirmando que: “No contexto da formação docente, a atividade da pesquisa tem sido considerada importante, por exemplo, para que o futuro professor tenha uma postura crítica e atuante na realidade escolar”. Essas colocações nos levam a entender a importância da formação docente e da compreensão quanto ao fato de que o tornar-se professor-pesquisador implica uma perspectiva de construção de um sujeito social que evolui, não cai no modismo, não fica estagnado, nem se torna um mero “*slogan*”, como afirma André (2016).

Os participantes M5 e M8 também demonstram sua reflexividade quanto à pesquisa na prática pedagógica. Vejamos:

M5: “[...] a descoberta para a pesquisa faz refletir sobre a minha prática para melhorar, conhecer a partir da investigação”.

M8: “Mas a partir do momento que o professor pesquisador buscar o desenvolvimento profissional por meio da pesquisa para a práxis, ela se tornará mais fácil e acessível”.

As colocações de M5 e M8 nos remetem a Baruffi (2023, p. 315), ao afirmar que, “[...] ao pesquisar, o professor está em constante (des) construção”. Uma desconstrução que leva o professor a ser coautor da ação, vendo e revendo seu fazer pedagógico.

O participante M6 também deixa sua compreensão quanto à pesquisa:

M6: “[...] a pesquisa deve conceder a esses docentes novamente o protagonismo de suas práticas, uma nova luz àquilo que dá certo, e se questionar daquilo que parece truncado, a construção de um espaço que dialogue com a escola e as demandas”.

O pensamento de M6 serve como exemplo de que os participantes sentem a necessidade da reflexão, do protagonismo e do diálogo. Essa percepção vai ao encontro do que André (2016, p. 22) afirma a respeito da pesquisa, ou seja, “Intencionamos que o professor aprenda a perguntar, a indagar-se, a colocar-se diante da realidade. Se não houver essa possibilidade [...], não vamos conseguir que haja sujeitos autônomos, pesquisadores”. Logo, dar espaço aos professores para dialogarem, para que exponham suas dificuldades, sejam participativos e reduzam suas dúvidas são movimentos que produzem abertura para a criação de ambientes nos quais os profissionais sejam mais críticos, questionadores e criativos.

**Desafios identificados:** no decorrer dos encontros, observamos que os mestrandos deixaram transparecer em suas falas muitas inquietações relacionadas às condições de trabalho docente para tornar-se professor-pesquisador.

M3: “Essa semana trouxe a temática que casou com as minhas reflexões e angústias, frente à minha pesquisa. Como está sendo difícil conciliar tudo, onde muitas vezes o planejamento que eu faço não é o necessário para conseguir alcançar meus objetivos de estudos diários. Ser esse professor é um desafio, pois é necessário desenvolver também um olhar investigativo”.

M5: “[...] Porém, o perfil da graduação, da escola, nos condiciona a fragmentar os conteúdos, a termos um perfil imposto pelo modelo tradicional e isto pode limitar ou fortalecer diante do nosso projeto de escola que preza pela igualdade, pela qualidade e pela inclusão”.

M6: “[...] O texto e as discussões me fizeram perceber um certo isolamento, como se os pesquisadores ficassem relegados aos corredores da universidade e os professores ficassem na escola, como se houvesse de fato um muro (linha citada por Zeichner (2005) em seu texto”.

M7: “[...] Ao longo de nossa formação, independentemente do nível acadêmico em que estamos, não fomos estimulados ou incentivados a pesquisar e desenvolver habilidades de pensamento crítico. Isso talvez explique a baixa participação no universo da pesquisa, que acaba sendo restrita a um grupo seletivo”.

M8: “Como a pesquisa exige do professor muito estudo e dedicação para se chegar à reflexividade, muitos professores desistem de pesquisar, pois já há uma sobrecarga de trabalho muito grande e assumir mais uma tarefa nem sempre é bem-vinda”.

As inquietações dos mestrandos participantes vêm ao encontro do pensamento de André (2016, p. 21-22), ao afirmar que, para ser professor-pesquisador, é preciso:

[...] condições mínimas necessárias ao trabalho de pesquisa: dispor de tempo, espaço, fontes bibliográficas, apoio técnico; preciso ter certos conhecimentos e habilidades que me permitam delimitar o problema, selecionar fontes de consulta, elaborar instrumentos, definir procedimentos de coleta de dados, analisar e socializar o conhecimento produzido.

Nessa perspectiva, o fato de existirem as inquietações dos mestrandos nos remete a repensarmos a formação desses profissionais, os espaços-tempo, bem como a própria formação no contexto do profissional. De acordo com Imbernón (2011), para que se possa ter bons frutos no âmbito da formação do professor crítico, reflexivo e pesquisador, são necessárias condições organizacionais. Condições estas que possam levar os professores a serem protagonistas, autônomos, a partir da colegialidade, vinculados “[...]”

a um projeto comum [...] que transcenda o âmbito meramente técnico para atingir os âmbitos pessoal, profissional e social” (Imbernón, 2011, p. 116).

Compreendemos, assim, que, para superar os muros construídos devido ao sistema que tende a burocratizar o fazer pedagógico e distancia o professor do campo da pesquisa, é premente a interação universidade e escola.

**Interação entre universidade e escola:** tendo observado, ao longo das discussões realizadas nos encontros, uma crescente ressignificação do conceito de professor-pesquisador, o direcionamento apontado pelos mestrados é para a interação recíproca entre universidade e escola. Essa ideia pode ser constatada nas seguintes colocações “[...] parece-me uma abordagem para reduzir o espaço existente entre as instituições” (M6) e “Os professores não têm uma compreensão clara sobre o que é a pesquisa. No entanto, é fundamental estreitar os vínculos entre a escola e o ambiente acadêmico” (M7).

Com base nas ideias dos mestrados, fica claro que a busca por essa interação entre universidade e escola tem o potencial de eliminar as lacunas existentes quanto a ser professor-pesquisador. Isso está alinhado com o argumento de Nóvoa (2019, p. 203), quando este ressalta a possibilidade de se criar um ambiente propício para promover “[...] uma política integrada de formação de professores, ligando a universidade e a ‘cidade’, ligando a universidade em rede com um conjunto de escolas de educação básica que se assumam como ‘escolas formadoras’”.

Nessa perspectiva, poderíamos estabelecer novas conexões, permitindo que professores e universidades se envolvam nas experiências pedagógicas e nas suas práticas cotidianas. A esse respeito, buscamos respaldo na afirmação de Baruffi (2023, p. 285), para quem a “[...] escola é espaço grávido de conhecimento prático e cultural, que necessita ser entrelaçado com o conhecimento científico e cultural presente nas universidades, a fim de dar identidade para a profissionalidade docente e o fazer pedagógico”. Isso permitirá ao campo acadêmico e escolar a conquista de outros espaços para além da universidade e da instituição de educação básica a fim de se construir novas relações. Isso pode dinamizar e ressignificar o papel do professor como pesquisador, reverberando no fazer pedagógico desses profissionais.

## 5 Considerações Finais

Os achados deste estudo refletem o reconhecimento, por parte dos mestrados, da relevância intrínseca da pesquisa na moldagem de sua formação e atuação docente. Emerge claramente a percepção de que a pesquisa propicia uma compreensão mais aprofundada das questões educacionais e exerce influência direta no aprimoramento das práticas pedagógicas.

No entanto, é crucial ressaltar que também se delinearão desafios significativos, conforme destacado pelos próprios mestrados. Entre as adversidades relacionadas, desponta a dificuldade em equilibrar a pesquisa com as demandas do cotidiano docente, ao lado da carência de formação, de tempo

adequado e de recursos suficientes para a realização de pesquisas de elevada qualidade. Ademais, ressaltaram a importância de uma formação inicial e continuada que priorize a pesquisa e fomente o desenvolvimento de habilidades investigativas.

Os resultados deste estudo indicam, de maneira inequívoca, que a profunda imersão teórico-reflexiva dos mestrandos na esfera da constituição do professor-pesquisador foi um veículo catalisador para uma compreensão mais aprofundada do papel crucial da pesquisa no contexto da formação docente. Também sinalizam a urgente necessidade de uma perseverante dedicação para sobrepujar os desafios detectados, a fim de cultivar uma cultura de pesquisa na esfera educacional. Tal cultura, por sua vez, é fundamental para enaltecer o professor-pesquisador como um agente de mudança e de aprimoramento no campo do ensino, promovendo, assim, uma transformação efetiva e duradoura.

---

## Notas

<sup>i</sup> Nosso agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por incentivar este estudo, um dos produtos resultantes do processo de doutoramento e mestrado dos autores.

<sup>ii</sup> Disponível em: <https://app.edupulses.io>. Acesso em: 17 ago. 2023.

## Referências

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

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; PONTIN, Marta Maria Darsie. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, 2010. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/66>. Acesso em: 02 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa - Portugal: Edições 70, 2021. 281 p.

BARUFFI, Mônica Maria. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: referentes de contribuição à educação estética a partir dos percursos formativos de três municípios do médio vale do Itajaí, SC**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2023.

BORGES, Flávio Adriano; SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de análise de implicação do estudante/pesquisador. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 24, 2020.

COSTA, Thiago Queiroz; ARRUDA, Sergio e Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. A formação de professores na Escola de Física do CERN: uma análise a partir dos focos da aprendizagem do professor pesquisador. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1230-1250, 2021.

SILVA, Mônica Batista da. A pesquisa na formação de professores iniciantes: A materialização profissional do professor pesquisador. **Revista Docentes**, Fortaleza, v. 7, n. 17, p. 11-21, 2022.

ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; RAMÍREZ, Jacqueline; PERILLA JIMÉNEZ, Juan Gabriel. Importância da formação e identidade do professor pesquisador no desenvolvimento dos estudantes. **Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)**, n. 1, 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. São Paulo: Autêntica, 2017, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 47-56, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2011. 128 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Docentes da educação superior estão mais qualificados. 31 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/docentes-da-educacao-superior-estao-mais-qualificados>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LÜDKE, Menga (Coord.); OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto; SCHAFFEL, Sarita Léa. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009. 120 p.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/32KXyRE>. Acesso em: 24 jul. 2023.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v12n37/v12n37a05.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial dos professores**. 2008. 180f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/427457>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTOS, Aline Coêlho dos; COSTA, Luciana Fidelis de Souza da; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação docente na perspectiva do professor-pesquisador: bases epistemológicas. In: BRITO, André Luiz Correa de; CIPRIANI, Andreza; BIHRINGER, Katiúscia Raika Brandt; RAUSCH, Patricia Tatiane (Orgs.). **Epistemologias dos saberes em educação: perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre: Fi, 2023. p. 130-158. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/175Mn8\\_1LU9V93kznqVlbVUcHUmjGM2N/view](https://drive.google.com/file/d/175Mn8_1LU9V93kznqVlbVUcHUmjGM2N/view). Acesso em: 10 jan. 2024.

VILELA, Rosana Brandão; RIBEIRO, Adenize; BATISTA, Nildo Alves. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo. **Millenium**, Viseu, Portugal, n. 11, p. 29-36, 2020.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; PEDRO, Luciana Guimarães; CORRÊA, Avani Maria de Campos. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 29, 2022.

ZEICHNER, Kenneth M. A research agenda for teacher education. In: COCHRAN-SMITH, Marilyn; ZEICHNER, Kenneth M. **AERA Panel on research and teacher education**. Washington, DC: 2005.