

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.079

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PESQUISADORES: REFLEXÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO DE SABERES NO ENSINO DA PESQUISA

Cícero Edinaldo dos Santos<sup>1</sup>  
Francione Charapa Alves<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo investiga a formação inicial de professores pesquisadores, caracterizando-a como uma tendência internacional de formação profissional docente. Foi desenvolvido com o objetivo de propor reflexões sobre a integração de saberes no ensino da pesquisa, considerando experiências educacionais direcionadas à formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense. Com o intuito de atingir o referido objetivo, utiliza a abordagem qualitativa, sustentada por uma revisão bibliográfica e documental. Adicionalmente, incorpora reflexões provenientes da observação participante realizada em um componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia (2023-2024), de uma instituição pública de Educação Superior localizada na região do Cariri cearense. Realiza a análise das fontes textuais seguindo as diretrizes teóricas e metodológicas da Análise Textual Discursiva. Apresenta os resultados e discussões a partir de três perguntas analíticas: 1) como ensinar o que é pesquisa? 2) como ensinar qual é o papel da pesquisa? 3) como ensinar qual é a configuração da pesquisa? Defende que a pesquisa é um elemento fundamental no contexto da formação profissional docente. O ensino da pesquisa não deve ocorrer de maneira hierárquica, mas sim por meio de mediação e estímulo, permitindo a construção de saberes de forma horizontalizada. Esse *Modus operandi* visa promover uma formação mais dinâmica e participativa, na qual os for-

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Bolsista FUNCAP de Pós-Doutorado na Universidade Federal do Cariri – UFCA, [ciceroedinaldo@live.com](mailto:ciceroedinaldo@live.com).

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri – UFCA, [francione.alves@ufca.edu.br](mailto:francione.alves@ufca.edu.br).

mandos possam se apropriar e mobilizar saberes em suas trajetórias profissionais. O ensino da pesquisa deve ter conteúdos consistentes e estratégias coerentes as suas finalidades, estimulando a conscientização e participação ativa dos formandos. Os saberes dos formadores e dos formandos precisam estar em constante interface e complementação. A omissão ou a desconsideração desse pressuposto pode resultar em prejuízos significativos no processo formativo.

**Palavras-chave:** Pesquisa, Ensino, Formação inicial, Professores pesquisadores, Saberes.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores pesquisadores é uma tendência internacional de formação profissional docente. As iniciativas em prol da consolidação dessa tendência surgiram na década de 1980, com crescente relevância na Europa e na América do Norte. Na América Latina, essa tendência adentrou e se intensificou a partir da década seguinte, com o anseio de combater a desprofissionalização e instrumentalização da prática docente (ANDRÉ, 2012; LÜDKE, 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; PESCE; ANDRÉ, 2012).

Internacionalmente, existem vários pressupostos sobre as ações pedagógicas que devem perpassar a formação de professores pesquisadores, bem como a definição de quem são e o que se espera de tais profissionais. Apesar das divergências, as proposições:

[...] valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas (ANDRÉ, 2012, p. 57).

Tais proposições, partem da ideia de que a formação de professores pesquisadores pode ser realizada na modalidade inicial e continuada. Em ambas, visa fornecer subsídios para o reconhecimento da educação escolar como um tema suscetível de investigação científica, possibilitando que os professores se tornem pesquisadores de sua prática docente. Almeja encorajar os professores a transcenderem a concepção tradicional que os identifica como meros receptores e reprodutores de saberes, instigando a assumirem um papel mais consciente no desenvolvimento de suas práticas docentes a partir/atraves da pesquisa (ANDRÉ, 2012; LÜDKE, 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; PESCE; ANDRÉ, 2012).

A formação de professores pesquisadores abrange distintos pressupostos teóricos e metodológicos que convergem na tentativa de explorar, descrever e/ou analisar os processos educativos manifestos no contexto da educação escolar, seja no nível da Educação Básica ou da Educação Superior. Por algumas décadas, foi desenvolvida apenas na Pós-Graduação, em cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos. Contudo, essa condição começou a ser alterada diante de iniciativas científicas, políticas e pedagógicas que buscam enfatizar a inser-

ção da pesquisa, enquanto elemento formativo, desde os primeiros semestres dos cursos de graduação em Licenciatura.

Atualmente, torna-se pertinente a investigação dos fundamentos que orientam a formação inicial de professores pesquisadores, levando em conta tanto as implicações em âmbito nacional quanto as demandas específicas presentes no âmbito local. As investigações podem explorar, descrever e, por conseguinte, elucidar tanto os limites quanto as potencialidades dessa tendência formativa. Neste escopo, um dos principais questionamentos que se destaca é: considerando a formação inicial de professores pesquisadores, como integrar saberes no ensino da pesquisa?

A princípio, é válido ressaltar que não há uma homogeneidade acerca do conceito de saberes, pois este traz em si uma densa complexidade, manifestando-se em múltiplas dimensões de compreensão que se tornam evidentes em função dos distintos contextos e das variadas abordagens teóricas adotadas. Em relação aos saberes docentes, pode-se considerar que estes se referem a “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF, 2014, p. 36). À luz desse referencial teórico, nota-se que a formação profissional docente não é a única “fonte de saber”, embora seja de suma importância para a apropriação e mobilização de saberes.

Nessas circunstâncias, espera-se que o formando, isto é, aquele que está em processo de formação, seja compreendido como um agente ativo, cuja aprendizagem ultrapassa a simples absorção de conteúdos, engajando-se ativamente na construção de seus próprios saberes. O formador, por sua vez, deve se atentar para a importância da integração de tais saberes no seu processo de ensino, uma vez que:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se a forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2023, p.25).

Nas últimas décadas, a formação profissional docente se tornou um tema proeminente em várias partes do Brasil, em virtude da expressiva oferta de cur-

tos de licenciaturas, tanto na modalidade presencial quanto na Educação a Distância (EAD), além do aumento significativo no número de vagas em instituições de ensino, públicas e privadas, destinadas a formação de professores para a Educação Básica. Na região do Cariri, localizada no sul do Estado do Ceará, nota-se iniciativas em busca do fortalecimento da formação profissional docente. Todavia, ainda há poucas investigações sobre a formação inicial de professores pesquisadores, bem como estudos centrados no ensino da pesquisa para tais profissionais.

Diante do exposto, este artigo tem o objetivo de propor reflexões sobre a integração de saberes no ensino da pesquisa, considerando experiências educacionais direcionadas à formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense<sup>3</sup>. Centra-se na abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Adicionalmente, incorpora reflexões provenientes da observação participante realizada em um componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia (2023-2024), de uma instituição pública de Educação Superior localizada na região do Cariri cearense (GHEDIN; FRANCO, 2011; GIL, 2002; LAVILLE; DIONNE, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2013; YIN, 2016). A análise das fontes textuais segue as diretrizes teóricas e metodológicas da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES, 2003; MORAES; GALLIAZZI, 2016). Os resultados e discussões são apresentados a partir de três perguntas analíticas: 1) como ensinar o que é pesquisa? 2) como ensinar qual é o papel da pesquisa? 3) como ensinar qual é a configuração da pesquisa? As considerações finais visam sintetizar as principais reflexões do trabalho exposto em tela.

## METODOLOGIA

A abordagem qualitativa almeja compreender os fatos, acontecimentos e fenômenos que envolvem os seres humanos, em suas interações no tempo e no espaço. Pode ser realizada a partir da busca e sistematização de distintas fontes textuais, com a pretensão de aumentar a compreensão desses materiais e difundir os resultados encontrados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A abordagem

<sup>3</sup> Este estudo apresenta alguns resultados de um projeto de Pós-doutorado com ênfase na Formação de Professores Pesquisadores no Cariri cearense, desenvolvido em uma instituição pública de Educação Superior.

qualitativa tem algumas características gerais que expressam suas pretensões de utilização:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições do cotidiano;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...] de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016, p. 28).

Além dessas características gerais, existem características específicas que exemplificam as singularidades da abordagem qualitativa, tais como: (i) a coleta de dados ocorre no próprio contexto que está sendo investigado, com a ação/participação do pesquisador; (ii) os dados obtidos geralmente apresentam um caráter descritivo e/ou analítico; (iii) o processo de pesquisa é considerado tão importante quanto os resultados alcançados; (iv) a percepção dos sujeitos acerca de suas vidas e do entorno é valorizada e (v) a análise dos dados tende a seguir um método indutivo, ou seja, começa a partir de constatações particulares para chegar a conclusões mais abrangentes (GHEDIN; FRANCO, 2011; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

À luz da abordagem qualitativa, optou-se em utilizar uma tríade de coleta de dados composta de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e observação participante. Em linhas gerais é possível aferir que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Tem como vantagem colocar o pesquisador em contato direto com o que já se produziu e se registrou acerca de um tema específico, além de promover a cobertura de “uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p.45).

A pesquisa documental apresenta algumas semelhanças com a pesquisa bibliográfica, mas trata de material que ainda não recebeu tratamento analítico ou que ainda pode se reelaborado em outras perspectivas. A pesquisa documental tem a vantagem de ser “fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p. 63), pois não implica altos custos e não exige contato direto com os seus produto-

res/escritores, embora apresente a potencialidade de uma leitura aprofundada acerca das visões, crenças e opiniões registradas.

A observação participante, por sua vez, permite a dissociação de preconceitos e interpretações previamente estabelecidas. Isso se deve ao fato de que, por meio da interação com o grupo em investigação, quem observa é capaz de identificar questões que se revelam verdadeiramente pertinentes, além de compreender aspectos que emergem gradualmente durante o processo de observação (MINAYO, 2013). O caderno de campo é um dos instrumentos que auxiliam diretamente no êxito da observação participante, sendo composto por descrições do cotidiano e, posteriormente, inspirando reflexões advindas das experiências registradas (GIL, 2002).

Seguindo esses procedimentos, optou-se em trabalhar com materiais bibliográficos (livros e artigos temáticos) que apresentam a pesquisa como um elemento importante para a formação de professores, bem como documentos normativos a respeito dessa atividade (leis e resoluções). Ademais, optou-se em interpretar anotações extraídas de um caderno de campo, resultantes da observação participante no componente curricular denominado de Pesquisa em Educação, ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia e oferecida por uma universidade pública localizada na região do Cariri cearense. A observação participante foi documentada em um caderno de campo ao longo do período compreendido entre os meses de novembro de 2023 e abril de 2024.

Para análise das fontes de pesquisa, optou-se em utilizar a Análise Textual Discursiva (ATD), percebendo-a como uma alternativa analítica, inserida na abordagem qualitativa, que “[...] não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33). Além da escolha e/ou produção de fontes textuais, a ATD também abrange a desmontagem das fontes textuais, o estabelecimento de relações e captação do novo emergente (MORAES, 2003).

Neste estudo, a desmontagem das fontes textuais, também denominada de unitarização, visou o exame detalhado do material escolhido e/ou produzido, fragmentando todo o *corpus* com a intenção de alcançar unidades constituintes, isto é, referentes a temática central escolhida (MORAES; GALIAZZI, 2016). Nessa etapa, percebeu-se múltiplas unidades referentes a formação inicial de professores pesquisadores. Tais unidades compartilhavam de um mesmo ponto

de referência: o processo de ensino, mais precisamente ideias de “como ensinar algo a alguém em determinadas condições”.

Diante disso, foi realizado o estabelecimento de relações entre as unidades constituintes, com o seu ponto de referência. Também denominada de categorização, esta etapa buscou combinar as unidades, com a finalidade de criar categorias de discussão (MORAES; GALLIAZZI, 2016). Optou-se em identificar as categorias emergentes por meio das seguintes perguntas analíticas: 1) como ensinar o que é a pesquisa? 2) como ensinar qual é o papel da pesquisa? e 3) como ensinar qual é a configuração da pesquisa? As categorias emergentes foram reunidas em uma categoria final: reflexões sobre a integração de saberes no ensino da pesquisa, considerando experiências educacionais direcionadas à formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense.

Segundo a ATD, os resultados e discussões fazem parte da obtenção e divulgação de informações sobre o novo emergente, também denominado de metatexto, que “representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (MORAES, 2003, p. 19). Assim, cada pergunta analítica busca apresentar uma categoria emergente específica. As respostas não visam solucionar as inquietações, mas propor reflexões acerca da própria pergunta analítica apresentada. Inclina-se a exemplificar possíveis conteúdos e estratégias de ensino que podem ser utilizadas na formação inicial de professores pesquisadores, sem propor verdades imutáveis.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme a literatura especializada, a pesquisa é reconhecida como um elemento fundamental para a formação profissional docente, pois impulsiona a articulação entre os saberes provenientes da área de conhecimento, do campo pedagógico/educacional e das experiências pessoais e/ou profissionais em sala de aula. Ademais, ajuda na reflexão e mutação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores acerca da prática docente, além de aproximar os dois níveis escolares, isto é, a Educação Superior e a Educação Básica (ANDRÉ, 2012; FAZENDA, 1995; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; LÜDKE, 2001). Contudo, no que diz respeito ao ensino da pesquisa, ainda persistem algumas inquietações que merecem ser consideradas para a sua melhor efetivação e para o fortalecimento da tendência de formação inicial de professores pesquisado-

res. Nessas circunstâncias, torna-se pertinente realizar algumas reflexões sobre as seguintes perguntas analíticas.

### 1) COMO ENSINAR O QUE É PESQUISA?

Ao conceituar o que é pesquisa, há o risco de negligenciar, ocultar ou subestimar outras dimensões inerentes a essa palavra. Logo, é viável perceber a importância de considerar múltiplos aspectos e nuances que sustentam e atravessam esse conceito. De acordo com o dicionário de Latim (2024), a origem etimológica da palavra pesquisa remonta ao verbo *perquirere*, que se forma pela combinação do prefixo *per* – entendido como “através de” ou “por meio de” – com o verbo *quarere*, que se traduz como “consultar”, “indagar” ou “procurar”. Dessa forma, a palavra pesquisa apresenta duas acepções etimológicas: 1) procurar por toda a parte, procurar cuidadosamente; 2) informar-se com cuidado, indagar bem, perguntar, inquirir. No dicionário da Língua Portuguesa, a palavra pesquisa significa o “ato de buscar com diligência, inquirir, informar-se a respeito de” (FERREIRA, 2004, p. 627).

Em várias partes do Brasil, a palavra pesquisa traz em si múltiplos entendimentos. Essa palavra pode denotar a busca e localização de informações para uso imediato, mas também referir-se ao “uso de sofisticação metodológica e uso de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente, e mesmo criação de novos métodos de investigação e estruturas de abordagem do real” (GATTI, 2006, p. 26). Assim, a palavra pesquisa apresenta uma gama de sentidos que ora divergem e ora se aproximam de alguns significados. Embora diferentes entre si, ambos estão relacionados, compondo uma unidade de entendimento em constante aproximação e/ou distanciamento. Todavia, no ensino da pesquisa é importante evitar os perigos provenientes de duas perspectivas: o dogmatismo e o relativismo.

Ao defender ideais rígidas e inquestionáveis a respeito do significado das palavras, a perspectiva do dogmatismo abre mão da flexibilidade e abertura ao novo, dos sentidos possíveis, renegando o entendimento de que a pesquisa evolui e se adapta conforme as interações humanas no tempo e no espaço. Parece-nos que, à luz dessa perspectiva, ao definir de forma arbitrária o significado do que vem a ser pesquisa existe o perigo de se repudiar algo desconhecido ou ocultar propositalmente um conhecimento existente.

Ao utilizar a palavra pesquisa na perspectiva do relativismo, considera-se que o sentido não é estático, mas fluído e influenciado por contextos históricos, políticos e culturais variáveis. Dessa forma, a palavra pesquisa não se restringe a uma definição singular e imutável. Ao contrário, abarca uma gama de interpretações legítimas. Todavia, apesar de sua sedução aparente, deve-se ter cautela com essa perspectiva. Embora possa acarretar na polifonia de sentidos, essa perspectiva pode resultar no esvaziamento do significado da pesquisa.

Em linhas gerais, é possível destacar que a pesquisa compreende três fases principais: planejamento, execução e divulgação de resultados. Na fase de planejamento, são definidos o objeto de estudo, os objetivos, a justificativa, o referencial teórico e os pressupostos metodológicos da pesquisa. Em seguida, na etapa de execução, são realizadas a coleta e análise de dados/informações, seguindo rigorosamente o plano inicial e ajustando abordagens conforme surgem novos desafios ou descobertas. Esta fase também compreende a escrita dos resultados, das discussões e das conclusões da pesquisa. Por fim, a divulgação de resultados envolve a apresentação das descobertas encontradas em distintos gêneros textuais e/ou situações de difusão do conhecimento, tais como eventos científicos e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na instituição em que obteve sua formação.

Conforme a observação participante realizada no contexto da formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense (2023-2024), notamos a potencialidade de estratégias de ensino em que os formandos sejam estimulados a construir uma compreensão mais aprofundada do que é pesquisa, seguindo as informações assinaladas anteriormente. Entre essas estratégias, destaca-se a comunicação dialógica, destinada ao compartilhamento de ideias e/ou esclarecimento de dúvidas.

Há distintas possibilidades de utilizar a comunicação dialógica na formação inicial de professores pesquisadores. Para ensinar o que é pesquisa, por exemplo, os formadores podem solicitar e identificar os dizeres pré-existentes dos formandos, em seguida apresentar a etimologia, sentidos e significados das palavras e, logo depois, apresentar as suas fases. Por fim, e não menos importante, os formadores e os formandos podem discutir os entendimentos resultantes antes e após a exposição de tais informações acerca do que é pesquisa. Neste caso, o cerne da comunicação dialógica consiste na busca pela conscientização dos saberes, complementada pelo reconhecimento daquilo que se tornou inteligível e que anteriormente não o era. Não há pretensão de se chegar a um consenso, mas a

um movimento em direção a novos saberes. Este tipo de comunicação tem por base a fala e escuta ativa, com a valorização dos dizeres, mas também do silêncio.

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada (FREIRE, 2023, p. 114).

Ao priorizar a horizontalidade nas relações, a comunicação dialógica parte do pressuposto de que os saberes sobre as coisas do mundo têm um viés individual, mas também são modelados a partir de conexões e/ou desconexões com os outros, promovendo a conscientização do que antes era desconhecido. No que diz respeito à compreensão do conceito de pesquisa, a comunicação dialógica não apenas enriquece o vocabulário e argumentos dos formandos, mas também amplia horizontes intelectuais, ressignificando conhecimentos prévios e/ou supostamente estáveis.

Ademais, sustentadas em momentos de falas e escutas ativas, a comunicação dialógica contribui para que os formadores possam ter a oportunidade de observar os entendimentos dos formandos e ajustar, caso necessário, seus planos e metas de ensino para atender às necessidades individuais e coletivas do grupo. Além disso, contribuem para que os próprios formadores atualizem seus entendimentos sobre como ensinar, reforçando que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2023, p. 47). A comunicação dialógica ajuda os formadores a ensinar o que é pesquisa, mas também ajuda a perceber como os formandos aprendem e o que ainda podem aprender.

## 2) COMO ENSINAR QUAL É O PAPEL DA PESQUISA?

Identificar o papel da pesquisa é uma tarefa desafiadora, uma vez que existe o risco de enfatizar características que não correspondem à realidade ou

de subestimar o potencial inerente a essa atividade. De um modo geral, entende-se que este papel se entrelaça com as expectativas relativas à Educação Superior no Brasil – *locus* privilegiado de formação profissional docente. Um dos documentos que destaca essas expectativas é a Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, amplamente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa Lei se tornou peça-chave para a política educacional brasileira, servindo como um guia para a elaboração de outras leis e programas relacionados à educação no Brasil.

Segundo a LDB, a Educação Superior compreende cursos sequenciais, de graduação e pós-graduação, bem como de extensão. Inicialmente, essas ações educacionais tinham por base sete finalidades principais, conforme o artigo 43 da referida Lei. Com o decorrer do tempo, verificou-se que essas finalidades são abrangentes e, efetivamente, visam abarcar o conjunto das ações desenvolvidas no âmbito das instituições de Educação Superior, mas não são suficientes. Nessas circunstâncias, em 21 de outubro de 2015, foi promulgada a Lei nº 13.174, que inseriu o inciso VIII no artigo 43 da LDB, para incluir, entre as finalidades da Educação Superior, seu envolvimento com a Educação Básica. Segundo este inciso, a Educação Superior deve:

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2015).

A Lei nº 13.174/2015 defende a ideia de que a Educação Superior não deve estar isolada do restante do sistema educacional brasileiro. Ao contrário, precisa contribuir de modo significativo para a melhoria da qualidade da Educação Básica, ainda em desenvolvimento em território nacional. As universidades e demais instituições responsáveis pela Educação Superior precisam atentar-se para a responsabilidade social que as fundamentam, enfatizando a articulação entre os dois níveis escolares e não apartando-se e/ou hierarquizando-se em relação ao que acontece para além dos muros institucionais. A pesquisa pode ajudar nesse intento, ao possibilitar aproximações com a prática docente realizada na Educação Básica.

Entre as políticas educacionais mais recentes acerca da formação profissional docente destaca-se a resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em

Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). A promulgação da referida resolução gerou intensos debates no âmbito das instituições de Educação Superior no Brasil, em virtude das propostas de reformular os rumos e prumos da formação inicial de professores.

A resolução argumenta que, na ausência de um consenso claro em território nacional, torna-se inviável transcender a concepção estereotipada da docência como uma “missão” ou “vocação”, e promover seu reconhecimento como uma profissão respeitada e fundamental para o desenvolvimento nacional. Diante disso, aponta algumas ações básicas para a formação inicial de professores, em vias de criar um consenso nacional, tais como práticas formativas que favoreçam a relação orgânica entre teoria e prática; estudos sobre o trabalho do(a) professor(a) que atua nos cursos de licenciatura e iniciativas em que as práticas de ensino desenvolvidas pelos formadores sejam discutidas, registradas e compartilhadas (BRASIL, 2024).

De acordo com o artigo 5º dessa resolução, entre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica está:

[...] IV – a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos(as) profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos(as) licenciandos(as) nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL, 2024).

Ao enfatizar a articulação entre teoria e prática, a resolução aponta a importância da pesquisa na formação inicial de professores, destacando sua indissociabilidade com o ensino e a extensão, assim como a inserção dos formandos em espaços apropriados para aprender sobre/ com/ a partir das suas experiências profissionais. A resolução inclina-se a reconhecer a pesquisa como elemento formativo da docência.

Segundo o artigo 7, as instituições responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior de profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica devem assegurar a integração da Base Comum Nacional ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto

Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a fim de garantir:

[...] II – a construção do conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o conteúdo específico de sua formação, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento dos(as) profissionais do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III – o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa e aos materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento do currículo, ao tempo de estudo e produção acadêmico-profissional [...] (BRASIL, 2024).

Apesar da escassa referência à pesquisa, percebe-se indícios que apontam para a inserção de um arcabouço institucional no qual este tipo de atividade desempenha um papel importante na formação profissional docente, seja para promover a construção de conhecimentos ou para ter acesso aos conhecimentos resultantes de outras práticas de pesquisa. De forma sintética, esta constatação pode ser pautada no artigo 12, ao afirmar que a formação inicial de professores é voltada aos sujeitos que aspiram a atuar no Magistério da Educação Básica, abrangendo suas diversas etapas e modalidades, bem como outras circunstâncias nas quais se requerem conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos, conforme estabelecido na legislação educacional vigente. Todavia, segundo o parágrafo único desse mesmo artigo:

[...] As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de Educação Básica e suas instituições de ensino, englobando: [...] II – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas para as quais recebeu formação e as do campo educacional (BRASIL, 2024).

Enquanto elemento formativo, o papel da pesquisa transcende a mera transmissão de conhecimentos aos formandos. Direciona-se ao estímulo da produção e difusão de conhecimentos em contextos diversos. Essa concepção também é reforçada no artigo 10 da referida lei. Nesse artigo, menciona-se que, ao final do curso de formação inicial o(a) egresso(a) deverá estar apto(a) a:

[...] XV – reconhecer e utilizar em sua prática as evidências científicas advindas de diferentes áreas de conhecimento, atualizadas e aplicáveis aos ambientes de ensino onde atua profissionalmente,

de forma que possa favorecer os processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes;

[...] XX – demonstrar conhecimento e, sempre que possível, colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional de maneira a refletir sobre sua própria prática docente e aplicar tal conhecimento em sua prática (BRASIL, 2024).

A relação entre pesquisa e prática docente evidencia a necessidade de um profissional que não apenas aplique conhecimentos, mas que também esteja disposto a contribuir para a construção do conhecimento educacional, realizando uma autoavaliação constante e promovendo inovações que favoreçam o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Assim, a articulação entre a pesquisa e a prática docente se configura como uma proposta fundamental na formação profissional docente, com destaque para o comprometimento de um ensino de qualidade na Educação Básica.

Embora esta nova resolução reconheça a pesquisa como elemento formativo para a docência – validando este papel – é um equívoco supor que a sua existência e difusão no Brasil tenha a capacidade de transformar imediatamente a realidade das instituições de Educação Superior. Para que o ensino e a aprendizagem da pesquisa seja eficaz, torna-se imprescindível a criação de condições adequadas, tais como a criação de (outras) políticas educacionais voltadas para o fortalecimento desse elemento formativo, uma estrutura acadêmico-institucional que promova a colaboração entre os formandos e formadores, o desenvolvimento de uma proposta curricular apropriada, a definição de propostas pedagógicas e didáticas concernentes com os anseios dos formandos, bem como a disponibilização de recursos materiais, de tempo e de espaços adequados, entre outros (ANDRÉ, 2012; LÜDKE, 2001).

No processo de observação participante, realizada no contexto da formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense (2023-2024), a resolução em questão ainda não havia sido promulgada. No entanto, já era possível refletir acerca do contexto de sua emergência, assim como as resoluções anteriores que a precederam. Para tanto, indicamos a leitura crítica de textos que abordam o papel da pesquisa, estabelecendo uma interface entre tais textos e as realidades locais.

A leitura crítica de textos pode ser realizada enfatizando algumas nuances tais como: a contextualização, os argumentos, as finalidades e os objetivos do material lido, bem como a comparação com outros textos e as experiências

peçoais/profissionais dos leitores. Por meio da leitura crítica de textos, os formandos têm a capacidade de desenvolver uma consciência aprofundada acerca do papel da pesquisa em sua trajetória formativa, possibilitando tanto a subversão quanto a reafirmação das concepções apresentadas sobre esse papel.

A leitura crítica de textos não apenas enriquece a compreensão teórica dos formandos, mas também propicia a reflexão sobre as informações apresentadas, além de possibilitar a percepção das interrelações entre o conteúdo textual e seu contexto. Nesse viés, parece-nos aconselhável que os formandos tenham consciência do que os textos apontam sobre o papel da pesquisa, a fim de entender como tais discursos causam impactos nas políticas educacionais, nos currículos dos cursos de formação profissional docente, nos componentes curriculares, no cotidiano acadêmico e/ou escolar e até mesmo em suas próprias trajetórias pessoais e profissionais.

A leitura crítica de textos não deve servir como estratégia para que os formandos repitam o que já está prescrito, tomando-os como verdades inquestionáveis. É um convite para que se produza a ampliação de compreensões ainda não inteligíveis, no intuito de compartilhá-las com os outros e consigo mesmo, pois:

[...] Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (FREIRE, 2001, p. 261).

Com a leitura crítica de textos, os formandos são estimulados a conhecer e utilizar os dizeres acerca do papel da pesquisa, mas também tencioná-los com suas experiências pessoais e/ou profissionais a fim de aprofundar os seus saberes. Ademais, a leitura crítica de textos serve para que os formandos se posicionem em relação ao que é colocado, deixando de ver o papel da pesquisa como uma ideia abstrata e passando a compreendê-la como uma ideia que demanda disputas de poder, legitimação e posicionamento consciente.

### 3) COMO ENSINAR QUAL É A CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA?

A configuração da pesquisa representa um tema de significativa relevância na discussão sobre a formação inicial de professores pesquisadores. De modo geral, pode-se aferir que a configuração da pesquisa tem duas dimensões fundamentais. A primeira dimensão refere-se a sua caracterização, aos seus modos de ser, de apresentar-se ao mundo. A segunda dimensão refere-se a sua operacionalização, isto é, seus modos de fazer em determinada área. A caracterização da pesquisa ajuda a entender os seus pilares, finalidades e pressupostos. Já a operacionalização, ajuda a entender os seus percursos, desdobramentos e nuances práticas em busca de algo ou para que algo seja descoberto, encontrado.

As duas dimensões podem ser reconhecidas à luz dos seis critérios de classificação da pesquisa (BEILLEROT, 2012). Tais critérios estão divididos em dois níveis. Os três critérios de 1º nível são: 1) produção de conhecimentos novos; 2) produção rigorosa de encaminhamento e 3) comunicação de resultados. Os critérios de 1º nível são condições básicas necessárias para todas as pesquisas. Logo, estão relacionados à dimensão de caracterização da pesquisa. No âmbito acadêmico, acrescenta-se os critérios de 2º nível: 4) crítica e reflexão de fontes, métodos e modo de trabalho; 5) sistematização na coleta de dados; 6) interpretações, enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais, que contribuam para permitir a elaboração de uma problemática, assim como uma interpretação de dados. Os critérios de 2º nível estão relacionados a dimensão de operacionalização, isto é, dos modos de realizar a pesquisa.

Nem todos os critérios são aplicados uniformemente em todas as pesquisas e nem todas as pesquisas ocorrem nas mesmas condições ou resultam nas mesmas produções. Ademais, os próprios critérios podem ser reavaliados antes, durante e após o desenvolvimento investigativo (BEILLEROT, 2012; GATTI, 2006). Quaisquer critérios classificatórios devem ser utilizados sempre com flexibilidade, podendo ser adotados integralmente ou parcialmente pelos formadores e formandos. Todavia, a flexibilidade “[...] não exclui, por certo, um mínimo de critérios discriminadores do que pode ser considerado como uma investigação científica” (GATTI, 2006, p. 27). Diante disso, na formação inicial de professores pesquisadores, cabe algumas ponderações explicativas acerca da própria configuração da pesquisa, evidenciando o seu processo de ensino.

À luz da observação participante no âmbito da formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense (2023-2024) percebemos

que para ensinar qual é a configuração da pesquisa é preciso transcender a tentativa de repassar meras informações do que deve ser encontrado e/ou feito. No desenvolvimento da pesquisa, as ponderações explicativas, suscitadas pelos formadores, carecem de ser estruturadas de modo a fomentar a capacidade dos formandos de pensar e agir segundo os pressupostos científicos, mas também de inserir elementos de autonomia com, a partir e/ou através da pesquisa que estão realizando.

A primeira ponderação diz respeito ao que é considerado conhecimento novo. A percepção do que é novo não é homogênea, apresentando variações significativas entre diferentes grupos, como formadores e formandos. O que é desconhecido para um sujeito pode não ser interpretado da mesma forma por outro. Dessa maneira, é pertinente reconhecer que o conceito de conhecimento novo é suscetível a uma dimensão subjetiva, configurando-se a partir das experiências individuais, que variam em função do contexto temporal e espacial de cada sujeito. Além disso, o conhecimento novo também é objetivo e está articulado com o *feedback* dado para a legitimação do que foi produzido, pois “[...] um conhecimento é novo se ele é admitido como tal pela comunidade mais autorizada para sustentar um julgamento desse tipo” (BEILLEROT, 2012, p.74). A legitimidade do que é considerado novo não depende apenas de quem pesquisa, mas também dos seus pares e/ou avaliadores.

Cabe ainda frisar que, no contexto da formação inicial de professores pesquisadores, a escolha do objeto de estudos, a delimitação espaço-temporal, a eleição de sujeitos participantes, a escolha de categorias de análise pouco utilizadas na literatura especializada – entre outros fatores – são indícios de que o conhecimento novo não se refere apenas ao fim, mas também ao arcabouço de investigação. Por conseguinte, o novo não está apenas nos escritos resultantes da pesquisa, no produto final, mas também nas interações, intenções e inovações que provocam a emergência desse conhecimento (ANDRÉ, 2012; FAZENDA, 1995; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998, LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A segunda ponderação refere-se ao rigor no encaminhamento da pesquisa. O rigor é essencial para sistematizar fatos, ideias e fenômenos. Existem parâmetros preestabelecidos no âmbito acadêmico que precisam ser aceitos e seguidos, tais como normatizações e normalizações internas e/ou externas. Por isso, a pesquisa não pode ser realizada de qualquer jeito, em qualquer contexto, sem embasamentos confiáveis. Consequentemente é aconselhável adotar uma

abordagem minimamente metódica e sistemática, permitindo que o percurso investigativo seja reproduzível e legitimado cientificamente.

Quando estiver direcionada a abordagem qualitativa, por exemplo, o encaminhamento da pesquisa precisa valorizar o que pensam, fazem, sentem e dizem os sujeitos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse direcionamento, o registro do percurso adotado serve para endossar o rigor pretendido e demonstrar o passo a passo do que foi ou será realizado. Logo, nota-se que o encaminhamento da pesquisa se reveste de importância equivalente à discussão dos “achados”, uma vez que estes aspectos se fundamentam no aludido encaminhamento.

A terceira ponderação refere-se à comunicação dos resultados. A comunicação é fator crucial na circulação de conhecimentos resultantes da pesquisa. “Não haveria pesquisa caso não houvesse o objetivo de comunicar, de uma maneira ou de outra, os resultados daquilo que se encontrou” (BEILLEROT, 2012, p. 75). A partir da comunicação visa-se a discussão, a verificação e a acumulação de resultados alcançados.

Nessas circunstâncias, é pertinente a elaboração de um trabalho acadêmico (artigo, relatório, monografia, etc.) com o propósito de obter resultados e fomentar discussões que estimulem discursos e ações – complementares, discordantes ou similares – sobre determinado assunto ligado a prática docente. Além disso, é fundamental que o trabalho acadêmico seja compartilhado com os sujeitos participantes da investigação, a comunidade e/ou agrupamentos envolvidos. A comunicação dos resultados não pode estar fechada e fadada aos muros institucionais. Ao contrário, precisa contribuir e beneficiar transformações na sociedade vigente, incluindo possíveis contribuições para a Educação Básica (ANDRÉ, 2012; LÜDKE, 2001, 2009).

A quarta ponderação refere-se a crítica às fontes, métodos e modos de trabalho. Desde o século passado, houve a ampliação de fontes, métodos e modos de trabalho para a realização da pesquisa. Todavia, ainda há pouca discussão a respeito do que realmente se usa na pesquisa acerca da prática docente e de como se usa isso para chegar a determinados fins. Também há pouca novidade no âmbito da utilização das fontes, dos métodos e modos de trabalho, proporcionando uma divisão entre o que é mais e menos requisitado.

É viável elaborar argumentos, pontos de vista e outras percepções acerca das fontes utilizadas e dos métodos adotados, percebendo que os modos de trabalho influenciam os resultados obtidos. Isso não quer dizer que “os meios justificam os fins”, mas que “os fins podem ser explicados pelos meios adotados”.

Resultados iguais podem ser encontrados a partir de fontes diferentes. Resultados diferentes podem ser encontrados a partir de fontes iguais. Embora as fontes de pesquisa visem revelar alguma informação sobre determinado tema, elas também podem silenciar. Da mesma forma, embora o método tenha a intenção de orientar o desenvolvimento do estudo, as interações e experiências ao longo do percurso podem evidenciar suas limitações intrínsecas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GHEDIN; FRANCO, 2011).

A quinta ponderação refere-se à sistematização da coleta de dados. Esse tipo de sistematização carece de ser criteriosamente elaborado, com um plano organizado de atividades, para garantir a confiabilidade e validade dos resultados apresentados. Assim, é viável traçar objetivos claros para a coleta de dados, a fim de evitar informações desnecessárias, com quantidade superior ou inferior ao que se é esperado, eleger técnicas e instrumentos de coleta, registrar e padronizar o processo de acordo com princípios éticos.

A coleta de dados deve ser guiada por princípios éticos que garantam a proteção dos direitos dos participantes e do respeito à dignidade humana. Os princípios éticos implicam a obtenção do consentimento informado dos participantes, assegurando que estes estejam cientes dos objetivos do estudo, dos métodos de coleta e do uso que será dado às informações. Além disso, visam garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados, a fim de evitar a exposição indesejada de informações pessoais. A observância desses princípios éticos não apenas fortalece a integridade da pesquisa, mas também contribui para a construção de uma confiança mútua entre pesquisadores e participantes, sendo fundamental para a obtenção de dados precisos e representativos (BROOKS; TIELE; MAGUIRE, 2017).

A sexta e última ponderação refere-se à utilização de teorias para a interpretação de dados. O envolvimento com as teorias ajuda a desencadear análises e inferências acerca do tema de estudos, caso contrário fica-se refém da repetição e/ou do senso comum. Se, por um lado, o referencial teórico precisa ser visto como algo lógico, orgânico e sistemático, reconhecido entre os pares (GIL, 2002), por outro, deve ser entendido como algo dinâmico, apto a ser questionado, ressignificado e conectado com outros referenciais (FAZENDA, 1995).

Em relação as teorias adotadas, é conveniente perceber que, embora algumas delas sejam reconhecidas como oportunas para a pesquisa, ainda estão sustentadas na tradição colonialista, norte-americana e/ou eurocêntrica. Logo, ao invés de reproduzir teorias, é justificável discernir os limites históricos e

epistemológicos das próprias teorias, bem como mediações para o seu uso. Na formação inicial de professores pesquisadores urge apresentar novos pontos de vista, teoricamente coerentes, acerca de temas inéditos e antigos.

Nesse contexto, é apropriado incorporar momentos que valorizem conceitos, categorias de análise, epistemologias de conhecimento, autores que propõem novos olhares, abordagens e interpretações sobre os fatos e fenômenos investigados. Isso pode ser feito através de dúvidas sobre afirmações, confronto entre autorias, debates sobre as divergências entre teorias e práticas, identificação de lacunas explicativas, etc. A teoria carece de ser considerada como um referencial analítico que demanda reflexão e reavaliação contínuas, não apenas em etapas prévias à investigação, mas também durante e após a sua execução.

Em síntese, as exposições anteriores evidenciam que ensinar qual é a configuração da pesquisa se revela mais desafiador do que se poderia inicialmente supor. Embora a caracterização e a operacionalização da pesquisa sejam aspectos fundamentais a serem abordados, é igualmente imprescindível que se promovam ponderações explicativas acerca dos critérios que sustentam essa configuração. Enquanto estratégia de ensino, as ponderações explicativas ajudam a refletir sobre os limites e potencialidades da própria configuração da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propusemos reflexões sobre a integração de saberes no ensino da pesquisa, considerando experiências educacionais direcionadas à formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense. À luz da literatura especializada, documentos normativos, bem como de nossas experiências educacionais na região do Cariri cearense, defendemos que a formação inicial de professores pesquisadores não deve ser percebida como um processo de aquisição de competências técnicas, mas sim como um processo ancorado na apropriação e mobilização de saberes por parte de quem forma e de quem é formado.

Nessa perspectiva, tendo como ponto central o processo de ensino, elaboramos reflexões a partir de três perguntas analíticas, acompanhadas de informações introdutórias que visavam exemplificar possíveis conteúdos a serem ensinados nessa formação (conceitos, características e/ou princípios normativos

para a pesquisa). Ademais, apresentamos considerações pedagógicas pertinentes a algumas estratégias de ensino (comunicação dialógica, leitura crítica de textos e ponderações explicativas) que podem ser inseridas na formação inicial de professores pesquisadores, caso necessário.

Consideramos que a pesquisa é um elemento fundamental no contexto da formação profissional docente. O ensino da pesquisa não deve ocorrer de maneira hierárquica, mas sim por meio de mediação e estímulo, permitindo a construção de saberes de forma horizontalizada. Esse *Modus operandi* visa promover uma formação mais dinâmica e participativa, na qual os formandos possam apropriar e mobilizar saberes em suas trajetórias profissionais. O ensino da pesquisa deve ter conteúdos consistentes e estratégias coerentes as suas finalidades, estimulando a conscientização e participação ativa dos formandos. Os saberes dos formadores e dos formandos precisam estar em constante interface e complementação. A omissão ou a desconsideração desse pressuposto pode resultar em prejuízos significativos no processo formativo.

A integração de saberes no ensino da pesquisa ainda pode ser discutida e aprofundada em outros vieses. As reflexões apresentadas neste artigo buscam contribuir para essa discussão. A continuidade desse debate é vital para o aprofundamento dessa temática na região do Cariri cearense, bem como para o fortalecimento da tendência de formação inicial de professores pesquisadores em âmbito nacional.

## AGRADECIMENTO

Agradecemos a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP pelo apoio financeiro disponibilizado para a realização desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 12ª edição. Campinas, Papirus, 2012, p. 55-69.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 11-26.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BROOKS, R; TE RIELE, K; MAGUIRE, M. **Ética e pesquisa em educação**.

Tradução de Bridon, Janete. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](https://planalto.gov.br/leis/9394). Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015**. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. Disponível em: [L13174 \(planalto.gov.br\)](https://planalto.gov.br/leis/13174). Acesso em 19 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: [rcp004\\_24 \(mec.gov.br\)](https://mec.gov.br/arc/resolucoes/2024/004). Acesso em 15 jun. 2024.

DICIONÁRIO DE LATIM-PORTUGUÊS. **Pesquisa**. Disponível em: <https://dicionariolatino.com/pagina/734.pdf>. Acesso em: 20 mar.2024.

FAZENDA, I. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6ª ed. rev. atualiz. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 77ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados** (15) 42, p. 259-268, 2001.

GATTI, B. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a)-pesquisador(a). 4ed. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, M. (Org.). **O Professor e a Pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual**: discursiva. 3. ed. Revisada e Ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

PESCE, M. K. P.; ANDRÉ, M. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.