

A DIALOGICIDADE COMO PRINCÍPIO E FUNDAMENTO DA PESQUISA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Ghisleny de Paiva Brasil ¹

RESUMO

O presente artigo se relaciona às experiências de formação docente na perspectiva do Ensino Colaborativo, desenvolvidas pelo projeto de pesquisa FORMAÇÃO – Formação Continuada em Colaboração, vinculado à Universidade Federal Rural do Semi-árido/UFERSA. O objetivo é apresentar a possibilidade de pesquisas colaborativas entre professores da educação básica e investigadores das universidades, tendo como pano de fundo a ideia de formação continuada e de transformação das relações pedagógicas nas escolas. A pesquisa colaborativa parte, inicialmente, do pressuposto freireano do “diálogo” e, com ele, realiza uma jornada de pesquisas em que o avanço teórico-prático é mediado pelas representações dos professores, por suas experiências e histórias profissionais, institucionais e biográficas. Desta forma, o artigo traz os fundamentos da dialogicidade baseado em Freire, bem como, na discussão da pesquisa colaborativa na experiência da FORMAÇÃO. Constatamos que a ideia proposta pela pesquisa colaborativa, pautada pela dialogicidade e pela valorização dos professores como sujeitos produtores de conhecimento, tem o propósito de contribuir para uma outra prática de formação de professores que supere a tradicional forma na qual é a universidade que detém o conhecimento sobre a forma e o conteúdo desta formação.

Palavras-chave: Dialogicidade, Formação de professores, Pesquisa colaborativa.

INTRODUÇÃO

O artigo se constitui em uma reflexão sobre a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas colaborativas entre professores da educação básica e investigadores das universidades, tendo como foco a ideia de formação continuada e de transformação das relações pedagógicas nas escolas. Parte-se do pressuposto de que uma estratégia importante de atuar na formação dos professores ou na proposição de mudanças na escola é a partir das experiências individuais e coletivas produzidas no âmbito escolar e reproduzidas/representadas pelos sujeitos da escola, e, no caso em tela, os professores.

Esta premissa vai contra um modelo comumente utilizado de formação continuada, no qual a universidade promove cursos a partir de uma dada concepção teórica, com a qual

¹ Professora do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas - DLCH da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, maria.ghisleny@ufersa.edu.br.

pretendem “convencer” os professores da educação básica, sem que para isso, necessariamente, tenha empreendido um processo de diálogo. Neste caso os professores são chamados a serem atores do processo ensino-aprendizagem, tornando-se meros ouvintes que devem carregar, além da carga já pesada da prática e das condições laborais, todo o corpo teórico que lhes é repassado, muitas vezes sem a relação com a prática educativa. Tal situação não parte da premissa dialética de que é a prática social que deve conduzir a teoria, ao contrário, o que acontece são momentos, que, embora importantes, não passam de meras participações em “palestras” de formação continuada, que não contam com a participação ativa dos atores mais interessados no processo de formação: os próprios professores.

A pesquisa colaborativa parte, inicialmente, do pressuposto freireano do “diálogo”, e, com ele, realiza uma jornada de pesquisas em que o avanço teórico-prático é mediado pelas representações dos professores, por suas experiências e histórias profissionais, institucionais e biográficas. Não se trata, portanto, de realizar formação continuada sem, antes e em todo o percurso, ouvir atentamente os professores, considerando-os como produtores de conhecimentos e, logo, como atores fundamentais no processo educativo escolar, e, com isso considerar as alternativas que emergem da prática profissional, que não podem ser desprezadas no processo de mudanças educativas.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar a pesquisa colaborativa entre professores da educação básica e investigadores das universidades, tendo como pano de fundo a ideia de formação continuada e de transformação das relações pedagógicas nas escolas. O mesmo se relaciona às experiências de formação docente na perspectiva do Ensino Colaborativo desenvolvidas pelo projeto de pesquisa FORMAÇÃO – Formação Continuada em Colaboração vinculado à Universidade Federal Rural do Semi-Árido/UFERSA.

Nossa linha de raciocínio está pautada eminentemente nos pressupostos do dialogismo freireano (1999), para quem os homens são homens porque dizem a palavra e se relacionam por meio dela e nas suas relações sociais. Trata-se, o diálogo, de “encontro dos homens” entre si e mediados pelo mundo. Quanto aos pressupostos da formação colaborativa nos baseamos em Aguiar e Ferreira (2007), Ibiapina e Ferreira (2003), Paiva Brasil (2010), Pimenta (2005) e Zeichner (1993) , destacando seus pontos teóricos quanto a colaboração docente como um espaço onde profissionais docentes podem trocar experiências de dentro da sala de aula, além de refletir sobre práticas e conceitos, chegando assim a uma reelaboração e ressignificação de suas práticas e das teorias que as orientam.



Espera-se que através desse estudo tenhamos não só contribuído pedagogicamente para a formação de professores, como também para o contínuo crescimento da prática reflexiva na docência, alcançando resultados práticos e teoricamente embasados.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho, parte dos estudos e pesquisas do projeto de pesquisa FORMAÇÃO que tem como definições metodológicas o cunho qualitativo e se baseia nos pressupostos da pesquisa colaborativa. A dinâmica de organização do grupo também se baseia em três etapas distintas. A primeira se constitui numa formação colaborativa, ou seja, nesta etapa acontece um processo formativo em colaboração entre as participantes do grupo de pesquisa. O segundo, se refere a momentos de observação colaborativa em sala de aula, em que os membros do grupo têm a oportunidade de fazer uma observação durante a aula das professoras em atuação. Por fim, a terceira etapa concretiza-se em um ciclo reflexivo com todas as participantes, momento em que ocorre a colaboração e reflexão sobre as práticas, propondo mudanças e redimensionamentos, etc. Essas etapas levam as participantes a um processo de investigação e reflexão, promovendo a aprendizagem das alunas e das professoras.

Nos ciclos reflexivos do Projeto de Pesquisa FORMAÇÃO, se reúnem no campus da UFERSA-Caraúbas: três alunas de Letras Inglês, três alunas de Letras LIBRAS, uma aluna de Letras Português, uma professora de Português, e uma professora Pedagoga. Antes de iniciar a reunião ocorre a escolha de um dos colaboradores para realizar o registro dos ciclos reflexivos em Diário de Campo, com base nesse material, utilizamos as falas para análise e publicações. As temáticas discutidas nos ciclos reflexivos são inerentes ao cotidiano do professor em sala de aula.

Os Ciclos Reflexivos dão espaço para que, tanto as alunas quanto as professoras possam refletir sobre suas práticas de forma crítica. Segundo Ibiapina (2008), o trabalho de colaboração auxilia os participantes a investigar e refletir suas ações, analisando a possibilidade ou não de reestruturação do trabalho docente. Além disso, é colocado em prática nos Ciclos reflexivo o crescimento acadêmico do aluno e a formação continuada do professor colaborativo, pois como afirma Paiva Brasil (2003), a observação colaborativa potencializa a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução de teorias e práticas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o saber é co (construído) e (re) construído. Tendo em vista que o objetivo não é absorver, mas sim construir a partir das próprias reflexões.



Segundo Fairclough (1989) apud. Lopes (1996), há três aspectos formais que configuram a linguagem: valor experiencial (relacionado ao conteúdo mobilizado), valor relacional - (diz respeito às relações sociais desenvolvidas no discurso), e valor expressivo (ligado aos sujeitos e papéis sociais ocupados por eles). Consideramos que o sujeito professor é um sujeito que ocupa um papel na sociedade.

No caso dos discursos nos ciclos reflexivos, é colocado em pauta as experiências e as relações sociais do indivíduo dentro da sala de aula. Sendo assim, nossa análise segue as diretrizes de valor relacional e expressivo.

Zeichner (1993) destaca os Ciclos Reflexivos como uma das estratégias usadas para a atividade da reflexão crítica sobre a prática docente. Os Ciclos Reflexivos são momentos para se analisar e avaliar as práticas, permitindo a realização do confronto entre teoria e prática, promovendo a reelaboração de conceitos e a avaliação das possibilidades de mudanças no trabalho do professor.

Freire (2013) nos lembra a questão da dialogicidade da educação e o poder da palavra que, se autêntica, tem o poder de mudar o mundo, pois há nela ação e reflexão. O autor reforça ainda a importância do diálogo quando diz que “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2013. p. 80), por isso importante para definir os sujeitos no mundo e o diálogo como ponto de encontro entre o agir e o refletir.

Percebemos a concepção do que é linguagem e diálogo para os autores, para estes, é algo que está entrelaçado com o outro e que depende do outro para ser construído, sendo o diálogo e o enunciado sobre todo um contexto e sobre quem o fala.

A valorização da pesquisa colaborativa como a entendemos, não pode se dar sem um diálogo crítico com a teoria dialética da pesquisa em educação (SEVERINO, 2001), e com ela ampliar os horizontes explicativos sobre a realidade escolar investigada. Se, de um lado, não é possível explicar o singular sem a mediação do elemento particular e universal, também é verdade que não se consegue compreender os elementos particulares e universais sem a mediação do singular. Não há, neste sentido, exclusão de perspectivas, e, muito menos, uma incoerência no diálogo que devemos efetuar na investigação educativa entre as dimensões em que ocorre a educação e a prática educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A categoria dialogicidade é um dos pilares que sustentam a pedagogia e a antropologia freireana. Em Paulo Freire (1967) os homens são homens porque dizem a palavra e se

relacionam por meio dela e nas suas relações sociais. Trata-se, o diálogo como o “encontro dos homens” entre si e mediados pelo mundo, ou seja, não se trata de diálogo entre duas pessoas, “eu-tu”, mas “eu-tu” e o mundo em que vivem. Mas diálogo pressupõe a essencialidade da vontade de querer “pronunciar o mundo”, de um lado, e de respeitar, do outro.

Quando nas relações se interpõem negações e exclusões, o diálogo expira e entra em seu lugar o autoritarismo típico das relações alienadas, em que apenas uma voz é ouvida e a outra silenciada, ou ouvida apenas como aceitação. Quem nega ao outro o direito de dizer a palavra nega o diálogo e, logo, impede a relação social (FREIRE, 2005).

A unidirecionalidade é uma relação autoritária em que um tem a voz e a nega aos demais, relação esta própria da sociedade capitalista e muito comum também no tipo bancário de educação, criticada por Paulo Freire desde os anos 60, como no clássico “Pedagogia do Oprimido”, escrito no exílio chileno em 1968. Esta relação é chamada neste livro de “ação antidialógica” e é a ação típica daqueles que pretendem construir relações de dominação, e, logo, de dominantes e dominados. No caso da escola, o silêncio da maioria é também indício de violência cultural a serviço da dominação cultural e material, a serviço da manipulação e da conformação das majorias à situação tal como ela é.

A superação desta situação, no limite, somente seria possível com a superação da sociedade que dá suporte a relações de dominação, ou seja, o capitalismo. Somente numa outra sociedade em que a exclusão não seja o fundamento é possível pensar o diálogo de maneira plena. Mas, ao mesmo tempo, é possível ampliar os espaços de diálogo desde já, e é isso que grupos freireanos em todo mundo pretendem em suas práticas educativas, pedagógicas e investigações, dentro e fora dos ambientes escolares. O elemento utópico presente na obra de Paulo Freire não pode ser desprezado, e a perspectiva dialogal é imersa neste universo pela via da esperança, do amor, da crença no outro.

Destacamos essa dialogicidade, neste recorte de um dos nossos Ciclo Reflexivo do nosso grupo colaborativo FORMAÇÃO, chamaremos a colaboradora de Flor de Liz. Neste ciclo, ela fez a descrição de uma situação problema que vamos analisar cuidadosamente. Flor de Liz é professora de uma escola na zona rural de Caraúbas. Segue a fala:

Flor de Liz: Bom vou relatar uma situação, né? Que no caso já foi uma situação que eu já aponte nas sessões reflexivas, que é o fato de trabalhar com crianças com deficiência, na sala eu tenho muita dificuldade por temer não estar suprimindo as necessidades delas naquele momento, e... eu tenho uma sala com 31 alunos e eu tenho duas crianças, né? E tem um, tem uma das crianças que consegue é...

escrever, e ela tem acompanhamento da sala de recursos multifuncionais, não na escola, porque a escola não tem esse apoio, mas ela é remanejada para outra escola pra ter esse atendimento no contraturno. Só que a outra criança ela não tem esse atendimento até por... por questões familiares, pela família, é...meio que... não ligar pra que essa criança tenha esse atendimento, e aí o único contato que ele tem é a sala de aula, ele não tem nenhuma outra ajuda, a não ser a minha, né? E aí eu tenho que dar conta desses alunos, que é o restante da turma e também deles dois e como eu não tenho, né? E nenhum outro professor tem nenhuma formação específica assim, a não ser que ele [o professor] procure uma especialização na área. Eu tenho muita dificuldade em trabalhar com essas crianças. Em questões de comportamento, de como me portar, do que trazer, do que fazer, pra que aquela aula seja atrativa pra ele, pra que ele não seja esquecido porque na maioria das vezes, é... a sala é muito tumultuada, é muito agitada e eu tenho que dar atenção a todos esses outros e acabo, é... deixando a desejar, me culpado por talvez não dar atenção que eles mereçam, justamente porque eu tenho que controlar o restante da turma. Por não ter nenhuma ajuda, ser só eu, eles e os demais alunos na sala de aula [...].

Notamos nesse trecho que a professora traz em seu discurso um pouco do contexto da sua realidade em sala de aula. Ao dizer que tem 31 alunos na sala de aula podemos entender que nessa escola, ou pelo menos nessa turma, há um problema de superlotação, esse problema é agravado pelo fato de haver duas crianças que necessitam de atenção especial na sala de aula. Um outro problema que podemos extrair dessa fala é o problema estrutural, na falta da sala multifuncional. O terceiro problema é a falta de acompanhamento familiar com relação ao aluno que ainda não aprendeu a ler e a escrever, por fim, temos um problema com relação a capacitação para o ensino de crianças deficientes.

Percebemos que Flor de Liz têm refletido na ação e após a ação docente, notamos que ela conseguiu identificar os problemas de sua prática profissional. É importante destacar que além de ter refletido e destacado esses problemas, os pontos destacados por ela, têm incomodado sua prática, observamos isso quando a professora usa as palavras “me culpo” em seu discurso.

Este ciclo se encaminhou para o diálogo e colaboração entre as colaboradoras do grupo de estudos FORMAÇÃO em torno dos pontos aqui enfatizados: questão pessoal e profissional

em sala de aula, relação professor-aluno, postura do professor e do aluno em sala de aula na perspectiva de gerar as reflexões postas e construir conhecimento sobre a atuação docente entre as colaboradoras. A colaboradora Flor de Liz ouviu e foi ouvida num movimento dialógico e dialético freireano, sem preocupações com críticas e restrições ou omissões da situação vivenciada, mas numa perspectiva de ser entendida pelas demais colaboradoras e da possibilidade de reconstruir sua prática a partir das vozes de seus pares.

Nesse sentido, Paulo Freire anuncia a fundamentação dialógica na produção de conhecimentos e da formação humana:

A relação dialógica – comunicação e a intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer – é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. (FREIRE, 2001 p. 80).

Interessante notar como o educador brasileiro caracteriza o diálogo na construção do conhecimento: diálogo para além da mera burocracia, que significa também formalidade e não diálogo verdadeiro; diálogo para além da burocratização da mente, ou seja, uma concepção de um sujeito que pensa fora dos limites das convenções, dos preconceitos, das normas estritas, dos dogmas, e que, por isso, podem ascender a uma condição de criatividade, de curiosidade enfim, que é uma categoria fundamental em Paulo Freire. Sujeitos abertos a conhecer, e não apenas reforçar o que já se sabe de antemão, ou de reforçar os preconceitos, e de conhecer mais, ou seja, que se sabe incompleto e inconcluso, e que precisa do outro, da sociedade, para se fazer cada vez mais, mesmo que na certeza da eterna inconclusão. Diálogo, conclui Freire (1967), é uma relação social, e, portanto, só se faz entre pessoas dispostas a construí-lo, o que, de verdade, é contraditório com as relações sociais alienadas e alienantes de nossa sociedade contemporânea.

Portanto, professores e educandos, inconclusos, relacionam-se, na prática educativa, como dois seres a serem construídos, humildemente. Não há docência sem discência (dodiscência), ou seja, não há professor que só ensine e aluno que só aprenda. Ao ensinar se aprende e ao se aprender se ensina. Esta é, na verdade, uma das colaborações mais importantes de Paulo Freire (2003), e um imperativo ético-político para a prática docente. Poderíamos estender este primado freireano e afirmar que ao pesquisar colaborativa e dialogicamente, o pesquisador não só ensina como aprende, não só aprende daquela realidade, mas pode ser também formador neste processo.



O desafio para o investigador, neste caso, é interpretar as intencionalidades dos sujeitos que agem, identificando formas e motivações das suas ações, procurando, para isso, penetrar o mais profundamente possível no universo dos sujeitos. Para isso é preciso abertura para conhecer, para dialogar, para ouvir, para falar etc. É preciso, sobretudo, encarar o outro, no caso os atores da escola, como sujeitos que têm o que dizer, sujeitos de conhecimento que merecem respeito.

Interessante notar que os pesquisadores não abandonam o “caráter sócio-histórico” da produção de conhecimentos, e, por isso, consideram os sujeitos e seu espaço e tempo, bem como se colocam, como investigadores, no espaço e tempo em que vivem, para compreender que a sociedade em sua forma atual determina em boa medida o ser dos alunos, da comunidade e, também, determina as formas de reagir dos educadores do centro investigado. O conhecimento, afirmam os autores, somente se constrói no diálogo, na diferença de vozes, de sentidos, de intencionalidades.

Não existe diálogo no discurso único, e a apreensão das relações escolares perpassa pela interpretação das relações de poderes deste cenário social, a escola, que muitas vezes não deixa de reproduzir as relações de poder socialmente hegemônicas, relações autoritárias, que não dão voz aos outros, no nosso caso aos professores.

O diálogo proposto por Paulo Freire (1967) e transposto para a pesquisa colaborativa, pressupõe que esta não se faça a priori, mas, ao contrário, que seu desenho se faça no caminho, no contato dos investigadores com a escola. Novamente a síntese da proposta de investigação colaborativa: O desafio para o investigador, neste caso, é interpretar as intencionalidades dos sujeitos que agem, identificando formas e motivações das suas ações, procurando, para isso, penetrar o mais profundamente possível no universo dos sujeitos. Para isso é preciso abertura para conhecer, para dialogar, para ouvir, para falar etc. É preciso, sobretudo, encarar o outro, no caso os atores da escola, como sujeitos que têm o que dizer, sujeitos de conhecimento que merecem respeito.

A pesquisa colaborativa caminha, assim, na direção oposta da hegemonia das relações autoritárias da escola tradicional, tal como denunciava Paulo Freire na sua crítica da educação bancária. Para esta concepção as subjetividades não interessam como fundamentos para a prática do projeto pedagógico, assim como para a concepção positivista de pesquisa não interessam as manifestações dos sujeitos, que são transformados em meros objetos da pesquisa.

A pesquisa em questão parte do pressuposto que levar em conta os atores escolares é fundamental para propor e realizar mudanças. Assim, a pesquisa colaborativa supera as

pesquisas de cunho positivista, incorporando destas o rigor, mas rejeitando a cisão epistêmica entre sujeito e objeto, que se configura, de fato, em uma cisão política e social, ou seja, é parte de um projeto social que alimenta o status quo dominante.

A principal característica deste tipo de pesquisa aberta ao diálogo é o respeito com relação às posições dos sujeitos, e, a partir delas, construir, interpretando, a realidade da escola, ou de quaisquer outras realidades a serem investigadas. E mais, o pressuposto básico é que, ao dialogarem sujeitos da escola e investigadores, ao colocar a voz dos sujeitos no centro da pesquisa e das práticas educativas, isto pode gerar mudanças efetivas nessas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a pesquisa crítico colaborativa na formação docente não é tarefa fácil e nem se esgota nas reflexões aqui apresentadas. O trabalho do professor deve ser visto de forma ampla e completa, com todas as influências que o cercam: política, instituição, alunos, outros profissionais, etc. Paulo Freire (2001) nos põe para refletir sobre essas influências, em como o meio é fundamental para a constituição do sujeito, ao mesmo tempo em que esse sujeito também constitui o meio: meio autônomo-sujeito autônomo.

A ideia proposta pela pesquisa colaborativa, pautada pela dialogicidade e pela valorização dos professores como sujeitos produtores de conhecimento, tem o propósito de contribuir para uma outra prática de formação de professores que supere a tradicional forma na qual é a universidade que detém o conhecimento sobre a forma e o conteúdo desta formação. Valorizar os sujeitos da escola, especialmente os professores, e seus saberes e práticas, num processo dialógico, pode ser um ponto de inflexão na relação entre universidade e educação básica.

A base freireana da pesquisa colaborativa coloca em primeiro lugar o imperativo de equalizar os papéis dos sujeitos envolvidos na formação de professores, sem desconsiderar que esta equalização não suprime a diferença de papéis e, muito menos, as diferenças de trajetórias e objetivos da universidade e seus investigadores, e os professores que estão no “chão da escola”, trabalhando cotidianamente para a educação escolar das crianças e jovens.

Os conhecimentos acadêmicos, as teorias sobre educação e formação de professores somente ganham sentido se estiverem conectadas com a finalidade do processo educativo, qual seja, o de transmissão e apropriação dos conhecimentos e desenvolvimento das máximas potencialidades artísticas, da sensibilidade, da corporeidade, da criatividade entre outras

dimensões. É a partir desta finalidade que a pesquisa colaborativa, no diálogo entre universidade e educação básica, pode favorecer os professores na sua prática. Não se trata, portanto, de uma formação meramente teórica ou, muito menos, meramente praticista, mas uma formação teórica-prática.

Sobre a formação continuada colaborativa vivenciada no grupo de estudos FORMAÇÃO, a concepção própria dos sujeitos que vivenciam esse modelo de formação, perpassa pela dicotomia diretividade/autonomia; dialogicidade/responsabilização. Embora o aspecto da diretividade não seja excludente, em uma estrutura de aprendizagem coletiva que perpassa pela dialogia de maneira colaborativa, a autonomia do professor e do grupo no processo é central, como forma de responder as necessidades da prática, pela prática em vista da prática. Com isso, a marca valorativa e epistemológica é simultânea e inerente ao processo de formação de professores. Isso aponta, em sentido didático e processual, que a formação enquanto prática de uma ética coletiva tem como principal objetivo responder a permanente aproximação teoria-prática pedagógica.

Por último, a formação colaborativa dos professores visa uma reconstrução e cocriação de uma nova realidade histórica, partindo de um contexto escolar específico que responde a uma realidade social peculiar, conectado com o todo, por isso, predominantemente social. Nesse sentido, enquanto proposta, esta modalidade formativa contempla uma nova ação pedagógica com base em soluções de problemas sociais e reais voltados para a ressignificação das relações entre os sujeitos do conhecimento com o próprio conhecimento, guindando a perspectiva teórica conscientemente prática.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2003.
- _____. *A sombra da mangueira*. 4 ed. São Paulo, SP: Olho d'água, 2001.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1967.
- IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: **Líber Livro Editora**, 2008.
- LOPES, M. A. B. *A Análise do Discurso do professor: um instrumento para a reflexão*. In: 6º INPLA - **Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada**, 1996, São Paulo, 1996.



PAIVA BRASIL, Maria Ghislenny de. A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo. Natal, 2010. 190 p. Dissertação (Mestre em educação) - **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**, Natal, 2010. Disponível em: Acesso em: 29 abr. 2021.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: **Educa**, 1993.