



PESQUISA COM OS PROFESSORES E NÃO PARA OS PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COLABORATIVA COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Eduardo Barboza de Souza ¹
Lenilton Francisco de Assis ²

RESUMO

Este trabalho aborda a formação continuada de professores de Geografia a partir da perspectiva crítico-reflexiva da unidade pesquisa-formação. Considera-se que a formação continuada não acontece apenas fora da escola, com o afastamento do serviço e nem somente quando ofertada por professores da universidade ou técnicos externos à escola. Ela também pode e deve acontecer na escola, entre os próprios docentes, assim como em parcerias de pesquisas que aproximem a universidade e a escola. Nesse sentido, o objetivo do trabalho foi construir e investigar experiências colaborativas entre a universidade e a escola voltadas à formação continuada de professores de Geografia do Ensino Médio de Itabaiana-PB. A metodologia foi pautada pela abordagem qualitativa e desenvolvida por meio de uma pesquisa colaborativa, em três etapas: 1. Encontros colaborativos para observações, entrevistas e planejamento da pesquisa-formação; 2. Sequência didática para execução da ação colaborativa; 3. Sessões reflexivas para discussão e avaliação. Tendo a Cartografia sido definida como o problema da prática dessa pesquisa-formação, desenvolvemos, em conjunto com duas professoras, atividades como a leitura de mapas, jogos educativos e construção de maquetes que levaram as participantes a refletir e aperfeiçoar o trabalho com a Cartografia nas aulas de Geografia. Sendo assim, a formação continuada aqui desenvolvida como pesquisa-formação corroborou com a ideia de que a investigação com os professores e não para os professores é um profícuo caminho para os estudos no campo da Educação Geográfica.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Educação Geográfica. Pesquisa Colaborativa. Ensino de Geografia.

RESUMEN

Este trabajo aborda la formación continua de los profesores de Geografía desde la perspectiva crítico-reflexiva de la unidad de investigación-formación. Se considera que la formación continua no solo se da fuera de la escuela, con baja del servicio, y no solo cuando la ofrecen profesores universitarios o técnicos fuera de la escuela. También puede y debe suceder en la escuela, entre los propios profesores, así como en las asociaciones de investigación que acercan la universidad y la escuela. En este sentido, el objetivo del trabajo fue construir e investigar experiencias colaborativas entre la universidad y la escuela orientadas a la formación continua de profesores de geografía de secundaria en Itabaiana-PB. La metodología fue guiada por un enfoque cualitativo

¹ Graduado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Professor da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, eduardosouza369@hotmail.com;

² Doutor em Geografia e Professor do Departamento de Metodologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, lenilton@yahoo.com.



y desarrollada a través de la investigación colaborativa, en tres etapas: 1. Reuniones colaborativas para observaciones, entrevistas y planificación de la investigación-formación; 2. Secuencia didáctica para la realización de la acción colaborativa; 3. Sesiones de reflexión para discusión y evaluación. Con la Cartografía definida como el problema de la práctica de esta investigación-formación, desarrollamos, junto con dos docentes, actividades como lectura de mapas, juegos didácticos y construcción de modelos que llevaran a los participantes a reflexionar y mejorar su trabajo con Cartografía. en clases de geografía. Así, la educación continua desarrollada aquí como formación-investigación corroboró la idea de que la investigación con docentes y no con docentes es un camino fructífero para los estudios en el campo de la Educación Geográfica.

Palabras clave: Formación continua del profesorado. Educación geográfica. Investigación colaborativa. Enseñanza de la geografía.

INTRODUÇÃO

O artigo discute a formação continuada de professores de Geografia a partir da perspectiva crítico-reflexiva da unidade pesquisa-formação. Considera-se que a formação continuada não acontece apenas fora da escola, com o afastamento do serviço e nem somente quando ofertada por professores da universidade ou técnicos externos à escola. Ela também pode e deve acontecer na escola, entre os próprios docentes, assim como em parcerias de pesquisas que aproximem a universidade e a escola.

Diante do contexto apresentado, podemos pensar a formação continuada como possibilidade de trocas, de parcerias, de colaborações entre a universidade e a escola, por meio da construção coletiva de uma investigação acadêmica que possa associar pesquisa-formação para a solução de problemas da prática pedagógica de professores da Educação Básica.

Concordamos com Zeichner (1998), quando afirma: “a produção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade e para todos não se dá apenas na universidade, mas tem grande contribuição daqueles que constroem a experiência escolar cotidiana”. Partindo dessa assertiva, resolvemos desenvolver um estudo no intuito de colaborar para aproximar a produção acadêmica da prática escolar cotidiana.

Nesse sentido, o objetivo do trabalho foi construir e investigar experiências colaborativas entre a universidade e a escola voltadas à formação continuada de professores de Geografia do Ensino Médio de Itabaiana-PB.

Para tanto, recorreremos à pesquisa colaborativa, a qual “supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários” (DESGAGNÉ,



2007, p. 9). Assim considerada, a pesquisa foi desenvolvida por meio da interação entre pesquisadores da UFPB e professores da Escola Cidadã Integral Técnica do município de Itabaiana-PB. Os resultados completos da pesquisa estão apresentados na dissertação de Souza (2019).

No presente trabalho, recortamos um breve relato dessa experiência formativa e colaborativa com professores de Geografia.

METODOLOGIA

É importante destacar que a pesquisa colaborativa reflete a importância da co-construção, ou seja, da construção coletiva ou colaborativa de todas as suas etapas. Ela é dotada de um caminho próprio, principalmente, pelo fato de o pesquisador acadêmico e os professores da escola estarem sempre em contato, desde a formulação do problema da pesquisa, a consolidação do projeto, até as análises das experiências pedagógicas e dos seus resultados.

A pesquisa colaborativa é um dos tipos de pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Marconi e Lakatos (2005), enfatiza os processos e significados. Nesse sentido, pautada na reflexividade crítica que é construída de forma colaborativa entre os partícipes (pesquisador e colaboradores), ela tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos dos sujeitos investigados, descrevendo e refletindo sobre a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises críticas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento.

Deste modo, a abordagem qualitativa nos subsidiou na construção da pesquisa em tela, uma vez que os procedimentos partiram de uma perspectiva colaborativa, no sentido de construir com o professor e não para ele uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, o que foi o grande diferencial do trabalho. No Quadro 1, apresentamos a síntese metodológica da pesquisa, o seu percurso investigativo-formativo:

QUADRO 1: SÍNTESE DO PERCURSO INVESTIGATIVO-FORMATIVO

TÉCNICA	QUANTIDADE	DATAS	PROCEDIMENTO
Encontros colaborativos	04	19 de abril, 14 de junho, 20 de setembro de 2018 e 17 de abril de 2019	Observações, entrevistas e planejamento da pesquisa-formação
Sequência didática	03	25 de abril e 02 e 09 de maio de 2019	Execução de ação colaborativa
Sessões reflexivas	02	23 e 30 de maio de 2019	Discussão e avaliação



Fonte: Souza, 2019.

REFERENCIAL TEÓRICO

Vivenciamos um momento na educação brasileira que exige dos jovens uma reflexão maior acerca de seu futuro profissional. Quando se trata da escolha pela profissão docente, essa requer uma análise ainda mais cautelosa, pois, diante do cenário atual do país, a docência é vista como uma profissão em franca desvalorização social em função dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho que não atraem os jovens.

Segundo o último relatório da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, cada vez menos jovens desejam ser professores no Brasil. Entre 2006 e 2015, a taxa de adolescentes brasileiros de 15 anos que almejavam seguir a carreira docente caiu de cerca de 7,5% para apenas 2,4% (OCDE, 2018). O Brasil, assim como outros países da América Latina, tem dificuldades em atrair jovens talentosos para a carreira de professor. Essa é uma das conclusões do estudo *Profissão Professor na América Latina - Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?*, divulgado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID. De acordo com o estudo, apenas 5% dos jovens de 15 anos pretendem ser professores da educação básica (ELACQUA et al., 2018).

Além dos baixos salários e das precárias condições de trabalho de muitas escolas, a falta de incentivo para a formação continuada ou em serviço é outro fator que afugenta muitos jovens das licenciaturas ou mesmo licenciados recém-formados que ingressam no mercado de trabalho e logo desistem.

Portanto, percebemos a importância do planejamento dos recursos humanos, bem como de formas de incentivo, para que, só assim, se aperfeiçoe no exercício da profissão na escola os conhecimentos teórico-práticos, legados da universidade ou conhecimentos em uma formação continuada, pois, como assevera Gatti (2017), pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais.

Conforme Nóvoa (1997), a década de 1990 foi marcada pelos debates voltados à formação continuada de professores, pois foi nesse momento que os problemas estruturais



da formação inicial e da profissionalização em serviço estavam em vias de resolução e, então, as atenções voltaram-se para a formação continuada. O mesmo autor ressalta que “o desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções” (NÓVOA, 1997, p. 23).

Tomando como base as ideias supracitadas, depreende-se que pensar formação continuada exige uma série de fatores, desde estruturais até psicológicos. Todavia, “se visamos pensar em mudar o cenário da formação de professores que hoje nos é apresentado, precisamos ir além. Faz-se necessário olhar sem véus a situação presente, o que se está fazendo e os efeitos histórico-sociais dessas ações” (GATTI, 2017, p. 727). As pesquisas sobre formação de professores, nessa perspectiva, contribuem para desnudar a realidade do modelo formativo instaurado no país e vislumbrar alternativas.

Pensando nisso, percebemos que as condições não são tão favoráveis à formação continuada. Se recorrermos aos trabalhos nessa área, como em Souza (2016), averiguamos que a maioria dos profissionais de educação ou trabalham em outra instituição, ou exercem outra profissão. Por outro lado, os sistemas de ensino requerem do professor uma grande exigência que só lhe é possível com a formação continuada. Assim, torna o investimento por parte do próprio professor como o único caminho para aperfeiçoar a sua prática no dia a dia da sala de aula.

A formação continuada é um processo dinâmico por meio do qual os professores buscam não somente a superação de conceitos, mas também uma nova concepção de formação que considere os conhecimentos já adquiridos, passando os professores a sujeitos participantes desse processo (MOTA, 2009). Assim sendo, é válido ressaltar a importância dos saberes experienciais do professor, haja vista a importância da construção da profissionalidade de cada educador, o que também se constitui por meio de uma formação em serviço que valorize a reflexão sobre a prática pedagógica.

Em palestra realizada no Sindicato dos Professores de São Paulo, Nóvoa (2007) apresenta diferentes questionamentos sobre a formação do professor, ressaltando que está havendo um déficit considerável de práticas. Segundo ele:

É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p.



14).

Por conseguinte, pensamos a pesquisa colaborativa como uma alternativa de reflexão dessa prática, uma oportunidade de pesquisa-formação que tem potencial de aproximar pesquisadores da universidade e professores da escola, permitindo a ambos ressignificarem suas práticas de pesquisa e de ensino com colaboração mútua, o que, obviamente, enseja uma revisão das teorias a luz da realidade escolar.

Os discursos voltados à formação continuada do professor prático reflexivo também se efetivaram na década de 90, com a difusão do conceito de professor reflexivo. Tais ideias foram apontadas inicialmente por Schön (1992), o precursor do movimento contemporâneo do prático reflexivo, que propõe uma formação do professor baseada na epistemologia da prática.

De acordo com Tardif (2000, p. 10), chamamos de epistemologia da prática profissional “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.”

No Brasil, uma importante referência do tema é Selma Garrido Pimenta, para quem tal proposta requer políticas de formação e de valorização dos educadores para que estes tenham condições adequadas e sejam “capazes de pensar, de articular os saberes [...] na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços escolares de ensinar e aprender” (PIMENTA, 2005, p. 44).

Desse modo, o conceito de professor reflexivo deve ser acompanhado de políticas públicas que visem sua efetivação, senão, tornar-se-á um discurso meramente retórico que se distancia da realidade das escolas, com alto potencial, inclusive, de atribuir somente aos professores a culpa pelos fracassos da educação, pois seriam os docentes, a princípio, os principais responsáveis pela sua formação em serviço e pela reflexão e aperfeiçoamento da sua prática.

Sem desconsiderar a necessária contrapartida das políticas docentes, defendemos que formação continuada também pode ser pensada na perspectiva da colaboração entre a universidade e a escola, por meio da construção coletiva de uma pesquisa que possa associar investigação e formação para a solução de problemas da prática pedagógica de professores da Educação Básica.

Autores como Desgagné (2007) e Ibiapina (2003, 2007, 2016) apresentam



reflexões sobre a pesquisa colaborativa na sua dupla função – de **pesquisa** e de **formação**. Nesse contexto, a pesquisa colaborativa compõe duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de conhecimentos e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, possibilitando o avanço dos conhecimentos que estão sendo produzidos nas universidades e ao mesmo tempo nas escolas.

Conforme Bandeira (2016, p. 66),

A investigação colaborativa privilegia a unidade pesquisa-formação, cujo traço mediador é a reflexão crítica que, partindo das necessidades existenciais dos participantes, cria as condições para trazer à tona as contradições, desencadeando conflitos, preocupações, dificuldades e, em decorrência, possibilidades são geradas no movimento interdependente de pesquisa-formação.

Então, o aperfeiçoamento da prática dos professores em serviço tem sido uma defesa, assim como o reconhecimento de que a prática desses professores também é um campo de pesquisa fecundo que pode, cada vez mais, aproximar professores da universidade e da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo os preceitos metodológicos adotados no trabalho, notamos a importância da participação do professor da escola na efetivação da pesquisa, desde a construção do objeto de investigação até as etapas de observação, análise e síntese dos problemas da prática docente.

Sendo assim, dividimos a pesquisa em três etapas, a saber: a) Encontros colaborativos, b) Sequência didática e c) Sessões reflexivas.

As etapas mencionadas aconteceram, na maioria das vezes, em salas de aula. Também tivemos encontros na sala dos professores e na sala da direção. Os dias de ação/colaboração na escola sempre aconteceram nas quartas e quintas-feiras. Nas quartas, eram os dias em que as professoras tinham horários de estudo em comum e as quintas-feiras eram os dias de estudo da área de humanas.

Na primeira etapa, aconteceram os estudos teórico-práticos sobre a pesquisa, observação dos problemas da prática, negociações sobre datas e temas a serem



trabalhados com os professores e a gestão escolar, além do planejamento das ações com os estudantes. Denominamos esta primeira fase de encontros colaborativos.

FIGURAS 1 E 2: ENCONTROS COLABORATIVOS



Fonte: Souza, 2019

A etapa seguinte foi reservada à construção da sequência didática. Foi uma etapa importante de execução de atividades definidas com os professores sobre o tema Cartografia. Assim, desenvolvemos, em conjunto, atividades como a leitura de mapas (1ª

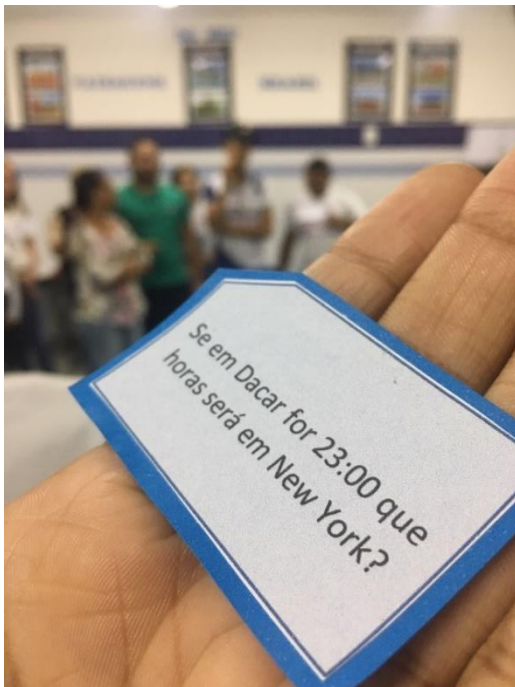


fase), jogos educativos (2ª fase) e construção de maquetes (3ª fase) que levaram as professoras participantes a refletir e ressignificar sua prática de ensino de Cartografia nas aulas de Geografia - o que, no início da pesquisa, era apontado como uma grande dificuldade. Nesta etapa, obviamente, incluímos os discentes na prática da pesquisa-formação.

FIGURAS 3 A 6: MOMENTOS DA 1ª FASE DE EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

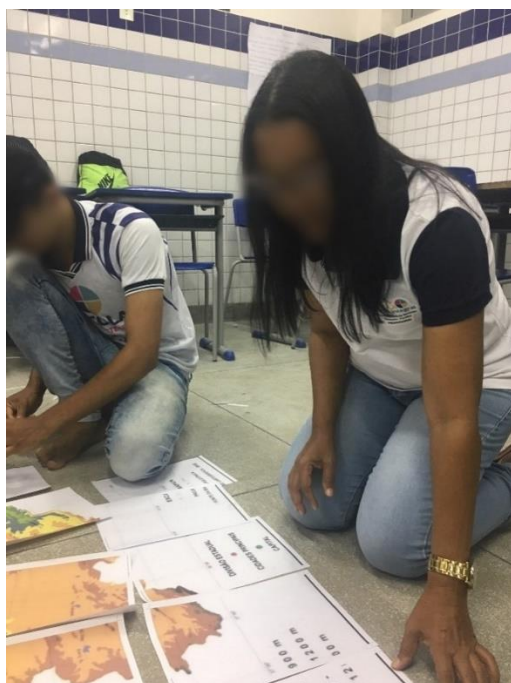


FIGURAS 7 A 9: MOMENTOS DA 2ª FASE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA





FIGURAS 10 A 12: MOMENTOS DA 3ª FASE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Souza, 2019

Como procedimento final tivemos as Sessões Reflexivas. A sessão 1 teve como tema *Refletindo a colaboração* e a sessão 2 *Colaboração e prática docente: que relação se efetivou?* Vale ressaltar que, em todas as sessões reflexivas, iniciamos o debate com



uma provocação (uso de charge e recorte de filme), a fim de incitar nas partícipes uma maior reflexão, seja diante do desenvolvimento da pesquisa, ou mesmo pelo ideário de reconstrução de sua prática.

Para a organização do roteiro, nos aportamos nos estudos da professora e pesquisadora Fernanda Liberali (2010), dedicados à compreensão da construção de espaços colaborativos de aprendizagem, pautados na reflexão crítica.

Assim, com base nos três procedimentos supramencionados, fizemos a colaboração acontecer. Iniciamos com os estudos de planejamento teórico da colaboração, em seguida foram os momentos de colocar em prática o que foi discutido e planejado nos encontros colaborativos, por meio das sequências didáticas e, por fim, os momentos reflexivos constituíram as etapas de avaliação da pesquisa-formação, inclusive se nesta, de fato, efetivou-se a colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa colaborativa associa, ao mesmo tempo, atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional, contribuindo para mudar qualitativamente a realidade da atividade docente. Por meio dela, pesquisador e professores, ao conceberem a prática docente como objeto de investigação colaborativa, além de aproximarem a universidade da escola e a teoria da prática, constroem juntos conhecimentos que possibilitam transformar a própria ação docente, já que se instaura um processo produtivo de reflexão, de indagação e aperfeiçoamento da prática.

No caso em estudo, vislumbramos colaborar com os problemas advindos da prática de ensino em Geografia, mais especificamente, compreendendo as dificuldades dos professores em uma escola do ensino médio de Itabaiana-PB. Longe de apresentar um teor conclusivo, as reflexões aqui trazidas deixam “pistas” para novas inquietações no que tange à formação continuada de professores na perspectiva da pesquisa-formação.

Essa proposta representa uma contribuição à Educação Geográfica, uma vez que há carência de estudos que viabilizem a metodologia da pesquisa colaborativa como unidade pesquisa-formação. Ainda que pesem suas falhas, o presente trabalho pode estimular novas investigações e práticas colaborativas que aproximem mais pesquisadores e professores, universidade e escola.



A pesquisa colaborativa nos mostrou um percurso eficaz de investigação para observar, planejar, executar e refletir juntos sobre a prática pedagógica, o que, de fato, transforma o ato solitário de pesquisar em ato coletivo de aprender juntos, em momento de troca, de colaboração para a construção do conhecimento.

A despeito dos bons resultados, estamos cientes de que ainda perdura um distanciamento nas relações entre pesquisador e professor, entre universidade e escola. E essa visão não é apenas imposta da universidade para a escola, como tantas vezes criticamos ao longo do trabalho. No chão da escola, identificamos momentos de estranhamento, de dificuldade das professoras se verem como protagonistas da pesquisa e da produção de saberes docentes. Ao exaltarem ou esperarem pelas “técnicas trazidas” da universidade, as professoras demonstravam que a racionalidade técnica é um condicionante ainda presente na prática pedagógica. Ela dificulta a reflexão e a crítica dos professores sobre o fato de que tais técnicas ao serem aperfeiçoadas na escola, transformam-se em novos conhecimentos, novos saberes e práticas escolares, produzidas em colaboração com a universidade.

Por tudo isso, a pesquisa colaborativa aqui desenvolvida corroborou com a ideia de que a investigação **com** os professores e não **para** os professores é um profícuo caminho para os estudos no campo da Educação Geográfica.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, H. M. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Edufpi, 2016.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n.15, maio/ago. 2007.

ELACQUA G.; HINCAPIÉ, D.; VEGAS, E.; ALFONSO, M. **Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** São Paulo: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista**



Diálogo Educacional, v. 17, n. 53, ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>>. Acesso em: 03/07/2021.

IBIAPINA, I.M.; FERREIRA, M.S. Reflexão Crítica: uma ferramenta para a Formação Docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, p. 73-80, Jan./Dez. 2003.

IBIAPINA, I.M. (Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Edufpi, 2016.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. v. 8, Campinas, SP: Pontes, 2010. (Coleção Novas perspectivas em linguística aplicada).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOTA, F. A. B. Formação continuada de professores: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas. **Atos de pesquisa em Educação**. v.2, n. 2, p.206-216, maio/ago.2009. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1678>. Acesso em: 05/07/2021

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 04/07/2021.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 04/07/2021.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, E. B. **Prática Docente no ensino de Geografia: reflexões a partir das escolas estaduais do município de Itabaiana-PB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura



em Geografia). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2016.

_____. **Tessituras colaborativas entre a universidade e a escola**: experiências de pesquisa-formação com professores de geografia de Itabaiana-PB. 2019. 90f. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Dissertação (Mestrado). João Pessoa, 2019.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisadoracadêmico. In: GERALDI, C. et. al. Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, ABL, 1998. p. 207-236.