


Formação permanente e resignificação da prática docente: um estudo de caso acerca das contribuições de um grupo de pesquisa em uma instituição de ensino da Educação Básica

Permanent education and resignification of teaching practice: a case study about the contributions of a research group in a basic education institution

 Learice Barreto Alencar *
Viviane Martins Vital Ferraz **

Recebido em: 10 maio 2024
Aprovado em: 5 agosto 2024

Resumo: O presente artigo objetiva analisar a importância de um grupo de pesquisa em uma escola de educação básica, como um meio de formação permanente e de resignificação da prática docente, apresentando os resultados do caso em estudo. Pesquisa de abordagem qualitativa (Yin, 2016) e do tipo estudo de caso (Yin, 2001), de caráter exploratório e descritivo, adotou-se como instrumentos de pesquisa: a revisão bibliográfica e documental; questionário estruturado; e observações in loco em um grupo de pesquisa desenvolvido em uma escola brasileira constituída por três unidades de ensino. Pautou-se nos seguintes referenciais teóricos: Schön (1983), Stenhouse (1975), Freire (2000), Demo (2006; 2018), entre outros. Diante da interconectividade promovida pela era da informação/conhecimento e das demandas digitais globais/locais, destaca-se a necessidade de formação docente permanente para além da formação inicial oferecida nas universidades. Como possibilidade de formação docente permanente, observa-se o grupo de pesquisa. As informações analisadas, a partir do estudo de caso do Grupo de Pesquisa Bem-Estar Educacional (GPBEE), interpretam o GPBEE como um espaço de formação, colaboração, reflexão crítica, de produção científica e de cocriação de soluções para os desafios enfrentados na rotina escolar. Houve uma transformação significativa na abordagem dos professores-pesquisadores membros do GPBEE em relação à sua prática pedagógica, favorecendo a promoção de uma educação mais inclusiva e inovadora, a partir da reflexão-ação coletiva e da auto(trans)formação.

Palavras-chave: Grupo de pesquisa. Professor-pesquisador. Formação docente permanente. Prática docente.

Abstract: The aim of this article is to analyse the importance of a research group in a basic education school as a means of ongoing training and re-signifying teaching practice, presenting the results of the case study. This is a qualitative research study (Yin, 2016) and a case study (Yin, 2001), exploratory and descriptive in nature. The research instruments used were: a literature and document review; a structured questionnaire; and on-site observations in a research group developed in a school in Brasilia made up of three teaching units. It was based on the following theoretical references: Schön (1983), Stenhouse (1975), Freire (2000), Demo (2006; 2018), among others. Faced with the interconnectivity promoted by the information/knowledge age and global/local digital demands, the need for ongoing teacher training goes beyond the initial training offered at universities. As a possibility for ongoing teacher training, the research group can be observed. The information analyzed from the case study of the Educational Well-being Research Group (GPBEE) interprets the GPBEE as a space for training, collaboration, critical reflection, scientific production and co-creation of solutions to the challenges faced in the school routine. There has been a significant transformation in the approach of the teacher-researchers who are members of the GPBEE in relation to their pedagogical practice, favoring the promotion of a more inclusive and innovative education, based on collective reflection-action and self-(trans)formation.

Keywords: Research group. Teacher-researcher. Permanent teacher training. Teaching practice.

* Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão de Projetos, de Pessoas e de Instituições Educacionais. Vinte e quatro anos de trabalho na área educacional com atuação em gestão de assuntos educacionais, de projetos e pessoas. Contribuiu como conselheira no Instituto Federal de Brasília. Trabalha como voluntária em projetos sociais. Atualmente coordena o programa de educação socioemocional e projeto de vida no Centro Educacional Leonardo da Vinci, além de coordenar o Grupo de Pesquisa Bem-Estar Educacional. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação (UCB/CNPQ). Pesquisadora do bem-estar e felicidade na escola. E-mail: learice.alencar@gmail.com

** Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil, realizando pós-doutorado sanduíche na Universidade de Valência (UV), Espanha. Doutora e Mestre em Educação pela UFSM. Especialista em Impactos da Violência na Escola pela Fundação Oswaldo Cruz (FIO-CRUZ/RJ). Especialista em Psicopedagogia e Orientação Educacional pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade São José (União São José). Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB/RJ). Professora da rede pública do RJ e pesquisadora na UFSM e na UV. Contato: vivi.mvferrez@gmail.com.

Introdução

A educação básica é o grande pilar de sustentação da educação brasileira, com um total de 47,3 milhões de estudantes matriculados, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024), etapa de formação escolar obrigatória que proporciona uma base fundamental para a formação humana integral e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva e alicerçada nos Direitos Humanos. A Lei nº 9.393/96 determina, em seu artigo 22, que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Sendo a educação um dever da família, do Estado e tendo a colaboração da sociedade (Brasil, 1988; 1996).

Diante do compromisso com o direito humano à educação, os professores da educação básica se configuram como agentes de transformação ao se tornarem responsáveis pelo processo de formação em parceria com as famílias, o Estado e a comunidade. Cabe aos professores da educação básica, por meio do seu agir pedagógico, no interior de cada sala de aula, desenvolver o processo de aprendizagem de forma qualitativa, preparando os educandos para os estudos posteriores, como o ensino superior e/ou os cursos profissionais. Isso evidencia ainda mais a relevância dos saberes docentes construídos ao longo da sua formação acadêmica inicial e continuada, tanto no ambiente universitário quanto no ambiente profissional.

Em um tempo humano hiperconectado, de rápidas mudanças e profundas incertezas, tornou-se imprescindível que os professores estejam em constante processo de atualização e aprendizagem de novas competências. De tempos em tempos, a escola recebe um conjunto de novas demandas a serem adotadas no processo de ensino-aprendizagem (Imbernón, 2006). A formação docente foi se tornando uma necessidade permanente, uma vez que os saberes desenvolvidos no espaço-tempo da graduação já não dão conta das novas situações-problema oriundas dos múltiplos contextos emergentes que circundam o ambiente escolar (Morosini, 2014).

Freire (2000) já apontava a relevância da formação permanente e da indissociabilidade do ser professor e do ser pesquisador. “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (Freire, 2000, p. 32). A natureza da formação permanente e da pesquisa tem a ver com o sentido da inconclusão humana. Estamos em processo de formação e de transformação ao longo de toda a nossa vida pessoal e profissional.

Essa é uma problematização a ser explorada ao longo do texto, uma vez que o presente artigo tem como objetivo

analisar a importância de um grupo de pesquisa em uma escola de educação básica como um meio de formação permanente e ressignificação da prática docente, apresentando os resultados do caso em análise. O estudo de caso descreve e interpreta o percurso de construção de um grupo de pesquisa desenvolvido em uma escola brasileira de educação básica constituída por três unidades de ensino.

Os objetivos específicos desse artigo consistem em analisar, a partir do Grupo de Pesquisa Bem-Estar Educacional (GPBEE): 1) A importância da prática reflexiva e do desenvolvimento profissional no contexto da formação permanente de professores; 2) O conceito de grupos de pesquisa e a adequação dos conceitos para os estudos científicos produzidos por educadores que atuam em uma escola de educação básica, visando a formação permanente, a construção coletiva de conhecimento, as produções científicas e a troca de experiências; e 3) Os benefícios que um grupo de pesquisa pode proporcionar para a formação permanente, ressignificando a prática docente, tendo como base a realidade vivida por uma escola brasileira.

Vale destacar que o artigo dialoga com o dossiê dessa edição, intitulado “O papel do periódico científico na educação básica e oportunidades da comunicação e letramento científicos”, dialogando mais especificamente com a temática “Formação continuada e engajamento dos profissionais da educação na produção do conhecimento científico e práticas pedagógicas”. Os pontos em comum estão na importância da pesquisa científica na educação básica, no processo de formação continuada/permanente e no sentido do tripé formação-pesquisa-publicação.

1. A formação permanente de professores e a qualidade na educação

O campo da formação inicial de professores é muito amplo e abarca múltiplas áreas do conhecimento, o que provoca uma necessidade do profissional permanecer no movimento de formação mesmo após a graduação, principalmente, quando se correlaciona com as demandas da sociedade atual, gerenciada pelas constantes mudanças provocadas pela globalização, pelo mundo digital e pelos fatores relacionais, sociais e econômicos (Imbernón, 2006).

A formação inicial docente é um desafio constante, uma vez que a própria universidade influencia e é influenciada pelas políticas públicas globais fomentadas pelos organismos internacionais e multilaterais e as políticas públicas locais. Esse conjunto de políticas e de conhecimentos produzidos durante o processo de formação docente compreendem distintas realidades multifacetadas, o que é denominado como “contextos emergentes” e que “requer uma nova pedagogia universitária que se ancora num ambiente de mudança e tensionamentos” (Dalla Corte, 2017, p. 358).

De certa forma, os contextos emergentes direcionam o processo formativo ao apontar novas direções de aprendizagens necessárias frente aos novos desafios que eclodem do cotidiano ou do sistema estrutural. Um exemplo possível dessa formação multifacetada é o acesso aos conhecimentos digitais, como pode ser observado durante e após o período pandêmico. A globalização acelerada, o constante avanço tecnológico e a chegada das novas gerações totalmente digitais impulsionam uma rápida reconfiguração nas competências docentes. Fatores que vão reforçar, ainda mais, a necessidade de uma formação docente crítica, científica, flexível e inclusiva.

Estamos acompanhando cotidianamente novas formas de pensar e agir em sociedade, o que requer aos sujeitos sociais, históricos e culturais a busca por [re]configurações e atualizações nas maneiras de [con]viver e produzir em sociedade. Tais buscas incidem em aprender a [con]viver como um emaranhado de informações e tecnologias que exigem uma cultura organizacional diferenciada no que diz respeito à compreensão e ao uso de ferramentas digitais e softwares avançados, os quais contêm novas formas e exigências de manuseio, além de múltiplas possibilidades de interlocução e produção técnica e científica. Tais desafios a partir de novos formatos em inter-relações com políticas sociais constituem-se contextos emergentes (Dalla Corte, 2017, p. 359).

Um dado que contribui com essa necessidade de atualização da formação inicial é a recente reforma curricular nos cursos de licenciatura. A resolução nº 7/2018 (Brasil, 2018) incluiu a curricularização da extensão universitária nas licenciaturas, viabilizando 10% dos créditos curriculares em projetos de extensão que atuam em áreas de pertinência social. A resolução também nasce imbricada à problemática dos professores recém-formados apresentarem dificuldades em lidar com situações-problema sociais que vão muito além do ato de ensinar, como, por exemplo, as violências escolares, as desigualdades sociais etc. De certa forma, “[...] a estratégia de curricularização da extensão tem contribuído com a discussão da qualificação social da educação superior brasileira em geral” (Wociechoski; Catani, 2023, p. 2).

Pensar na qualidade da educação é pensar no processo formativo que vai além do nível da graduação. Atinge todo o percurso profissional por meio da formação continuada. Uma formação enraizada na práxis é entendida como o agir pensando e o pensar agindo (Freire, 2000). Uma formação permanente ancorada na prática reflexiva que favorece o desenvolvimento profissional e convida os educadores a romperem com os modelos tradicionais nos quais os professores são meros transmissores de conhecimento. A formação permanente visa transformar os educadores em agentes de transformação crítica e emancipadora dentro do ambiente escolar. É uma possibilidade dessa transformação crítica é a formação do professor-pesquisador, essência do ato de educar:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2000, p. 32).

Há uma necessidade de formar professores intelectuais e emancipadores que reflitam sobre o seu próprio processo de formação profissional (Contreras, 1997). Daí, a relevância do aprimoramento do pensamento autônomo, criativo, dinâmico, ético e solidário, a partir das relações sociais ali existentes e do investimento no desenvolvimento pessoal e profissional (Nóvoa, 1991). A emancipação docente perpassa pelo reconhecimento do valor do estudo contínuo, visto que esse ato irá aprimorar o seu agir pedagógico e, sobretudo, o seu processo de reconhecimento de si, do outro, do lugar que o rodeia e dos contextos emergentes que o cercam. É um processo de auto(trans)formação (Henz; Toniolo, 2015).

A formação permanente, na prática docente, é um meio para os professores descobrirem e desenvolverem todo o seu potencial, principalmente quando a formação envolve um grupo de professores em atividades dialógicas e cooperativas. Ao refletirem sobre as práticas desenvolvidas por si e por seus colegas, serão capazes de reinterpretarem, recriarem e transformarem suas abordagens pedagógicas de forma significativa (Alarcão, 1996).

Destarte, Nóvoa (2023), em sua obra “Professores: libertar o futuro”, aponta duas situações que estão diretamente vinculadas aos desafios da formação docente e da sua profissionalização. A primeira situação é a coragem de implementar um novo contrato social que promova uma mobilização coletiva em prol da educação, da aprendizagem e da profissão docente. A segunda situação é a diminuição no interesse pelos cursos de licenciatura e o mal-estar docente que promove constantes licenças e abandono da profissão. Entretanto, o que causa o mal-estar docente? Dentre as múltiplas possibilidades, destaca-se a fragilidade na formação inicial, continuada e permanente; as condições de trabalho; a burocratização da profissão; a desvalorização docente; a pedagogização; as violências escolares; os discursos camuflados como inovadores, modernos e excessivamente tecnológicos que geram maiores angústias e inseguranças.

Em tempos digitais temperados por elevadas doses de incertezas, professores são nomeados como inúmeros termos, como “tutores”, “conselheiros”, “animadores”, distanciando-se do seu ofício originário e genuíno: o ser é ser professor e nada mais. Todas as demais nomenclaturas causam ilusões, desgastes e desvalorização profissional. Nóvoa (2023) destaca que as condições de trabalho precisam ser criadas de tal forma que a profissão seja reconhecida para que o ofício docente ocorra de forma plena e autônoma.

Autonomia aqui é entendida como fruto do pensamento autônomo, construído coletivamente, o que o autor nomeia de “co-labor-ação”. Autonomia compartilhada entre os professores, as escolas e as famílias. Autonomia como algo público, uma vez que a educação é um bem público. Fruto de um labor ativo construído por meio da cooperação.

Essa “co-labor-ação”, para o autor, propaga dois caminhos exitosos: a *práxis* de publicar a profissão, ou seja, instituir a corresponsabilidade pública da profissão em uma rede ativa, com voz própria e decisões compartilhadas; e libertar o futuro, investindo na formação permanente e na *práxis* de provocar o pensar e o futuro da educação. Um pensar dialógico que promova debates coletivos que reflitam acerca dos desafios da escola, mas, sobretudo, para além do muro das escolas, alcançando o patamar das políticas públicas educativas e dos processos de formação permanente de professores.

Diante do exposto, um dos vieses possíveis é o investimento na formação continuada/permanente, por meio de grupos de pesquisa ancorados em uma abordagem pedagógica eficaz para promover a prática reflexiva e o desenvolvimento profissional dos professores. O grupo de pesquisa pode estreitar a lacuna entre teoria e prática, habilitando os educadores a promoverem mudanças significativas com foco na “co-labor-ação”, como afirma Nóvoa (2023), e na “auto(trans)formação”, como afirma Henz e Toniolo (2015).

2. Conceito de grupo de pesquisa e sua adequação aos estudos científicos produzidos por educadores da educação básica

O Glossário do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) apresenta o conceito de grupo de pesquisa.

O grupo de pesquisa é definido como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças: cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico; no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa que subordinam-se ao grupo (e não ao contrário); e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos. O conceito de grupo admite aquele composto de apenas um pesquisador e seus estudantes (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2024, [recurso on-line]).

O CNPq é uma entidade governamental, criada a partir da Lei nº 1.310/1951 com o objetivo de propagar a investigação científica e tecnológica, contribuindo com o desenvolvimento social, econômico e humano. Vale ressaltar que o conceito atende às demandas das universidades que são estruturadas a partir do tripé ensino,

pesquisa e extensão, assim como atende aos anseios dos centros, institutos e fundações públicas e privadas de pesquisas avançadas. Todavia, questiona-se: é possível construir e desenvolver um grupo de pesquisa a partir da experiência de investigação-ação de professores da educação básica? Ao longo dessa seção, vamos buscar proposições para responder essa pergunta.

O conceito de grupo de pesquisa apresenta grandes desafios quando pensamos na estrutura necessária para a sua formação em IEB. Desafios como gestão do grupo de pesquisa; organização hierárquica do grupo com uma ou duas lideranças; formação de linhas comuns de pesquisa; ampliação da carga horária docente e/ou sua reorganização; fomentos de investimentos para arcar com as despesas das pesquisas e de adoção de bonificações financeiras a serem ofertadas pelas pesquisas desenvolvidas pelos professores, cadastro e aprovação no CNPq, entre outros desafios.

Apesar do conceito do CNPq também admitir como grupo de pesquisa aquele que é formado por um pesquisador responsável e seu grupo de estudantes (o que é mais comum ou caracterizado pelos grupos de pesquisa de Iniciação Científica vinculados aos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), pensar na viabilidade financeira e organizacional se faz necessário. Visto que o grupo não pode ocupar o lugar de mais uma demanda para o professor, o que tornaria ainda mais desgastante a rotina docente. Historicamente, o pensar, na formação docente permanente, como um professor-pesquisador, no campo social e educativo, não é algo novo. Os teóricos já discutiam desde o início do século passado. Todavia, com a democratização do ensino, no final dos anos 60 e nos anos 90, a ideia de um “professor pesquisador” tem ganhado destaque. Autores como Schön (1983), Stenhouse (1975), Elliott (1989) e Zeichner (1992) têm contribuído, significativamente, para a valorização da pesquisa como parte integrante da formação e atuação docente.

Schön (1983), em seu trabalho “The Reflective Practitioner”, introduziu a noção de reflexão, na prática, como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento profissional. Baseando-se nos princípios de Dewey e Polanyi, Schön (1983) destacou a importância de os professores refletirem sobre sua prática antes, durante e depois de sua execução. Essa abordagem valoriza o conhecimento tácito e incentiva uma postura de análise, produção e criação por parte do professor, diante de situações desafiadoras.

Já Stenhouse (1975) propôs que a pesquisa deveria ser a base do ensino, centrando-se no currículo como veículo principal de construção do conhecimento e transformando as salas de aula em verdadeiros laboratórios de ensino. Essa perspectiva foi corroborada por outros autores, como Elliott (1989) e Zeichner (1992). Compreende-se que o foco não era a aplicabilidade

da pesquisa pura, mas a compreensão e a análise do fenômeno em estudo, com o intuito de transformar o cenário qualitativo da educação. O que Demo (2006) nomeou como uma prática criativa e dialógica com a realidade. Afinal, “Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania” (Demo, 2006, p. 44).

A partir dessas obras, questiona-se o porquê da formação do professor-pesquisador não se constituir com maior ênfase nos espaços escolares. Em maior parte, o fomento da pesquisa se dirige às Instituições de Ensino Superior (IES) e cabe a elas enviar pesquisadores para as escolas e esses serão os responsáveis por interpretar, analisar e propor possíveis soluções às situações-problema que ali se propagam. Nessa condição, a atuação do professor passa a ser de um mero observador das ações dos pesquisadores enviados ao campo escolar. No entanto, o caso aqui analisado visa a implementação do professor-pesquisador em uma IEB (Instituição de Educação Básica), em que a pesquisa desenvolvida visa a construção de novos conhecimentos, a transformação da realidade, a melhoria das práticas pedagógicas e a autonomia do professor.

Isso não quer dizer que o conhecimento científico fomentado nas IES não possa ser compartilhado, assim como a parceria acerca do tripé ensino-pesquisa-extensão. Muito pelo contrário. Seria muito pertinente que as IES ampliassem ainda mais as ações que ultrapassam o espaço acadêmico e cheguem no cotidiano da sala de aula. O que se enfatiza é que esse processo necessita abarcar, também, o sentido da formação permanente dos docentes para que a autonomia realmente se efetive para além do que é pedagógico e burocrático. Se faz relevante adentrar, ainda, no campo da pesquisa, do debate colaborativo e da participação efetiva ao pensar e projetar o futuro da educação.

E esse foi o ponto de encontro do caso aqui analisado. A partir da parceria de uma IEB com uma IES, foi possível desenvolver um grupo de pesquisa formado pelos professores regentes, orientadores e coordenadores da instituição. Historicamente, nessa parceria cooperativa, todos os envolvidos ganham e se fortalece a dimensão de relevância social. Por exemplo, a reforma curricular nos cursos de licenciatura, implementada pela Resolução nº 7/2018 (Brasil, 2018), que prevê a atuação de estudantes universitários dos cursos de licenciatura em projetos de extensão em áreas de pertinência social, pode fortalecer essa rede de apoio entre as IES e as IEB. E por que não investir em uma parceria que fomente a construção de grupos de pesquisa ou grupos de estudos nas IEB?

A aplicação dessas concepções apresentadas pelos autores em estudo moveu a instituição investigada a promover a criação do grupo de pesquisa dentro da escola. Ao se engajarem em atividades de pesquisa, os professores têm a oportunidade de ampliar seus horizontes, dialogar com

a realidade, questionar suas práticas e buscar soluções criativas para os desafios enfrentados em sala de aula e na comunidade escolar (Demo, 2006).

Para o autor, há um alcance alternativo do campo científico. Além das lides científicas, é possível desenvolver a formação educativa, “[...] o que permitiria introduzir a pesquisa já na escola básica, a partir da pré-escola e considerar atividade humana processual pela vida afora” (Demo, 2006, p. 9).

Destarte, o grupo de pesquisa GPBEE vem se configurando como uma estratégia oportuna para promover a formação permanente dos professores e impulsionar a qualidade da educação básica. Ao integrar a pesquisa à prática docente, os professores não apenas enriquecem seu repertório de conhecimentos, mas, também, tornam-se agentes ativos de mudança e produzem conhecimento científico. A valorização da pesquisa na educação básica contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, reflexiva, criativa, inovadora e humana.

3. Metodologia

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância de um grupo de pesquisa em uma escola de educação básica como um meio de formação permanente e de ressignificação da prática docente, apresentando os resultados do caso em estudo. Desenvolveu-se uma abordagem qualitativa, tendo como método de pesquisa o estudo de caso. As informações foram recolhidas por meio dos instrumentos de pesquisa: revisão bibliográfica e documental; observação participante, oriunda dos encontros formativos mensais do grupo de estudo e de pesquisa GPBEE e questionário estruturado. Vale destacar que a análise de um estudo de caso envolve a descrição e a interpretação do fenômeno (Yin, 2001).

A escolha do método e dos instrumentos de pesquisa se deve ao fato de nos permitir obter uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenômeno *in loco*, a partir de contextos e situações-problema reais. A seguir, será apresentada uma breve descrição do contexto e dos sujeitos que compõem o caso analisado.

O estudo de caso proposto foi realizado em uma escola brasileira de educação básica, formada por três unidades de ensino, situada na região Centro-Oeste do Brasil. No ano de 2024, a instituição de ensino completou 55 anos de existência, atendendo ao público do ensino fundamental e médio e, ao longo de sua história, destaca-se nos *rankings* que avaliam os sistemas de ensino de educação básica do Distrito Federal (DF).

A IEB se destaca por possuir em sua estrutura de setores um grupo de pesquisa nomeado como “Grupo de Pesquisa Bem-Estar Educacional” (GPBEE). O grupo foi criado em 2022 e é formado por professores, orientadores e/ou coordenadores selecionados a partir de processos seletivos

realizados a cada ano. Além de exercerem a docência/gestão, também se dedicam à pesquisa. Por exercerem a prática da pesquisa com cronograma de atividades mensais previstas ao longo do ano, recebem uma bolsa de formação como forma de valorização profissional e estímulo ao espírito científico.

Em 2022, o grupo era formado por 12 membros. Em 2023, 13 membros. Em 2024, por 19 membros, incluindo uma pós-doutoranda, um doutor, oito mestres e nove especialistas. Vale destacar que as autoras deste artigo também integram o grupo GPBEE, sendo que uma delas acompanha e coordena suas atividades. Ambas participam, ativamente, de reuniões, seminários, discussões, eventos promovidos pelos membros da equipe e eventos acadêmicos e científicos de IES.

Por meio do instrumento de observação participante, nos encontros formativos do GPBEE, foi possível registrar e analisar as estratégias utilizadas para promover a formação permanente, os temas de pesquisa abordados, as discussões realizadas e o desenvolvimento dessas atividades na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem. Também foi utilizado um questionário estruturado e aplicado no final do ano de 2023. Nesse ano, o grupo era formado por 13 participantes. Dez participantes responderam, de forma voluntária e anônima e autorizaram a divulgação dos resultados. Vale ressaltar que as pesquisadoras não responderam ao questionário.

A análise das informações recolhidas pelos instrumentos da pesquisa (revisão bibliográfica, pesquisa documental, observação participante e questionário estruturado) foi realizada por meio da análise descritiva e interpretativa (Yin, 2001). A partir da pré-leitura e do tratamento das informações recolhidas, com base nos instrumentos de pesquisa, organizou-se as categorias de análise: prática reflexiva e desenvolvimento profissional; e grupo de pesquisa e formação do professor-pesquisador. Os resultados serão apresentados na próxima seção.

4. Resultados e discussões

O GPBEE é o resultado do desejo e do compromisso dos mantenedores da IEB, da parceria com um professor conselheiro renomado de uma IES, da equipe de gestão responsável pelo grupo, da coordenadora de projetos, das discussões científicas da equipe de professores da disciplina voltada para a educação socioemocional e da equipe de professores, orientadores e coordenadores selecionados por meio de um concurso interno. Nesse sentido, o grupo GPBEE só se constitui como grupo de estudos e de pesquisa pela relação cooperativa e corresponsável de todos os membros que o compõe.

Vale destacar que o professor conselheiro do GPBEE é um professor aposentado de uma renomada IES pública e, atualmente, é professor titular de uma IES particular,

ambas as instituições localizadas em Brasília. Essa parceria fortalece a rede de apoio e de “co-labor-ação”, principalmente, por aproximar os saberes científicos e acadêmicos dos saberes e das experiências dos professores que atuam no “chão da escola”. É uma parceria corresponsável, voltada para o desenvolvimento da qualidade da educação básica e da formação permanente de professores. Todavia não se trata de um projeto de extensão universitária. O grupo GPBEE é uma iniciativa da IEB. Apesar de não ser um projeto de extensão, o presente estudo reconhece o valor social do tripé ensino-pesquisa-extensão das universidades e acredita que as IEB podem desenvolver projetos qualitativos, a partir do apoio das IES, seja por meio de projetos de extensão ou por meio de apoio aos projetos específicos desenvolvidos pelas próprias IEB.

Nesses três anos de grupo, o número de participantes vem aumentando, assim como as linhas de pesquisa. Atualmente, o GPBEE está organizado em quatro linhas de pesquisa: Educação Socioemocional e Projeto de Vida; Prática Docente; Neuroeducação e Bem-Estar e Felicidade na Escola. Cada linha apresenta um número de professores-pesquisadores. No entanto, as linhas dialogam entre si, apresentando pontos em comum, e são estruturadas a partir da temática em estudo de cada ano letivo. Por exemplo, no ano de 2022, a temática geral foi o grupo de pesquisa e as metodologias científicas; em 2023, foi metodologias ativas; e, no ano de 2024, está sendo desenvolvida a temática da gestão da sala de aula.

Ao longo do tempo, observou-se que a equipe docente foi ganhando confiança em se lançar frente ao desafio de ser pesquisador e de compartilhar suas pesquisas com a comunidade escolar. Outro fator evidenciado é a pertinência social das temáticas estudadas para dialogar com as situações-problema investigadas. Produzir pesquisa é dar um retorno à comunidade a qual se destina. E esse retorno vem aprimorando ainda mais a relação interpessoal entre a equipe de profissionais da instituição, os estudantes, os responsáveis e a comunidade como um todo.

Os documentos oficiais da instituição, que versam sobre o GPBEE, estão sendo desenvolvidos e parte da produção com o objetivo, o referencial teórico e o tipo de metodologia adotada foi apresentada por meio do “Google Apresentações”, nos encontros formativos com os professores. O GPBEE está ancorado no método da pesquisa-ação, cujo objetivo principal é interpretar, compreender e transformar o problema evidenciado no fenômeno estudado, modificando a realidade *in loco*. Como destacado por Thiollent (2018), a pesquisa-ação é, por natureza, uma pesquisa participante em que todos os membros fazem parte do movimento de mudança. A pesquisa vai além do sentido da interpretação, pois visa a melhoria/solução do problema em estudo, ou seja, a transformação da realidade analisada. O GPBEE opta pela pesquisa-ação justamente por seu sentido transformador.

As pesquisas são desenvolvidas, preferencialmente, em duplas de pesquisadores a partir do tema geral em estudo e das situações-problema observadas pelos membros de cada linha de pesquisa. Elas são desenvolvidas ao longo do ano e apresentadas em forma de artigo científico à comunidade escolar por meio de um material publicado pela IEB. Um dos focos do GPBEE é o tripé formação-pesquisa-publicação. Ao apresentar os resultados à comunidade, observou-se que houve maior interesse dos demais professores, orientadores e coordenadores a participarem do processo seletivo ofertado, visando ser um novo membro do GPBEE, o que demonstra que o interesse pela formação permanente e pela formação do professor-pesquisador está relacionado à oferta e à oportunidade de fazer parte de um grupo de formação docente.

A partir das respostas dos questionários e das observações participantes, organizou-se as informações recolhidas em duas categorias de análise: “prática reflexiva e desenvolvimento profissional”; e “grupo de pesquisa e formação do professor-pesquisador”.

Na categoria “Prática reflexiva e desenvolvimento profissional”, vinculada ao GPBEE, observou-se um envolvimento cooperativo maior entre os membros do grupo em busca de soluções para as situações-problema que emergem no cotidiano da sala de aula. Os membros participantes reforçam o compromisso com o repensar as práticas pedagógicas e a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem; o currículo e a forma como se consolida na vida dos educandos; e a necessidade de uma formação permanente para além do lugar burocrático, especializado e/ou atualizado. Uma formação permanente profundamente humanizadora.

A seguir, alguns trechos de relatos dos professores-pesquisadores membros do GPBEE, retirados das respostas abertas do questionário estruturado, acerca da reflexão se a participação no GPBEE contribuiu com o seu processo de formação permanente:

[...] As leituras, os estudos e as trocas de conhecimentos colaboram diretamente com a minha prática diária.

[...] Um espaço de trocas de leituras e experiências...

[...] A possibilidade de ampliar os estudos e compartilhar saberes, aprimorar a minha prática e os meus conhecimentos.

[...] As trocas e reflexões são ricas para a formação docente.

[...] As reflexões me proporcionam um olhar diferenciado sobre a minha prática docente.

[...] A partir do momento que me comprometo a estudar, pesquisar e produzir algo, me vejo impulsionada a estudar, a conhecer, desbravar e melhorar minha fundamentação teórica, aperfeiçoar o meu olhar sob outras perspectivas, além da formação pelo compartilhar das experiências de meus pares.

[...] O GPBEE trouxe um novo sentido à minha vida. Além do aprendizado teórico e prático, tenho desenvolvido habilidades com o apoio dos colegas e pesquisas. Há um impacto positivo no meu trabalho e sinto-me valorizada.

[...] É um processo constante de aprendizagem e partilha de informações.

[...] O grupo me permitiu entrar em contato com novas literaturas e debater temas que tenho usado em sala de aula e na minha formação acadêmica. Além de me proporcionar a escrita de artigos, que são fundamentais para a continuidade da formação acadêmica.

[...] Me faz entrar em contato com novas bibliografias, pesquisar e colaborar com outros professores (Respostas abertas, Questionário estruturado, 2023).

As práticas e as estratégias adotadas pelo GPBEE, para promover a formação permanente dos professores que o compõe, são diversas e englobam atividades, como, por exemplo: leituras acadêmicas; fichamentos; debates; estudos comparativos; pesquisas bibliográficas e documentais; produção de resenhas; identificação de problemas; geração de hipóteses; resolução de problemas; produções das pesquisas, preferencialmente em pares; e produção de artigos científicos compartilhados com todo o grupo, após a escrita do artigo, que será analisado pelo grupo de discussão. Essas práticas não apenas desenvolvem habilidades acadêmicas e científicas, mas, também, promovem a criatividade e a reflexão crítica, preparando os professores para os desafios da vida profissional.

Na categoria “Grupo de pesquisa e formação do professor-pesquisador”, vinculado ao GPBEE, observou-se dois fenômenos complementares: o desejo de se tornar professor-pesquisador e o medo de desenvolver a escrita acadêmica em forma de artigos científicos.

Observa-se que é comum o medo ou a insegurança inicial da escrita, o que é, naturalmente, compreendido, visto que o fazer pedagógico tende a distanciar o professor do campo da pesquisa científica, uma vez que há poucas oportunidades em construir ou participar de um grupo de pesquisa. Há um número elevado de professores especialistas com pouca experiência em produção de artigo científico. Faz parte do objetivo do GPBEE a formação do professor-pesquisador, permeado pelo rigor científico e pela ética na pesquisa, para tal, faz-se necessário recuperar o poder da escrita que habita dentro de cada professor. O professor se reencontra a partir da escrita de suas histórias de vida, das suas experiências profissionais e de suas pesquisas construídas coletivamente.

Marques (2006), em sua obra “Escrever é preciso: o princípio da pesquisa”, já destacava que o medo da escrita faz parte da formação de um pesquisador. A escrita é processo e se constrói aos poucos. Para tal, basta começar. A escrita é, antes de tudo, um diálogo consigo, com os teóricos em estudo, com o contexto no qual estamos imersos e com os demais pesquisadores e colaboradores do estudo. Assim, a escrita pode ser compreendida como uma ação dialógica e comunicativa. Formar o escritor também é preciso! Faz parte do processo auto(trans)formativo da formação docente permanente.

Também se observou que houve um reconhecimento do crescimento da formação do professor-pesquisador, tanto no sentido de ser pesquisador da sua própria prática docente quanto no sentido de ser pesquisador que divulga os resultados de seus estudos para a comunidade envolvida. Alguns relatos escritos dos professores abordam o processo auto(trans)formativo, vinculado à participação no grupo de pesquisa e ao se constituir professor-pesquisador:

[...] Me mantendo informada e atualizada, além de estimular meu estudo.

[...] Cada experiência compartilhada é uma transformação.

[...] Creio que as trocas e as contribuições dos colegas me motivam a querer estudar mais e manter-me em constante crescimento.

[...] A prática docente tem muito a contribuir para o grupo de pesquisa. A partir das teorias/metodologias apresentadas, conseguimos, nas discussões, realizar conexões com a nossa prática educacional.

[...] Pela inquietação que nasce das discussões e tomada de consciência da relevância da minha atuação, principalmente após a pandemia.

[...] Me refaço, me resignifico, me reconstruo e me transformo a cada nova proposta de estudo; a cada novo livro ou artigo que leio, é como se um tijolo da construção que sou eu profissional se levantasse um pouco mais; ainda mais quando escuto os meus colegas de pesquisa que, estudando a mesma temática, trazem perspectivas tão diferentes das que eu havia pensado ou formas de enxergar que nunca pensei, daí, ponho novas lentes, as deles, e acrescento mais um tijolo em meu processo de auto(trans)formação docente.

[...] O grupo contribui para o meu processo de autorreflexão da minha prática e conduta pedagógica.

[...] Melhores práticas, discursos e reflexões. O processo é rico, colaborativo e significativo.

[...] A pesquisa é importante e necessária. Quanto mais procuramos aprender e descobrir, mais nos auto(trans)formamos.

[...] O grupo tem contribuído muito para a minha autotransformação, tendo em vista que nos inspira a buscar sempre pelo melhor e tem gerado mudanças em nós que tem sido transmitidas para o nosso trabalho em sala de aula (Respostas abertas – Questionário estruturado, 2023).

Observa-se que as produções científicas escritas reverberaram de três formas: em primeiro lugar, na formação do professor em um professor-pesquisador, reconhecendo que a qualidade da educação perpassa pelo campo da ciência; segundo, no desenvolvimento de ações de intervenção diante dos resultados divulgados, atingindo qualitativamente a comunidade; e em terceiro, na captação de novos professores-pesquisadores que se sentiram estimulados a partir da divulgação das produções científicas produzidas.

Os professores-pesquisadores do GPBEE, imersos nas atividades do grupo de pesquisa, têm dedicado mais

tempo a leituras substanciais, ao diálogo cooperativo, às análises aprofundadas e ao processo da escrita. Essa imersão tem ampliado não apenas suas visões de mundo, mas, também, sua capacidade crítica diante dos fatos, proporcionando uma base sólida para a reflexão e para o aprimoramento contínuo do seu agir pedagógico e de sua formação humana. Um movimento de auto(trans) formação docente. Compreende-se que “A auto(trans) formação permanente de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do ser mais” (Henz; Toniolo, 2015, p. 20).

É um processo de formação permanente cooperativa. Isso significa que a pesquisa não é solitária. Não se faz educação e pesquisa de forma solitária. O caminho é coletivo e dialógico. Produzir pesquisa exige uma ação comunicativa com o espaço-tempo, com o contexto histórico-social, com os sujeitos envolvidos e com o conhecimento, historicamente, desenvolvido e compartilhado. Ou seja,

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução (Demo, 2006, p. 42-43).

Os breves relatos acima apresentados demonstram a resignificação positiva da prática pedagógica e do ensino, a partir da participação no grupo. O que nos leva a considerar que o grupo de pesquisa GPBEE é uma estratégia pedagógica significativa frente ao desafio da formação docente permanente promovida por uma escola de educação básica. Vale destacar que esse não é o único meio de incentivo de formação docente. Ao longo de todo o ano letivo, há formação docente ofertada para todos os educadores e funcionários da instituição.

Dentre o conjunto de pesquisas desenvolvidas no grupo, citamos como exemplificação os seguintes estudos: políticas públicas educacionais de enfrentamento do fenômeno *bullying/cyberbullying* que resultaram na reescrita e na adequação do projeto de intervenção institucional nomeado como “Todos contra o bullying”; projeto de vida vinculado ao Novo Ensino Médio, trazendo análises de elementos da cultura *pop* que geraram novos itinerários formativos e eletivas enriquecedoras, além da percepção dos estudantes; competências socioemocionais que resultaram em um programa de formação de professores e na implementação de espaços para que os estudantes expressem suas emoções, visando o bem-estar e a felicidade; uso das metodologias ativas pesquisadas no

contexto da sala de aula, como a gamificação, os mapas mentais, a percepção dos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção; análise dos projetos ativos da instituição; narrativas (auto)biográficas com foco no autoconhecimento, no autocuidado e na organização da vida escolar; entre outros.

Participar de um grupo de pesquisa também apresenta desafios. Dentro dos relatos apresentados no questionário, o que mais se destacou, nas duas categorias analisadas, como limitadores do percurso de formação docente permanente foi a falta de tempo para realizar os estudos, as leituras, as produções e as exigências administrativas/pedagógicas da profissão. Por mais que as leituras instiguem a vontade de ler outras obras e mergulhar profundamente no campo científico escolhido, o tempo é um desafio constante diante da carga do trabalho docente. Desafio que pode ser observado na resposta de um membro do grupo: “[...] Conseguir ter tempo para todas as leituras que eu tenho interesse em fazer e conciliar com o meu trabalho, muitas vezes sentindo a sobrecarga de demandas” (Resposta aberta – Questionário estruturado, 2023).

Faz parte do processo formativo ter uma reflexão crítica dos desafios da docência e da pesquisa. Romantizar a profissão e não dar voz, vez e suporte profissional aos educadores só aumenta ainda mais o peso da responsabilidade docente. Educadores-pesquisadores também precisam ser acolhidos em suas necessidades e desafios. A falta de tempo é uma realidade diária na profissão docente, uma vez que algumas das demandas são realizadas em ambientes domiciliares. Como forma de contribuir com esse desafio, o GPBEE propõe que o artigo científico desenvolvido ao longo do ano seja realizado em duplas ou trios, de tal forma que o trabalho cooperativo distribua essa carga horária de produção científica.

Superar os desafios também é um trabalho coletivo. A formação docente e a educação só têm sentido nesse lugar de colaboração. Como diz Nóvoa (2023), no sentido da “Co-labor-ação” e do pensar criticamente o futuro da educação, é posta em *práxis*, reconhecendo que o conhecimento compartilhado e o labor cooperativo são um bem público. É importante reconhecer que os desafios persistem. A limitação do tempo e o medo ou a insegurança continuam sendo um obstáculo significativo, entretanto, o prazer do aprendizado compartilhado impulsiona a continuidade do grupo. Como ressaltado por Freitas e Melo (2022), o bem-estar docente não se resume à ausência de fatores de estresse, mas, sim, à reconstrução cotidiana do papel do professor dentro do contexto escolar.

Por fim, à luz da literatura revisada, das observações participantes *in loco* e dos relatos dos professores-pesquisadores, expostos no questionário, fica evidente que o grupo de pesquisa GPBEE desempenha um papel fundamental

na formação permanente e na ressignificação da prática docente. Já que, de acordo com Demo (2024), em entrevista à Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal”, em 2024, “A pesquisa pode cultivar a crítica autocrítica, a divergência educada, a diversidade de olhares, a congregação de saberes” (Demo, 2024, p. 8).

Apesar dos desafios enfrentados, os resultados são positivos, ao longo desses três anos, por favorecer a formação docente permanente, a ressignificação da prática docente e, por consequência, a qualidade da educação. Novos desafios virão. Esse é só o começo.

Considerações finais

O presente artigo propôs analisar a importância de um grupo de pesquisa em uma escola de educação básica como um meio de formação permanente e de ressignificação da prática docente, apresentando os resultados do caso em estudo.

Compreende-se que a formação permanente de professores é essencial para aprimorar a qualidade da educação básica e o grupo de pesquisa GPBEE se constituiu como um instrumento possível, apresentando resultados satisfatórios. O grupo ofereceu um espaço dialógico e cooperativo, visando o compartilhamento de conhecimentos, a troca de experiências, a colaboração ativa entre os membros e o sentimento de pertencimento.

O GPBEE proporcionou um espaço de formação docente permanente voltado para o desenvolvimento profissional e a cocriação de soluções criativas para os desafios enfrentados pelos educadores. Por meio da reflexão-ação crítica e do engajamento em atividades de pesquisa, os professores participantes têm a oportunidade de ampliar seus horizontes, questionar suas práticas e promover mudanças significativas em suas abordagens pedagógicas, além de identificarem problemas e buscarem soluções inovadoras, transformadoras e humanizadoras.

Os desafios estão interligados ao labor da docência, como a falta de tempo, o excesso de demandas e o medo/insegurança inicial da escrita científica. De forma cooperativa, os desafios vão sendo debatidos, amenizados e/ou solucionados. O GPBEE se consolida como uma oportunidade singular e inovadora para os professores que visam a formação permanente e demonstram interesse em participar e superar esses desafios.

O grupo de pesquisa se reconhece como um lugar de esperar, em que o estudo científico, o trabalho pedagógico ativo e a partilha em grupo florescem em *práxis* emancipatórias. Recomenda-se que futuras pesquisas e ações práticas continuem a explorar e fortalecer a atuação do GPBEE como um catalisador de mudança, de auto(trans)formação docente, de trabalho cooperativo e de inovação em uma IEB, contribuindo, assim, com um futuro mais promissor para a educação local. ■

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.
- BRASIL. **Resolução nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Ministério da Educação: Brasília, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.
- CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. (CNPq). **Glossário CNPq**. 2024. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/glossario/>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- CONTRERAS, José Contrera. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.
- DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação**, v. 40, n. 3, set-dez, p. 357-367, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29023/16529>>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- DEMO, Pedro. Ser professor é cuidar da autoria do aluno. [Entrevista cedida a MAIA, Danilo L.S. M.] **Revista Com Censo:** estudos educacionais do Distrito Federal. Cadernos RCC#37, v. 11, n. 2, p. 8-9, maio, 2024. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/45/9>. Acesso em: 5 jul. 2024.
- ELLIOTT, John. **Educational theory and the professional learning of teachers:** an overview. Cambridge Journal of Education, v. 19, n. 1, p. 81-100, 1989. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764890190110>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREITAS, D. S.; MELO, W. A. de. O bem-estar do professor no ambiente escolar. In: ALENCAR, Learice Barreto; FERRAZ, Viviane Martins Vital (Orgs.). **Caderno de Educação da Vinci:** a escola em novas perspectivas: estudos e reflexões. Ano I. Brasília-DF: Enovus, p. 111-127, 2022.
- HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira Souza de Andrade (Orgs.). **Dialogus:** círculos dialógicos, humanização e (auto)transformação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. 5ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação** Campinas [on-line], v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qZF8Fpz8MjgWHNdC38frh5Q/abstract?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA, Antonio. **Professores libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.
- SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. Londres: Temple Smith, 1983.
- STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 2018.
- WOCIECHOSKI, Darlan Pez; CATANI, Afrânio Mendes. A curricularização da extensão: possibilidades e dilemas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Revista Conexão**, UEPG, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/21213/209209217438>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa:** do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.