

O TRABALHO DOCENTE DE ORIENTAÇÃO À PESQUISA: RACIONALIDADE PEDAGÓGICA, SABERES E PRÁTICAS EMERGENTES EM CURSO DE GRADUAÇÃO

Maria Raquel de Carvalho Azevedo – UECE

Jacques Therrien – UECE/ CNPq

Resumo:

A orientação à pesquisa é uma atividade privilegiada para se abordar o trabalho docente na universidade atualmente. Considerando que a pesquisa é um dos eixos centrais da formação de professores, haja vista a legislação, as propostas curriculares e investigações recentes há a necessidade de consolidar este pressuposto, verificando como na prática tem sido posto em ação. Este trabalho investiga como no curso de pedagogia tem se efetivado esta formação, observada através da orientação à monografia que produz concepções e práticas acerca do ensino com e pela pesquisa. Optou-se por realizar um estudo etnometodológico em curso de pedagogia de uma Universidade Pública do Estado do Ceará, tendo como sujeitos dez professores que descrevem suas práticas e apresentam concepções variadas a respeito do tema. As categorias teóricas que informam o estudo foram: racionalidade pedagógica (MIZUKAMI, 2002; THERRIEN, 2006, 2010), saberes e trabalho docente (TARDIF, 2002). Os dados analisados permitem afirmar que a atividade de orientar é constituída por saberes relativos ao ensino e à pesquisa, parte dos professores concebe a necessária integração entre estas duas funções da docência, o que se evidencia em iniciativas realizadas nas disciplinas que ministram e também no processo de orientar a monografia. A prática da orientação, neste grupo, revela que o enfrentamento do trabalho docente cria modelos de ação ou rotinas direcionadas à prática (GIMENO SACRISTÁN, 1999) que exigem saberes específicos. Tais saberes reivindicados pelos professores são disciplinares, experienciais e pedagógicos, embora esta última dimensão pareça subsumida nos relatos produzidos. Revela-se a importância da racionalidade pedagógica dialógica para favorecer a profissionalidade docente, de tal modo que os professores possam tomar a orientação como tarefa mais contributiva ao seu trabalho.

Palavras-chave: Orientação. Saberes Docentes. Racionalidade pedagógica.

Investigando a orientação à pesquisa na graduação: palavras iniciais

A orientação no trabalho docente é um tema recente e emergente nos estudos em educação e seu local privilegiado de análises tem sido a formação de pesquisadores na pós-graduação. A graduação, cujo foco é o ensino, dado o seu caráter eminente de preparação profissional, aos poucos veio se apropriando da tarefa de cuidar da introdução dos alunos no universo da pesquisa, mas com um sentido ainda de aproximação com modos/ideias geradoras no campo científico. Apesar da pouca preocupação com o tema, já devidamente reconhecida em outros estudos (BIANCHETTI; MACHADO, 2006; SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010) se afirma a cada dia a necessidade de bem compreender o que configura o processo de orientação em pesquisa e como se dá a formação do professor orientador neste campo. Nebulosa, obscura, privada são termos que descrevem esta atividade, que tardiamente é tomada como campo de investigação. A ausência de investigações sobre o assunto levou a pensar que “os processos, estratégias e dificuldades próprias de orientar eram considerados perfeitamente conhecidos e dominados”(BIANCHETTI; MACHADO, 2006, prefácio) ou seja, o silêncio pairava sobre esta atividade, impedindo-a de ser plenamente esclarecida ou facilitada. Apesar dos problemas relativos à tarefa serem de amplo domínio, não se legitimou no espaço acadêmico a devida importância para o esclarecimento da função e muito menos em como melhor conduzi-la.

Este estudo pretende contribuir com esta discussão ao apresentar modos de trabalho docente na graduação, nas formas de orientar e de ensino com pesquisa. Afirma-se a prerrogativa segundo a qual neste nível de ensino a orientação tem características e exigências específicas que devem ser consideradas. A primeira seção do texto traz uma breve revisão da compreensão produzida até aqui sobre a orientação no trabalho docente e problematiza a docência a partir dos conceitos de saberes docentes e racionalidade pedagógica. São apresentadas na segunda seção as concepções dos professores sobre orientação, ao explicarem como a concebem, para a partir daí descreverem os modelos de orientação que utilizam. As considerações finais discutem a(s) racionalidade(s) pedagógicas predominantes nesta atividade realizada pelos professores no âmbito da graduação no curso examinado.

A orientação como campo de exercício da docência

Há uma série de entendimentos sobre a orientação nos bastidores dos programas de pós-graduação e das rotinas de formação em pesquisa, que precisam ser destacados.

Uma ideia comum a ser combatida é de que a orientação não exigiria formação específica. Ou seja, os docentes mais titulados seriam encarregados das orientações por carregarem competência suficiente gerada nos seus estudos, o que leva a pensar que passar por um curso e produzir uma pesquisa de tese é condição suficiente para ensiná-la. Esta condição já foi rejeitada por não se mostrar suficiente, basta ver as palavras de Haguette (2006) que desconfia que, ao contrário disso, muitos pesquisadores encerram sua prática de pesquisa com o doutorado. Machado (2006) chega a afirmar que a “desorientação” na orientação é uma regra ainda em vigor. Nas palavras de Machado (2006, p. 51):

Os professores da graduação que muitas vezes não tiveram que escrever esse tipo de monografia e não necessariamente concluíram seu mestrado, estão sendo progressivamente, empurrados para o exercício da função da orientação, sem, entretanto, ter qualquer preparo para ela.

Fala-se de uma alta taxa de ansiedade não controlada dos orientadores sem a devida formação, o que reclama a maturidade pessoal e intelectual além do equilíbrio emocional do orientador como relevantes à atividade que realiza (SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010, p. 11-12). Mas como esperar orientadores prontos e devidamente à postos para a atividade, se não se tem clareza do papel do orientador, pouco se sabe sobre sua formação\aprendizados\práticas de trabalho e ainda, a possível perda de noção do que se pode ou não exigir em cada uma das etapas (graduação, mestrado e doutorado) no que diz respeito à produção de pesquisa? E, mais do que tudo, afirmo aqui, como lidar com uma atividade para a qual não há formação específica, é aprendida ao longo da profissão de modo descontínuo, sem investigações que lhe deem esclarecimento?

Há nos cenários de orientação um entendimento privado do que constitui a orientação e da relação orientador-orientando, que aos poucos é desvendada. Até aqui mantém-se o segredo, a cumplicidade, a culpa, o castigo e o perdão como emblemas desta relação que precisa ser melhor conhecida e profissionalizada. Apesar do silêncio formalmente estabelecido são generalizados os problemas, como já foi dito. Tais

problemas são relativos à orientação e à falta de autoria, à prática da cópia, à dificuldade de estabelecer diálogo entre autores e campo de investigação, em definir referencial teórico-metodológico, enfim, são problemas que põem no centro do processo também a atuação do professor orientador para lidar com tais questões. Castro já questionava, em 1978, o fato do orientador ser tratado pelos alunos como professor de português, de estatística, bibliotecário, guia espiritual e consultor sentimental, outros acrescentam “parteira” ou “obstetra”. Daí se imagine a confluência de fatores e situações que circundam esta atividade. Então como considerá-la bem resolvida a ponto de silenciar ou negligenciar as suas exigências?

Assim é mister substituir essas imagens centradas no amparo, proteção ou consolo por outras mais produtoras. Haguette (2006, p. 378) fala da necessária competência do orientador e o concebe como pesquisador de quem se espera amplo domínio de pesquisa e intimidade com a escrita e a autoria. Além desse pressuposto básico (mas que também precisa ser desenvolvido pelo orientador) a autora acrescenta outros, que parecem muito evocar o professor que deve existir no orientador, entre outros:

[...] respeitar a “lógica” do aluno: não impor a nossa. Existem diferentes formas de organização do pensamento e das ações. Procurar levar o orientando até aonde ele pode ir, respeitados os limites mínimos de qualidade. O nível de exigência deve estar em consonância com as potencialidades do aluno.

É deste modo que o orientador precisa conhecer aquele a quem auxilia ou guia durante o percurso de elaboração de uma pesquisa, estando ciente dos seus pressupostos, escolhas, potencialidades e limites. Assim como o orientando torna-se autor em um processo, também não se cria um orientador, “da noite para o dia”. O pesquisador precisa se investir da função de orientador, pois parece haver distinção “entre um doutor, um pesquisador e um bom orientador”.

A percepção sobre o que é orientar também foi buscada ou elaborada entre os autores. O primeiro entendimento é que orientar significa qualificar para a autoria. Esta é a posição comum na literatura, porém a função aparece com maior clareza no seguintes trechos:

Um educador, cuja experiência, mais amadurecida ele compartilha com o orientando, num processo conjunto de construção do conhecimento. (BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p. 77).

Ajudar o orientando a descobrir o que quer investigar, delimitando seu tema/hipótese de trabalho em título conciso, capaz de se decompor em capítulos e estes em itens distintos [...] trabalhar o desejo do pesquisador para que se faça operante o seu desejo. (BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p. 233).

Espaço de intimidade, onde duas pessoas se debruçam sobre um objeto em construção (a pesquisa) que por vezes se confunde com um sujeito em construção (o pesquisador). (SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010, p. 20).

Como se vê é comum na literatura disponível considerar a relação entre orientando e orientador como *singular e intersubjetiva*. Zilbermann (2006), comemora como grande novidade da educação e da ciência brasileira nos últimos 30 anos do século XX a instituição desse processo de aprendizagem mútua para o qual converge a orientação. Ela toma essa ligação como *pessoal, horizontal e profissional*. Há também o entendimento que este é o único espaço em que o aluno pode *praticar* habilidades já desenvolvidas durante o curso, daí ser importante não reduzi-la ao “treino para as técnicas da pesquisa” (WARDE, 2006, p. 247). Ou seja, abre-se ao professor a oportunidade de se aproximar do aluno, de suas necessidades e limitações e com ele aprender novas formas de instruí-lo?

É essa dimensão intersubjetiva um dos aspectos mais presentes em artigos recentes sobre o assunto (MARINELLI *et al.*, 2010; BETTY; OLIVEIRA; GAGLIARDI, 2010; CONTI; SILVA; SCHNETZLER, 2010) Já que aprende-se a orientar, orientando, a revisitação dos processos de tornar-se orientador deixa visíveis a presença e colaboração de orientandos, ex-orientadores, colegas de pós-graduação e professores para a socialização ou internalização dos modos de orientar. Como não há um processo de preparação para a atividade, o orientador parece “aplicar a si o que vivenciou com outros” como bem definem Schnetzler e Oliveira (2010, p. 53). Retenha-se aqui a compreensão de que o aprendizado da orientação elabora-se na prática de orientar e na adoção de modelos de ação aprendidos em outras experiências como orientando. Desta compreensão é que se deve problematizar a passagem abrupta de um pesquisador a orientador.

O orientador, pelo que se lê, tem o desafio de levar o seu aluno a desenvolver uma autonomia na pesquisa e uma fluidez e correção na escrita. Mas também o aluno pode vir a sentir como abrupta a passagem de um modo de instrução centrado unicamente no ensino, na oralidade, para a aprendizagem mediada

essencialmente pela escrita. Enquanto a graduação resguarda-se à tradição da exposição e da aula baseada na leitura e discussão de textos, a pós-graduação pensa a partir do registro escrito. É a escrita compreendida como organizadora do pensamento. O aluno na orientação é desafiado a pensar organicamente por escrito, deixando às palavras escritas esclarecer o que lhe cabe investigar e entender. Agora, como lidar com esse duplo modo de instruir\aprender na graduação, na maior parte do curso aprendendo basicamente através da pedagogia da oralidade e em outro momento do curso internalizar, em condições curtas de tempo, modos adequados de comunicação de pesquisa por escrito?

Ocorre daí uma questão significativa. Muitos professores tanto da pós-graduação quanto da graduação ressentem-se da tarefa de revisão e acompanhamento da escrita deficiente de seus alunos. Para os professores, muitas vezes, não lhes cabe *perder tempo* na orientação com correção de questões relativas à estilo, clareza ou forma, e sentem-se como “perdedores” nesse processo, pois enquanto o aluno não produz, o professor não tem como acompanhá-lo e supervisionar seu texto. Se o princípio da pesquisa é pensar de forma escrita, o professor está diante daquilo que Trindade (2010) chamou paradigma pedagógico da comunicação e é sim tarefa do orientar auxiliar o aluno a superar os percalços que o exercício da escrita produz.

Diante disso, como se forma o orientador? O que se sabe é que sua atuação se assenta mais em bases intuitivas, do que codificadas e portanto, científicas. Quando se discute a orientação se está no terreno das “aprendizagens não explicitadas” (SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010, p. 61), pois... “aquele que orienta parece não se reconhecer *ensinando a orientar* e aquele que está em orientação só percebe a necessidade desta aprendizagem ou a importância deste debate ao assumir a responsabilidade da orientação”. São elementos que colaboram para a formação do orientador: as experiências vividas de orientação e a prática como orientador. É por isso que se diz não ser possível orientar a partir de roteiros ou esquemas fechados de trabalho, uma vez que as experiências e saberes do orientador são múltiplos e as situações de orientação, *assim como o ensino*, são passíveis de decisão, urgência e incerteza. Isto aproxima ou integra ensinar e pesquisar como funções da docência.

Diante disso a orientação se afirma como campo de aprendizagem e de desenvolvimento do ser professor, pois parece reclamar saberes e o desenvolvimento de

habilidades e competência para geri-la. Para orientar parece essencial desenvolver racionalidade de natureza pedagógica, levando-se em conta a necessidade de transformar saberes, habilidades e experiências em pesquisa em objetos da orientação (AZEVEDO, 2011). Diante disso defende-se o pressuposto segundo o qual o trabalho docente na orientação exige uma racionalidade pedagógica apoiada na intersubjetividade, dialogicidade, crítica e reflexão (THERRIEN, 2006) para além das exigências normativas e instrumentais próprias do campo científico que orientam a condução e produção de pesquisa.

Os saberes e modos de trabalho docente subjacentes às práticas de orientação da monografia

Examinando os relatos dos professores orientadores de um curso de pedagogia foram identificados os saberes que eles consideram imprescindíveis para realizar esta tarefa. Nos temas prevalentes sobressai o interesse do orientador pelo tema, a empatia com o orientando, fundamento teórico na área em que orienta, disponibilidade para orientar e, compreensão de pesquisa. Estes aspectos chamam atenção pelo reforço à dimensão disciplinar (saberes específicos dos variados campos/áreas do conhecimento e implicação disso na pesquisa) e pedagógica (pela interação com o aluno e a disposição do docente na atividade). Há uma clara divergência, neste grupo, sobre a necessidade do orientador de pesquisa na graduação ter o domínio teórico na área de estudos em que orienta ou se a competência pedagógica associada à compreensão da sistemática e do processo de pesquisa lhe seria suficiente para atuar nesta atividade. Isso fica explícito nas duas narrativas abaixo:

Às vezes eu me recuso a orientar determinados temas porque pra orientação sair completa na graduação você tem que ter domínio dos conceitos relacionados àquela abordagem pra que você possa situar melhor o orientando dentro da leitura. (Professor 9, entrevista)

A meu ver, eu posso orientar sem que eu tenha necessariamente um conhecimento abrangente dessa área, você tem que entender o que é pesquisa e o que você faz pra existir uma investigação pra mim esse é o essencial! Eu acho que existe é um equívoco por parte dos professores que acham que só podem orientar uma monografia de graduação se eles forem especialistas na área. Quando você vai por mestrado e doutorado não, aí muda. Porque na graduação os alunos estão dentro de um processo formativo. (Professor 10, entrevista).

Do relato da maioria dos docentes deduz-se tal preocupação pedagógica mas esta faceta da orientação ainda não parece ser formalizada por eles como um saber propriamente pedagógico. É preciso diante disto garantir a reflexão sobre este ponto de modo a fortalecer a prática e o desenvolvimento do ofício. Outro aspecto que merece destaque é a necessidade de reconhecer a especificidade da formação em pesquisa na graduação. Orientar neste nível de ensino requer habilidades, conhecimentos e disposições particulares pois há fatores contextuais ligados às condições de aprendizagem, aos objetivos curriculares, enfim, aos entendimentos do que configura orientar pesquisa na graduação, seja no plano da iniciação científica, seja nos trabalhos de conclusão de curso, como as monografias. Afirma-se aqui que é preciso cuidar desta peculiaridade, ressaltando-se a dimensão formadora destes processos de ensino para a elaboração científica.

A partir destes saberes aí anotados revela-se o desafio quanto à definição do que é e do que conta como pesquisa, que persiste enquanto questão nebulosa. A maioria dos docentes compreende e define pesquisa pela sua feição acadêmica, formal, mas reconhecem a sua importância para a formação de professores (DEMO, ANDRÉ, LUDKE..) no que parecem aderir às propostas presentes em estudos recentes, nas prescrições normativas, nas reformas curriculares presentes nas licenciaturas. Olhando para a sua formação e vivência no campo da pesquisa estes docentes ressaltam as características tradicionais do que conta como pesquisa, oriundas da matriz científica e acadêmica. Já considerando os seus alunos/professores em formação destacam que pesquisa é importante base de atualização e renovação do trabalho docente, contribuindo para a transformação do ensino e dos contextos da formação educacional. Mas o saber aqui predominante considerando a tipologia de TARDIF (2002), é mesmo o científico e disciplinar, e a proposta de formar professor- pesquisador aparece entre os docentes como uma teoria aceita, *defendida*, entretanto ainda difícil de ser compreendida e *posta em uso* (OLIVEIRA; SERRAZINA, 200?) parecendo enfrentar contradições no contexto da universidade, do trabalho docente, da “epistemologia do professor”.

Com esteio nestes elementos que apoiam a organização do seu trabalho os docentes apresentam os seus modos de trabalho, a sistemática de orientação, nomeada aqui como “esquema prático” ou “rotina orientada à prática” (GIMENO SACRISTÁN, 2006). Os modelos para orientar, são entendidos aqui como “esquemas práticos” na

acepção tomada por Gimeno Sacristán (1999b) pois permitem desenvolver de forma organizada, planejada, o trabalho de orientar. Cada modelo se apresenta nas rotinas de orientação, embora semelhantes traduzem um saber-fazer de cada orientador, pois é nele que se baseiam ao projetarem o trabalho de pesquisa de seus alunos. Tais modelos manifestam uma racionalidade técnica dos docentes pois supõem o domínio de conhecimento teórico e técnico na utilização de procedimentos que visam à produção de pesquisa do aluno. Mas demonstram ainda a artesanaria presente na ação do professor, esta se traduz na capacidade de raciocinar pedagogicamente e realizar ajustes na sua prática, conforme as situações de orientação vão se alterando.

Aparecem na descrição das práticas três modelos ou formatos de orientação. O primeiro é centrado na ênfase à leitura, à compreensão leitora, que se torna o eixo estruturante ou espinha dorsal do processo de orientar. Os professores afirmam perceber que os alunos precisam compreender melhor aquilo que se propõem a estudar para que só assim possam investigar empiricamente algum objeto. A falta de clareza sobre o problema e objetivos é a argumentação dos professores para esta escolha. Também para alguns deles a leitura deve ser vetor de reflexão e mudança conceitual. Este modelo é traduzido por um dos docentes do seguinte modo:

Enquanto as minhas orientandas escrevem os capítulos teóricos partindo das leituras, vamos formulando questões para a pesquisa de campo, a partir dos objetivos definidos para a pesquisa delas. Vejo que assim funcionou. (Professor 6, Entrevista)

O segundo modelo se assenta na dimensão metodológica. Neste processo, há um destaque significativo aos objetivos, à preparação e realização da pesquisa de campo. Há um argumento dos professores de que os alunos devem se aproximar dos campos de pesquisa, dada a tradição que marca a formação pautar-se pela distância entre os locais dessa formação inicial e aqueles em que atuam efetivamente os professores. A seguinte fala explicita essa compreensão da metodologia como fator instituinte da orientação:

é tentar rever com eles o projeto, o problema. As primeiras orientações são coletivas, todo mundo apresenta seu problema, seu objetivo, sua metodologia, porque geralmente entre quatro ou cinco tem um que não manja o que metodologia não sabe o que é a leitura do problema. Ai depois quando eles começam a trabalhar, sabem qual é o roteiro de pesquisa e o referencial teórico a ser seguido. Ai tem que ter uma orientação mais individual para poder eles deslançarem. (Professor 2, Entrevista).

No terceiro formato de orientação sobressai a relação do aluno/orientando com o seu tema, a sua vivência e aproximação com a problemática em foco. Neste processo o orientador privilegia a retomada do sentido do aluno investigar aquele tema específico em relação à sua vivência pessoal, profissional ou formativa. Aqui a palavra “justificativa” é ilustrativa do sentido que se dá ao trabalho de orientar. Um dos professores assim descreve a sua forma de trabalhar:

Eu sempre digo pra eles: “não é possível que vocês não tenham uma preferência por uma temática”. Aí então, “muito bem, por que você tem essa preferência?” quando você vai instigando o aluno ele sempre traz algo dele. E aí quando esse aluno começa a encontrar um feedback, alguma ligação dele com aquilo que ele tá fazendo ele começa a acreditar minimamente, aí você faz um primeiro exercício de trazer o aluno. Depois mostrar que ele pode ser autor ao fazer leituras e tirar um posicionamento daquilo dali. (Professor 10, Entrevista)

A partir destas rotinas de trabalho, os docentes utilizam estratégias específicas para lidarem com a orientação à pesquisa. As principais são: práticas de leitura e escrita; metodológicas; de gestão do tempo; socialização de experiências no campo da pesquisa. Fica visível na descrição dos modos de orientar que parte daquilo que faz o professor-orientador tem esteio nas saberes específicos da pesquisa científica, mas também é oriundo da experiência dele com os alunos deste contexto. Neste sentido o docente necessita de um *script* mais estável que possa orientá-lo na atividade de orientar. Porém as situações de acompanhamento dos orientandos na produção de suas pesquisas parece exigir uma reconstrução contínua dos modos de organizar a instrução de acordo com as necessidades dos alunos. O orientador vai assim delineando o seu trabalho na interação com os seus alunos e suas necessidades de aprender. Com isto se afirma a emergência do entendimento de que orientar é exercício da docência, que se compreende crítica e em permanente reconstrução dos seus pressupostos e formas de atuação, pois o docente- orientador vive a descoberta constante de novos problemas e situações de aprendizagem a resolver.

Quais as racionalidades que podemos concluir como emergentes na orientação à pesquisa na graduação?

Examinando as concepções e práticas dos professores identifica-se a presença de uma racionalidade técnica-instrumental (pois como orientar se não há compreensão dos critérios e formas de trabalho da pesquisa científica?) bastante presente na necessidade

de uma base técnica para atuar com maior eficiência na orientação. Todos os dez professores se ressentem de sua formação no campo da pesquisa nunca lhes ter fornecido modelos de orientação. Este aprendizado cada um tratou de organizar para si.

De outro modo, as situações práticas enfrentadas no trabalho docente parecem ter revelado o quão complexa, dinâmica, interativa e relacional pode ser a orientação. A reconstrução crítica ao longo da trajetória como orientadores revela que alguns deles tomaram como problemática esta atividade, vindo a refletirem mais sistematicamente sobre ela. Se o orientador reconhece que seu trabalho inicia e depende da interação com o aluno e da sua capacidade como professor/guia/parceiro para transformar e compartilhar experiências no campo da pesquisa, isso revela uma racionalidade pedagógica de outra ordem, que visa ao entendimento, à intersubjetividade. É assim que convivem razões pedagógicas diferentes, mas complementares na atividade docente de orientar a pesquisa. Estas findam por configurar a orientação como espaço de grande aprendizagem e transformação da docência.

Referências:

ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

AZEVEDO, M.R. de. **Ensinar a pesquisar**: o que aprendem docentes universitários que orientam monografia? 2011. 270p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-Ceará, 2011.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999b. p. 63-92.

LUDKE, M. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SERRAZINA, L.; OLIVEIRA, I. A reflexão e o professor como investigador. Disponível em: http://www.ia.fc.pt/redeic/textos%20teoricos/02_oliveira-serraz.doc . Acesso em: 19 jun. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, v. 9, p. 67-81, 2006.

SANTOS, K.; AZEVEDO, M.R.C.; TERRIEN, J. A pesquisa e o ensino na educação superior: de que racionalidade(s) estamos falando? In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*, Belo Horizonte: **Anais do XV ENDIPE** (CD-ROM). 2010. Poster. p.1-10.