

# **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO: INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO**

ALOIZO HOSANO PIRES

## **Introdução**

Este texto tem por objetivo apresentar parte do capítulo de metodologia que usarei no meu trabalho final do mestrado que tem como tema central a formação de professor reflexivo. No primeiro momento, farei apresentação da minha pesquisa, falarei do início da minha inquietação, caracterizei a pesquisa como interpretativista de base etnográfica, logo após descreverei o contexto de pesquisa onde se originaram as perguntas da minha pesquisa e de onde busco situar tanto o espaço físico que é o Centro de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo (CLC/UFES), quanto o perfil dos participantes inclusive o meu, enquanto professor pesquisador. A seguir, apresentarei e justificarei o porque do uso dos instrumentos geradores de dados utilizados nesta pesquisa, na qual usei um questionário que foi aplicado em dois profissionais do Centro de Línguas, sendo o primeiro questionário realizado com um professor estagiário e o outro questionário com a coordenadora do Centro de Línguas, a qual descreverei na seqüência. Por fim, finalizarei o trabalho trazendo reflexões que me motivaram para escolher este processo.

## 1 – O começo de tudo

Em 2004, quando terminei o meu Curso de Especialização ao Ensino da Língua Inglesa na UFES, ano em que comecei a trabalhar como professor de inglês no Centro de Línguas da UFES, pude iniciar uma investigação, no primeiro momento, através da observação que fazia ao assistir às aulas de outros estagiários mais experientes, como também no segundo momento através da minha própria participação como professor nos cursos ministrados do Programa Permanente de Formação de Professores do Centro de Línguas da UFES sempre com olhares “específicos” voltados à formação de professor, uma vez que eu também já não me sentia apenas mais um professor de inglês, mas, sim, um professor-pesquisador em busca de um aprimoramento da minha própria prática pedagógica porque através das observações de sala de aula bem como a participação semanal dos cursos do Programa de Formação de Professor é que eu pude perceber que o objetivo maior do programa era a análise das problemáticas trazidas pelos professores que atuam no Centro de Línguas, onde se trabalha com a abordagem comunicativa como metodologia que, de certa forma, possibilita ao professor autonomia, criatividade e liberdade no processo ensino-aprendizagem.

Concordamos com André com base em Novoa (1992), quando afirma que:

[...] os professores, para serem autônomos, necessitam assumir posturas reflexivas críticas sobre o ensino com prática social, e

que podem fazer isso interrogando-se quanto aos resultados e à pertinência de seu trabalho, buscando referências teóricas que lhes possibilitem melhor compreendê-lo e aperfeiçoá-lo, produzindo, por meio de suas próprias investigações, transformações no seu pensamento e na sua prática docente. (André, 2002, p. 56)

A minha inquietação tornou-se grande quando observei que o desafio enfrentado pelo professor, comprometido com sua prática pedagógica, não é apenas escolher uma metodologia ideal para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, usando fórmulas prontas e refletidas mecanicamente, mas o grande avanço tem sua origem em propor uma formação de professores pesquisadores e reflexivos e que não basta a cada curso semanal de Formação de Professor apenas analisar a problemática trazida pelos professores como por exemplo: limitação lingüística, dificuldade na relação professor-aluno, autoridade sem autoritarismo, etc.

Diante desta realidade é que surgiu a minha pergunta de pesquisa que busquei investigar para melhor entender a relação entre a formação do professor e seu futuro desempenho e participação na sala de aula, é que pergunto: Em que momento ou situação a reflexão do professor pode auxiliá-lo em sua prática pedagógica? Assim como Gomez:

Furtamo-nos de contribuir com a idéia de que a formação de professores e sua atualização se deduz de possuir habilidades e conhecimentos seguros, cuja aplicabilidade emana de sua própria autoridade científica, em muitos casos obscurecidos por argumentos presumidos. A formação, pelo contrário, entendida como desenvolvimento profissional, é fruto da reflexão sobre a ação,

ajudada por uma tradição de pensamento que tenha sido capaz de dar sentido à realidade educativo. (Gomez, 1995, p. 94)

Essas reflexões e o ingresso no mestrado permitiu-me começasse a vislumbrar a possibilidade de repensar, reconstruir e reinventar através da reflexão que trago da minha própria prática pedagógica. As variadas leituras realizadas e discutidas ao longo desse primeiro semestre, os preciosos encontros e o incentivo da minha orientadora, como também a disciplina “metodologia de pesquisa em lingüística aplicada” ministrada pela professora Myriam Nunes me ajudaram muito a entender melhor a como ajudar na prática pedagógica do professor estagiário, além de me motivar e me preparar para atuar como professor investigador em um contexto específico. Segundo André:

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumento de observação e de análise; que atuem em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. (André, op. cit., p. 60)

A formação de professores centrada na investigação envolve esforços, no sentido de encorajar e apoiar pesquisas, a partir de suas próprias práticas, sendo o “Ensino encarado como uma forma de

investigação e experimentação, adquirindo as teorias e as práticas dos professores uma legitimidade” (Zeichner,1993, p. 30).

Neste sentido, é que entendo que a formação do professor reflexivo não só servirá para encorajá-lo na investigação da sua própria prática pedagógica como também, esta própria formação procura alicerçar-se “Numa reflexão, na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que o professor é portador” (Nóvoa, 1991. p. 30).

Compartilhando dessa abordagem escolhi como meu contexto de pesquisa, que irei detalhar na seqüência, o Programa Permanente de Formação de Professores, a própria prática pedagógica dos professores estagiários realizadas no Centro de Línguas da UFES.

## **2 – O paradigma da pesquisa**

Estabelecer o que é pesquisa é antes de tudo entender que pesquisar é produzir conhecimento de forma sistemática, que a realização de qualquer pesquisa é determinada pelas perguntas de pesquisa. Como estou envolvido neste processo, as perguntas da minha pesquisa surgiram a partir da minha própria prática pedagógica e dos outros professores que também fazem parte do Programa de Formação de Professores do CLC/UFES. Cavalcanti (1990, p. 45) afirma que “fazer pesquisa é uma tentativa de ir além das aparências, de descobrir

categorias e conexões abstratas subjacentes a fenômenos familiares cotidianos”.

Assim, investigar a formação do professor e suas habilidades, é tanto um planejamento aliado a uma reflexão do conhecimento na ação quanto também a própria reflexão-na-ação. Investigar suas limitações desde a ausência da reflexão sobre reflexão-na-ação, é acima de tudo desvendar o perfil dos participantes envolvidos (professor e alunos) e também possibilitar não somente um simples olhar de quem realiza a observação, mas um olhar mais minucioso para o processo de construção e presença da intersubjetividade (Perez-Gomez, 1995).

Ao estudar Celani (2005, p. 105), percebemos que “no campo da hermenêutica [...] a questão da intersubjetividade é bastante forte”, dentro deste processo ensino-aprendizagem em uma prática reflexiva. Pensando assim, para a realização de minha investigação estabeleci os seguintes eixos de um trabalho científico. A saber:

[...] a investigação tem que ser: a) metódica (os procedimentos de investigação têm que estar claros); b) sistemática (o conhecimento produzido deve ser inter-relacionado, ou seja, a investigação de uma determinada questão não pode ignorar outras); c) criticada pelo próprio (sic.) pesquisador (sic.) e oferecida à crítica dos pares da comunidade científica. (Moita Lopes, 1994, p. 33)

Pesquisar é tanto um processo de investigação quanto um estudo sistematizado, e por decorrência deste raciocínio é que privilegio minha pesquisa sendo do tipo interpretativista de base etnográfica a qual descreverei na seqüência.

## 2. 1 – A pesquisa interpretativista de cunho etnográfica

A pesquisa etnográfica é um tipo de pesquisa interpretativista que por sua vez abriga diferentes procedimentos de investigação e caminhos de sistematização e reflexão. Escolhemos entre esses, a pesquisa etnográfica porque essa origina-se na sociologia e na antropologia e focaliza o contexto social da perspectiva dos participantes. Para Erickson (1984, p. 61) “a etnografia não está comprometida com a objetividade, mas sim com a subjetividade disciplinada”, concordando com o autor, descrevo minha pesquisa como sendo interpretativista de base etnográfica, porque ela tem como sua principal característica a análise de todo o processo de formação de professores e não apenas o produto resultante. Para realizar este tipo de pesquisa é necessário que o pesquisador esteja integrado à sala de aula, para então poder descobrir o que está acontecendo neste contexto, como estes acontecimentos estão organizados, qual o significado destes para os interlocutores (professores e alunos) e como essa organização se compara com outros contextos de aprendizagem (Moita Lopes, op. cit.).

O foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social ao invés de o foco ser em um produto padronizado, ou seja, é o fator qualitativo que interessa. Moita Lopes enfatiza que (*idem*, p. 332) “na visão interpretativista, a padronização é vista como responsável por uma realidade distorcida, i.e, construída pelos próprios procedimentos de investigação, {...}, na visão interpretativista, o úni-

co preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade dos significados que os homens ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem.”

Assim, certo de que o professor deve ser também o próprio sujeito de pesquisa é que, uma vez que ele esteja inserido no contexto é que deve ser levado em consideração a visão dos participantes (professor e alunos). A pesquisa etnográfica destaca tanto o contexto específico quanto todo o contexto social. Concordamos com Erickson (1986, *apud* Moita Lopes, *idem*, p. 334), que a pesquisa de base etnográfica quer responder às quatro questões:

- 1 – O que está acontecendo no contexto sobre investigação?;
- 2 – Como os eventos estão organizados?;
- 3 – O que significam para os participantes?;
- 4 – Como podem ser comparados a outros em contextos diferentes?;

Baseado nestas perguntas, é que pretendo nortear minha pesquisa em conformidade com Moita Lopes (*Idem*, p. 333) de que pesquisar significa produzir conhecimentos baseados em coleta e análise de dados de forma sistemática e que tem que ser metódica, ou seja, os procedimentos de investigação tem que estar claros.

### **3 – O contexto de pesquisa**

Conforme afirmei na seção anterior, o método de pesquisa etnográfico tem como característica a geração de uma grande quanti-

dade de dados (Erickson, 1984, p. 60). E para adquirir estes dados elaborei dois questionários com perguntas específicas para cada um (professor estagiário e a coordenadora) ambos com questões abertas do tipo comentadas, ao qual verifica-se em anexo.

Meu contexto de pesquisa é o Centro de Línguas da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), onde atuei como professor e pude participar do Programa Permanente de Formação de Professores do Centro de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo, onde observei a visão dos professores acerca de sua prática pedagógica e o suporte que eles recebem deste programa de formação, a interação na sala de aula e principalmente, se neste programa de formação é discutido o processo ensino/aprendizagem do ensino da Língua Inglesa.

Como colaboradores da minha pesquisa, até então pude contar com duas participantes do Centro de Línguas da UFES, cujo as mesmas, são a fonte que utilizei como participantes que permitiram-me a geração de dados. Elaborei um questionário (anexo a esse trabalho), que foi respondido por ambas: A professora estagiária Laura e a coordenadora do programa, Lena. A seguir descrevo detalhadamente a instituição bem como os participantes.

É importante, detalhar sobre o meu contexto de pesquisa porque o CLC/UFES (Centro de Línguas para a Comunidade da Universidade Federal do Espírito Santo), é para nós capixabas, o único modelo de formação de professor, primeiro porque no ES nós só temos uma Universidade Federal e segundo porque passar quatro ou cinco

anos na Universidade, e sair graduado, não significa ser professor. Aprender a ser professor é algo que acontece no processo, devido a aliança que se estabelece entre a teoria e a prática. Assim, pensando nesta formação de professor é que o quadro de professores é formado por professores graduados do curso de Letras (estagiários), por professores contratados (formados em Letras pela UFES) e por professores-coordenadores, é um curso de línguas estrangeiras localizado em Vitória, Espírito Santo, ele oferece, além do inglês, cursos de espanhol, francês e italiano. Entretanto, o maior número de alunos está no curso de inglês, que representa aproximadamente 80% de seus 7000 estudantes. O curso atende a crianças, adolescentes e adultos. Contudo, o maior contingente de alunos é de adolescentes e jovens adultos com idades entre 15 e 35 anos.

A escola possui 2 andares, é espaçosa e arejada. Todas as salas são amplas, com formato retangular, com capacidade máxima de 20 alunos, apesar de a maioria das turmas terem, em média, 16 alunos. As cadeiras são dispostas em semicírculos. O quadro branco encontra-se na abertura do semicírculo de frente para os alunos. Todas as salas possuem ar condicionado, uma televisão, um vídeo cassete e um CD Player. Em algumas salas um aparelho de DVD também está disponível. Não há mesa para o professor, penso que seja pelo fato da utilização da abordagem comunicativa, que tanto o professor quanto o aluno, são participantes das práticas propostas na sala de aula.

### **3.1 – O perfil do pesquisador**

Tenho 42 anos, nascido em Vitória, Espírito Santo, onde moro até hoje, sou casado, tenho 2 filhos, um de 12 anos e o outro de 6 anos e sou morador da capital.

Formei-me em Letras (Licenciatura em português-inglês) no CESAT (Centro de Ensino Superior Anísio Teixeira) em 2003. Em 2004 concluí o curso de Especialização em Ensino da Língua Inglesa na UFES. Em 2005 trabalhei como professor de inglês no Centro de Línguas da UFES aos sábados com duas turmas, onde pude, assim, participar do Programa Permanente de Formação de Professores e a partir desta experiência é que resolvi eleger como foco da minha pesquisa de mestrado o tema “Formação de Professor” e que conseqüentemente gerou minhas perguntas, tais como: Que caminhos(s) escolher para melhorar a formação do professor e seu desempenho na sala de aula? Em que momento/situações a reflexão do professor pode auxiliá-lo em sua prática pedagógica? Esta sendo minha principal pergunta.

### **3.2 – O perfil dos participantes focais (professor e coordenador)**

Como instrumento de geração de dados, utilizei o questionário e contei, até então, com a participação de dois profissionais, sendo um a professora estagiária Laura e a coordenadora Lena. A professora estagiária Laura que está no CLC/UFES desde o início de sua

graduação, há aproximadamente 3 anos e ministra aulas para todos os níveis do curso, trabalha de segunda-feira a sábado e como professora estagiária mais experiente ministra sessões de “treinamento” para os estagiários menos experientes. Na visão da professora Laura, quando realizei a entrevista com relação ao Programa de Formação de Professores, ela destacou pontos positivos do “treinamento” CLC/UFES, tais como: mostrar diferentes maneiras de agir dentro da sala de aula, usar atividades extras e a liberdade pedagógica e não padronizada como em outros cursos livres de inglês.

A outra participante da minha pesquisa é a coordenadora Lena que trabalha no CLC/UFES desde 1996 é professora da UFES e também do Programa Permanente de Formação de Professores. No entender da coordenadora, o programa sempre existiu, ele apenas não possui o formato que tem hoje. A estrutura organizacional atual é composta de quatro assessores (que são os supervisores) e um coordenador, (a própria Lena) quando acrescentou que *“O projeto funciona como um ciclo que obedece ao estágio de desenvolvimento profissional e que este ciclo do programa de formação nunca acaba, pois à medida que os mais antigos vão se formando, os novos vão entrando e o ciclo continua”*. A coordenadora destacou o respeito à individualidade tanto do professor quanto do aluno e que tenta um padrão no processo de ensino sem engessamento. Entrevistar essa coordenadora foi de fundamental importância, pois ela nos ofereceu dados sobre a estrutura organizacional do projeto de formação.

### **3.3 – O perfil dos alunos**

Os alunos do centro de Línguas da UFES, em sua maioria são alunos de toda a Grande Vitória (Serra, Cariacica, Vila Velha, Viana, Guarapari e Vitória) sendo o maior número de estudantes de Vitória. Os alunos são de famílias de classe média baixa, sendo 80% alunos da UFES dos mais diversos cursos de graduação. Hoje o Centro de Línguas atende cerca de 7.000 alunos, de uma faixa etária de 10 anos aos, mais ou menos, 60 anos. Há aproximadamente quatro a cinco turnos de cada nível, sendo 16 alunos por turma e os alunos estudam o livro “*new interchange*”.(é o nome do livro adotado pela instituição que traz como metodologia a abordagem comunicativa)

### **4 – A geração de dados**

Adotei alguns procedimentos para a categorização dos dados a serem gerados em minha pesquisa. O instrumento gerador de dados desta pesquisa em andamento, no primeiro momento, foi o questionário aplicado em um professor estagiário e a coordenadora do Programa Permanente de Formação de Professor do CLC/UFES. Os participantes do contexto de pesquisa responderam ao questionário elaborado por mim.

Na análise de Mac Donough & Mac Donough, (1997), o uso do questionário do tipo “questões comentadas” consiste de questões abertas às quais permitem a obtenção de respostas detalhadas e com

explícitos pontos de vista do entrevistado. Concordando com o autor, destaco a preferência e popularidade dos questionários no meio acadêmico, não só pela sua eficácia mas também como instrumento mais vantajoso para a geração de dados.

Já neste primeiro momento usei o tipo de questionário acima mencionado para obter da professora questionada informações acerca do “treinamento” que ela recebe no Programa, tais como: assuntos que são trabalhados no Programa, pontos positivos e negativos e até mesmo a possibilidade de comparar o “treinamento” recebido no Programa com o que ela recebeu fora do CLC/UFES, foi possível usar questões abertas tais como: “descreva.....:”, “cite.....:” e “destaque.....:”. Usei o tipo de questionário Questões Comentadas, também com a coordenadora do Programa no primeiro semestre de 2006, logo que comecei a estudar sobre o tipo de pesquisa pertinente a minha pesquisa que é a pesquisa interpretativista de cunho etnográfico, para obter informações detalhadas tais como: “por que?”, “como?” e “descreva.”.

Os dados coletados estão vinculadas à minha principal pergunta de pesquisa: “em que momento e/ou situações a reflexão do professor pode auxiliá-lo em sua prática pedagógica?” Usei o questionário e os dados gerados possuem relevantes informações que já estão registrados, facilitando, assim, o critério de análise que descreverei em seguida.

## 4.1 – Critérios de análise de dados

Spradley (1979, p. 85) apresenta a análise como a busca de padrões. Para ele, a análise e a interpretação dos dados devem ser vista como um lugar para refletir por escrito sobre o contexto em pauta. Os dados analisados nesta pesquisa em andamento foram selecionados com a intenção de obter informações relevantes que pudessem contribuir para responder à minha principal pergunta de pesquisa e os pesquisados participantes foram fundamentais para refletirmos sobre a formação de professores e buscamos ir de encontro às afirmativas apresentadas por Rubens Alves de que:

[...]as inquisições se fazem com pessoas convictas. O Inquisidor não está interessado em ouvir as razões daquele que está sendo inquirido. Interessa-lhe uma coisa apenas: “As idéias dessa pessoa são iguais ou diferentes das minhas?” Se forem iguais, está absorvido. Se forem diferentes, vai para a fogueira. (Rubem Alves, 2004, p. 106)

Acreditamos na pluralidade, e conforme apontado na seção anterior, a natureza densa da pesquisa etnográfica pode levar à geração exaustiva de dados. Isso requer uma seleção criteriosa das informações mais pertinentes ao foco do trabalho. Além disso, o processo de geração, categorização e seleção de dados é fundamental para o sucesso de um trabalho científico, contudo, neste início de pesquisa confesso que não fiquei totalmente satisfeitos com as respostas que obtive dos entrevistados (professora-estagiária e coordenadora) uma

vez que eu esperava que as respostas já pudessem contemplar a minha principal pergunta de pesquisa que é: **“Em que momento e/ou situações a reflexão do professor pode auxiliá-lo em sua prática pedagógica?”**

Desta forma, com a continuidade da pesquisa, pretendo utilizar outro questionário com questões que possam aproximar ainda mais minha principal pergunta de pesquisa, como também, usar outro instrumento gerador de dados como a entrevista gravada e observação participante, por exemplo. Tendo consciência de que o trabalho de campo poderá trazer questões/respostas diversas que me conduzirão a novas interpretações e reflexões sobre o perfil do professor reflexivo e não apenas respostas que falam da estrutura organizacional do Programa (pela coordenadora) ou apenas da autonomia da sala de aula (pela professora-estagiária) conforme está em anexo. Porém, segundo Brandão (2003, p. 60, A pergunta em várias mãos) “A organização dos dados, os temas e subtemas gerados ou eixo temático começam a aparecer de forma estruturada.”

### **Considerações finais**

De acordo com o questionário que realizei, percebi que o programa avança porque tem como ponto de partida à multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, a preocupação com a prática pedagógica e a análise de experiências concretas, procurando trabalhar a relação teoria-prática em uma visão de unidade.

Outro ponto relevante do programa é que a prática adquire um papel importante. O Programa de Formação de Professor da Universidade Federal do Espírito Santo CLC/UFES) é um local de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor, como diz Perez Gomez. O questionário aplicado por mim deixou claro que o programa busca entender quais são os reais problemas que existem na prática do professor-aluno, ou seja, a prática está sempre aliada a teoria.

Outra coisa importante é o espaço que os estagiários,ou professor-aluno tem para efetivar o que ele aprende, não adianta ele chegar em uma universidade e estudar quatro ou cinco anos, sair dali professor e daí é que ele vai então, depois que está formado atuar na prática? com certeza que não funcionará porque ele precisa de um espaço que ele aprende o que é ser professor, porque ser professor é algo que acontece no processo, por isso é que acreditamos no programa permanente de formação de professores,pois, proporciona essa formação dos alunos da graduação que são os professores-alunos ou estagiários,possibilitando nesta grade curricular uma aliança entre a graduação (formação enquanto aluno), aliado a prática de ensino (professor-aluno ou estagiário).

Percebi que este programa de formação de professores proporciona ao professor em formação, como atividade do curso três momentos para ele refletir sobre sua prática pedagógica que são: primeiro momento – é o conhecimento-na-ação ou seja, ele sabe fazer e sabe falar sobre o que faz. No programa percebi que esse primeiro

momento acontece quanto o estagiário ou professor-aluno já recebeu as orientações da prática pedagógica na sala de aula, ele já assistiu as aulas dos professores mais experientes. O segundo momento é a reflexão-na-ação que favorece ao professor-aluno pensar em utilizar a dinâmica do programa e o que está fazendo e ao mesmo tempo reinventar outras formas de fazer para que a aula sempre seja estimulante, agradável e participativa para o público alvo que são os alunos.

Encontrei a possibilidade desse segundo momento na fala dos professores questionados que disseram da autonomia que possuem de usar vários recursos de acordo com a aula e as realidades dos alunos que estão trabalhando. No terceiro momento o professor deve fazer uma reflexão sobre a reflexão-na-ação que acontece após o momento da aula, podendo assim, o professor-aluno se avaliar e ser avaliado pelo programa, dentro do planejar e reconstruir suas ações e vivências através da sua aula anterior. Esse momento acontece quando os professores se reúnem semanalmente para refletirem com os coordenadores sobre a aula. Porque neste momento existem observações durante o semestre sendo dado ao professor o “feedback” dessa prática pedagógica. O professor reflete sobre a sua prática, mas também tem a oportunidade de conversar com outros sobre ela.

Assim, baseado na minha pergunta de pesquisa ao qual, investigo em que momento e/ou situação a reflexão do professor pode auxiliá-lo em sua própria prática pedagógica e tendo como contexto CLC/UFES me sinto hoje com o desafio de ir além, das informações que já obtive até aqui através do questionário. Pretendo para

a próxima fase da pesquisa, utilizar outros instrumentos geradores de dados ,tais como; gravação, a observação participante e entrevistas por acreditar na formação de professor reflexivo e principalmente em uma formação constante.



## Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli. *Pesquisa, Formação e Prática Docente*, 2. ed. 2002. p. 55-67
- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência*. O dilema da Educação. 11. ed. São Paulo: Loyola. 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*, São Paulo: Cortez, 2003. Capítulo 1.31-65.
- CAVALCANTI, Marilda C. Metodologia da pesquisa em Linguística Aplicada, *Intercâmbio*, 1, 41-48, 1990.
- CELANI, Maria Antonieta A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, vol 8, n.1, 2005. p. 101-22.
- ERICKSON, Frederick. *What makes school ethnography ethnographic. Anthropology and education quarterly*. Vol. 15/1. 1984. p. 55-6.
- GOMEZ, A Pérez. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- MC DONOUGH, Jo & Stephen MC DONOUGH. *Research methods for English Language teachers*. Edward Arnold. 1997. p. 14-7.
- MOITA LOPES, L. P. 1994. *Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A. Vol 10/2. p. 329-38.
- SCHÖN, Donald. A Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicação D. Quixote. Instituto de Inovação Cultural.1992 p. 77-93.
- SPRADLEY, James. Making ethnographic record. (Step Three) Analysing ethnographic interview (Step Five) In: *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart, and Winston. 1979.

ZEICHNER Kenneth. O professor como prático reflexivo. **In.** *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa. EDUC-CA, 1993.