ISSN: 2358-8829

A PESQUISA COMO ESPAÇO FORMATIVO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIA DE UMA OFICINA COM LICENCIANDOS

Álisson Luan Ferreira de Paiva [1]
Daiana Estrela Ferreira Barbosa [2]

INTRODUÇÃO

Pensar a formação inicial do professor de Matemática implica reconhecer que ela não se faz apenas dentro das salas de aula, entre conteúdos e metodologias. Ela se faz, sobretudo, na relação entre o que se aprende e o que se questiona, e é exatamente aí que a pesquisa encontra seu lugar. A Educação Matemática, enquanto campo de produção de conhecimento, tem evidenciado, ao longo das últimas décadas, que o ato de investigar não é privilégio de poucos ou atribuição exclusiva da academia: é uma dimensão constitutiva da prática docente. Nesse sentido, Fiorentini e Lorenzato (2012) nos lembram que o campo possui dois objetivos essenciais, um de natureza pragmática, voltado à melhoria concreta do ensino, e outro de natureza científica, comprometido com o avanço do conhecimento na área. Ambos os objetivos, porém, só se sustentam quando a formação de professores os incorpora de forma efetiva.

É nesse cenário que se insere este trabalho. Vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VI, o estudo teve como questão norteadora: como a pesquisa em Educação Matemática favorece a articulação entre teoria e prática e, como isso, implica no processo de produção de conhecimento na formação inicial do professor? Para responder a essa questão, foram percorridas diferentes etapas, revisão bibliográfica, construção de um quadro de referências teórico e, especialmente, a realização de uma oficina pedagógica com licenciandos em Matemática.

[1] Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, alisson.paiva@aluno.uepb.edu.br;
[2] Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela UFRPE. Professora da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, daianaestrela@servidor.uepb.edu.br.

ISSN: 2358-8829

A oficina, intitulada *Caminho se conhece andando*, inspirada na canção Deus Me Proteja, de Chico César, reuniu 16 licenciandos e teve como proposta central criar um espaço de reflexão sobre os percursos acadêmicos de cada participante e sobre o papel da pesquisa nesses percursos. A oficina buscou provocar o olhar para si, para o outro e para a trajetória coletiva que se constrói quando se escolhe ser professor de Matemática.

Este artigo é, portanto, um relato de experiência dessa oficina eestá organizado da seguinte forma: após esta introdução, são apresentados os caminhos metodológicos; em seguida, o referencial teórico que sustenta as discussões; na sequência, os resultados e discussões, incluindo os desenhos produzidos pelos participantes e as respostas ao questionário aplicado; e, por fim, as considerações finais.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo que originou este relato é de natureza qualitativa. Essa escolha se justifica pelo próprio objeto de investigação: as concepções e experiências de licenciandos sobre pesquisa e formação docente não se deixam capturar por números, elas precisam ser ouvidas, interpretadas e compreendidas em sua complexidade. Para Gil (2002, p. 133), a pesquisa qualitativa envolve “a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”, processo que pressupõe revisão contínua das categorias à medida que novas compreensões emergem.

Do ponto de vista bibliográfico, foram selecionadas 21 produções acadêmicas (quatro livros, dezesseis capítulos e um artigo) publicadas entre 1996 e 2021, que abordavam pesquisa, teoria e prática no campo da Educação Matemática. A partir dessas leituras, foi construído um quadro de referências com 19 categorias temáticas, que serviu de base tanto para a fundamentação teórica quanto para o planejamento da oficina. Conforme Gil (2017, p. 122), a revisão bibliográfica “não é constituída apenas por referências ou sínteses do relato de estudos, mas por discussão crítica das obras citadas”, foi exatamente esse movimento que orientou a construção do quadro.

A oficina pedagógica foi planejada em reuniões semanais e estruturada em três momentos: (1) Reflexão coletiva inicial; (2) Atividade prática e discussão teórica; e (3) Aplicação de questionário e fechamento da atividade, seguida de aplicação de questionário via Google Formulários com 12 questões. Participaram 16 licenciandos do

ISSN: 2358-8829

Curso de Licenciatura em Matemática da UEPB Campus VI, e a atividade teve duração de duas horas com certificação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando Freire (1996, p. 16) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ele não está apenas fazendo uma defesa retórica da investigação acadêmica. Está, na verdade, descrevendo uma condição: ensinar sem pesquisar é repetir; pesquisar sem ensinar é isolar-se. Os dois atos se alimentam mutuamente, e é nesse entrelaçamento que reside a força transformadora da educação. Para os licenciandos em Matemática, compreender essa indissociabilidade é um passo fundamental na constituição da identidade docente.

A relação entre teoria e prática, nesse contexto, não é de oposição nem de hierarquia, é de interdependência dinâmica. D’Ambrosio (1996, p. 79) sintetiza essa ideia ao afirmar que a pesquisa é “o que permite a interface interativa entre teoria e prática". Ou seja, teoria e prática se articulam em um movimento contínuo: uma teoria leva a uma prática, que gera nova teoria, que por sua vez aponta para nova prática, e assim indefinidamente. Não há ponto de chegada definitivo, nem teoria ou prática que se encerre em si mesma.

Essa visão dinâmica do conhecimento tem implicações diretas para a formação inicial. Se teoria e prática se constroem mutuamente, então a universidade não pode se restringir a medir saberes licenciando aplicará “depois”, na escola. A formação precisa ser, ela mesma, um espaço de investigação. É o que defende Barbosa (2021, p. 4) ao afirmar que:

> A formação prática vai acontecendo baseada nas experiências escolares, no cotidiano da sala de aula, na reflexão sobre sua prática docente, nas trocas com os pares, entre outros fatores. Todos esses elementos contribuem para o repertório de conhecimentos profissionais e da prática cotidiana do professor. (BARBOSA, 2021, p. 4)

Esse repertório, no entanto, só se consolida quando há tempo, espaço e condições para a reflexão. E é justamente aqui que surgem os principais entraves à pesquisa na docência. Nacarato, Varani e Carvalho (1998, p. 83) descrevem com precisão a contradição vivida pelo professor: é dele exigido “transformar metais comuns

(ambiente inadequado, classes numerosas e estudantes desinteressados) em ouro (motivação para aprender, prazer diante do conhecimento, construção da cidadania)". Essa alquimia impossível consome o tempo que poderia ser dedicado à investigação.

A isso se somam os baixos salários, a dupla ou tripla jornada de trabalho e o ritmo acelerado imposto pela vida contemporânea. Borba (2020, p. 57) observa que "a necessidade de checarmos, a todo momento, o WhatsApp, o Messenger, as notícias, o Twitter, o correio eletrônico, etc. nos levou a uma aceleração de nosso tempo. Vivemos mais atrasados do que há 20 ou 50 anos". A fragmentação da atenção compromete a concentração necessária para ler, escrever e pesquisar com profundidade.

Há ainda um problema de ordem epistemológica: a distância entre o que a academia produz e o que os professores da educação básica vivem. Zeichner (1998, p. 212) denuncia que os professores raramente são convidados "a engajar-se intelectualmente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na sua análise e interpretação". O resultado é um duplo distanciamento: os professores rejeitam a pesquisa por considerá-la alheia à sua realidade; os acadêmicos rejeitam o conhecimento dos professores por julgá-lo ateórico. Nesse impasse, alertam Geraldi, Messias e Guerra (1998), precisa ser superado por meio de uma interlocução genuína entre essas vozes.

Por fim, um aspecto frequentemente negligenciado: a leitura. Beillerot (2001, p. 83) denuncia que "raros professores em atividade leem regularmente artigos e livros", e sem leitura, a pesquisa perde sua matéria-prima. Cunha (2006, p. 66) acrescenta um dado alarmante: apenas 11% dos estudantes pesquisados na Argentina e na França afirmaram ter lido livros durante sua formação. Se o hábito de ler não é cultivado desde a licenciatura, dificilmente o professor em exercício encontrará motivação e repertório para investigar sua própria prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina *Caminho se conhece andando* foi estruturada em três momentos encadeados. A seguir, descrevemos cada um deles e as análises que deles emergiram.

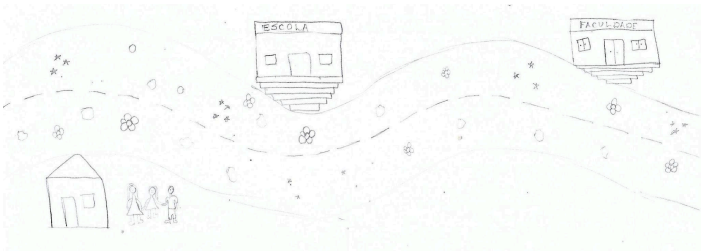
Reflexão coletiva inicial: O primeiro momento da oficina dois questionamentos foram lançados aos participantes sem resposta imediata: "Formação de professores e pesquisa: uma relação possível?" e "Se há tanta pesquisa em Educação no Brasil, por

que a Educação não melhora em nosso país?”. A segunda pergunta, em especial, provocou reações intensas, alguns concordaram com a premissa, outros a questionaram.

Essa tensão era esperada. Borba (2020, p. 20) alerta que perguntas desse tipo são usadas como “armas” contra pesquisadores, apoiadas em dados quantitativos que ignoram a complexidade das relações humanas na educação. O debate gerado entre os licenciandos mostrou que muitos carregavam uma visão instrumental da pesquisa (como algo que deveria “resolver problemas” rapidamente), visão que a oficina buscou problematizar ao longo de seus momentos seguintes.

Atividade prática e discussão teórica: O segundo momento foi o coração da oficina. Cada licenciando recebeu uma folha A4 e giz de cera e foi convidado a desenhar um caminho que representasse sua trajetória acadêmica, sem regras sobre forma, direção ou estética. O resultado foi um conjunto de imagens singulares, carregadas de .

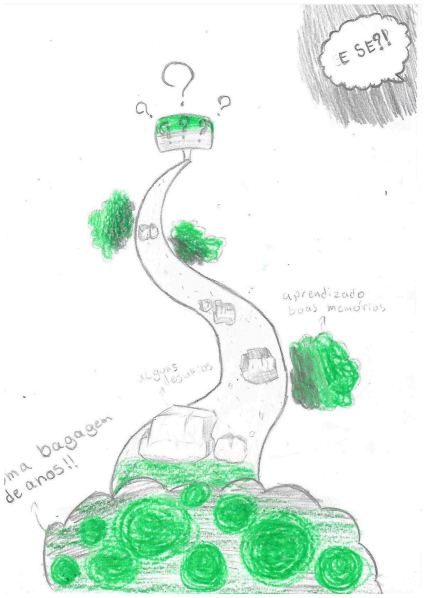
Figura 1 – Caminho com casa, escola e faculdade: a trajetória do lar à universidade.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A Figura 1 apresenta um caminho suave e ondulado que parte de uma casa humilde (símbolo da origem), atravessa uma escola e chega a uma faculdade. A presença de flores e estrelas ao longo do trajeto sugere que, apesar das dificuldades, essa jornada é vista com afeto e esperança. O caminho não é reto: sobe e desce, tal como as experiências que marcam quem decide seguir a docência.

Figura 2 – Caminho em espiral: bagagem, tropeços e a pergunta que fica.



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A Figura 2 é uma espiral verde que sobe do chão em direção a um ponto de interrogação. Ao longo da curva, o participante inscreveu: “uma bagagem de anos!!”, “alguns tropeços” e “aprendizado, boas memórias”. No topo, a interrogação e o balão “E se?!” revelam que chegar ao presente não elimina a dúvida, ela se transforma. Esse desenho ecoa a afirmação de Freire (1996, p. 16) de que “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”: o ato de pesquisar nasce exatamente dessa inquietação que não se deixa apaziguar.

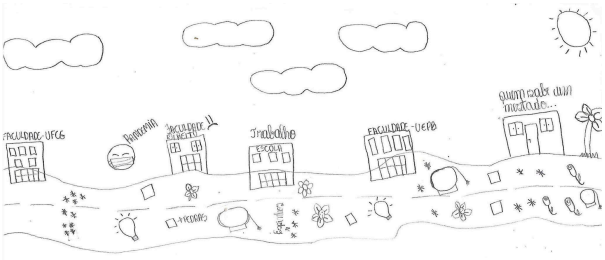
Figura 3 – Caminho ramificado: vida pessoal, escolhas e sonhos entrelaçados.



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A Figura 3 impressiona pela complexidade. O caminho se bifurca em múltiplas direções, e em cada ramo há elementos da vida do participante: a família, as amizades, a escola fundamental, o ensino médio, a UEPB e, ao longe, "sonho futuro". Não há linha única de progressão, há uma trama. Esse desenho ilustra com precisão a observação de Cunha (2006, p. 69) de que "a formação dos estudantes se constitui das múltiplas relações que compõem suas vivências, dentro e fora da escola". A trajetória acadêmica não existe separada da trajetória humana.

Figura 4 – Caminho marcado pela pandemia, pelo trabalho e pela aspiração ao mestrado.



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Na Figura 4, o participante mapeou os marcos institucionais de seu percurso UFCG, UEPB, escola, trabalho, mas também registrou a pandemia como um obstáculo no meio do caminho. A frase final, "quem sabe um mestrado…", aparece com reticências que dizem muito: é um sonho possível, mas ainda incerto. Esse desenho

torna visível o que Lüdke (2001, p. 43) descreve ao afirmar que “a própria situação do magistério, pouco valorizado em termos de remuneração e condições de trabalho”, dificulta não apenas o exercício da pesquisa, mas a própria continuidade da formação.

Figura 5 – Caminho azul: entre a escola básica, a universidade, as raízes culturais e o diploma.



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A Figura 5 é um caminho azul que atravessa verticalmente a folha, conectando a escola Tiradentes, a CCHE-UEPB e, ao fundo, um diploma. Ao longo do percurso, surgem elementos que revelam a identidade do participante: a renda renascença (artesanato típico da região), fórmulas matemáticas e um ponto de interrogação. A convivência entre cultura local e conhecimento científico nesse desenho remete à perspectiva freireana de que o educador precisa “ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato” (Freire, 1996, p. 42).

Ao final da dinâmica, todos os desenhos foram afixados lado a lado no quadro, formando um único caminho coletivo. Esse momento produziu algo inesperado: o reconhecimento. Os participantes se viram nos caminhos uns dos outros, as bifurcações, os tropeços, os sonhos. Esse movimento materializou o que Borba (2020, p. 58) descreve ao afirmar que “a pesquisa que é solitária é também coletiva”: cada trajetória individual só ganha sentido pleno quando colocada em diálogo com as demais.

Aplicação de questionário e fechamento da atividade: O terceiro momento da oficina foi a aplicação de um questionário com 12 questões, organizado em quatro

ISSN: 2358-8829

seções: percepção geral da oficina, aprendizagem e conteúdo, experiência na formação e aplicabilidade. A análise das respostas revelou três movimentos importantes.

O primeiro movimento foi o reconhecimento. Os participantes avaliaram a oficina com "Gostei muito", nas três primeiras questões: se a oficina atendeu às expectativas, se o tema foi relevante para a formação e se a organização contribuiu para a compreensão dos conteúdos. Um dos participantes sintetizou: "Muito relevante para minha carreira profissional" (L1). Outro registrou: "Me interessou bastante e se relacionou com minhas expectativas do curso e que estou vivendo nesse momento" (L5). Esse dado indica que a proposta de unir reflexão teórica e dinâmica prática foi eficaz para tornar a pesquisa um tema acessível e significativo.

No que se refere ao aprendizado sobre pesquisa em Educação Matemática, as respostas revelaram uma diversidade de compreensões que evidenciam o amadurecimento reflexivo dos participantes. Alguns destacaram dimensões epistemológicas: "O leque de caminhos que surgem ao longo da pesquisa contribuem para uma resposta, porém nunca será a definitiva, terão sempre mais perguntas que surgirão" (L11); "A pesquisa em educação matemática busca compreender como o conhecimento matemático é construído" (L12). Outros enfatizaram a dimensão prática e motivacional: "Que é preciso antes de tudo começar, e em seguida não desistir" (L5); "A importância da pesquisa, não apenas para a formação, mas também para a prática docente" (L8). Tais percepções dialogam diretamente com D'Ambrosio (1996, p. 81), para quem "nenhuma teoria é final assim como nenhuma prática é definitiva".

O segundo movimento foi a honestidade sobre os obstáculos. Ao serem perguntados sobre os principais desafios da pesquisa na formação inicial, os licenciandos foram precisos em seus diagnósticos. Entre os desafios citados estiveram: "a rotina" (L2), "medos, responsabilidade, formação, vida profissional com vida pessoal" (L4), "desvalorização docente"(L8), "as adversidades da vida pessoal que se relaciona com as da universidade" (L5) e "a sobrecarga dos professores, as estruturas precárias, o desinteresse dos estudantes" (L2).

Quanto ao hábito de leitura, a maioria dos participantes indicou ter lido "nenhum" livro de Educação Matemática durante a formação, enquanto a outra parcela marcou "entre 1 e 5". Nenhum respondeu "mais de 5". Esse dado, embora preocupante, é coerente com o que apontam Beillerot (2001) e Cunha (2006) sobre a crise de leitura acadêmica na formação docente. Ao mesmo tempo, a resposta de um dos participantes

ISSN: 2358-8829

sugere que a oficina pode ter iniciado uma mudança: “Eu aprendi que ler bastante pode favorecer a pesquisa” (L6).

Entre os temas de Educação Matemática considerados mais relevantes para a formação inicial, os participantes citaram: etnomatemática, resolução de problemas, tecnologia no ensino, educação especial, educação e direitos humanos, currículo, gênero e docência, história da matemática e inclusão. A diversidade das respostas revela que os licenciandos reconhecem múltiplas dimensões do campo, o que é, em si, um resultado formativo da oficina.

O terceiro movimento foi o despertar. Quando perguntados se a oficina despertou interesse em participar de grupos ou projetos de pesquisa em Educação Matemática, a maioria respondeu afirmativamente. Um dos participantes, que já integrava o PIBID, revelou: “Sim, inclusive participo do PIBID e vejo a relação Universidade-escola” (L5). Outro respondeu com contundência: “Sim, porque a pesquisa nos faz enxergar além do que a universidade nos proporciona, a pesquisa abre portas para uma melhor formação acadêmica, mas também uma melhor formação pessoal” (L11). Esse resultado aponta para uma possibilidade concreta: quando a pesquisa é apresentada não como obrigação curricular, mas como experiência de formação (com escuta, com arte, com reflexão sobre a própria vida), ela encontra eco nos licenciandos. Afinal, como afirma Dickel (1998, p. 52), “a pesquisa, como indagação baseada na curiosidade, no desejo de compreender, torna-se uma tarefa cotidiana e, por isso mesmo, perigosa por conduzir uma inovação intelectual potencialmente capaz de exigir uma mudança social”.

Nos comentários finais do questionário, os participantes revelaram percepções que sintetizam o impacto da experiência. Entre as mais significativas: “Uma ótima oportunidade para repensar minhas ações e objetivos no curso de licenciatura em matemática, além da motivação despertada” (L8); “São experiências motivadoras, principalmente para alunos que estão iniciando no curso e tiveram pouco contato com esse tema” (L14); “Muito boa. Consegui falar um pouco e pra mim isso foi ótimo” (L3). Esse último comentário merece atenção especial: ele revela que a oficina criou um espaço de fala e escuta que muitas vezes está ausente nos espaços formativos tradicionais. Borba (2020, p. 74) nos lembra que “voz e perspectiva, portanto, interagem e se entrelaçam de modo que não se pode traçar uma linha divisória entre elas”, e é exatamente esse entrelaçamento que a oficina buscou promover.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para os caminhos desenhados pelos licenciandos (as espirais, as bifurcações, as casas, as escolas, as dúvidas e os sonhos), o que vemos não é apenas arte. Vemos futuros professores refletindo sobre quem são, de onde vêm e para onde querem ir. E é exatamente isso que a pesquisa na formação inicial deveria provocar.

A oficina *Caminho se conhece andando* mostrou que é possível criar, dentro da universidade, espaços em que teoria e prática deixam de ser pólos opostos e passam a ser dimensões de uma mesma experiência. Mais do que apresentar conteúdos, a oficina propôs uma atitude, a atitude investigativa que, segundo Freire (1996, p. 21), se consolida quando "o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Os desafios que se colocam à frente são reais: a sobrecarga dos professores, a desvalorização da profissão, o distanciamento entre academia e escola básica, a falta de tempo para ler e pesquisar. Mas os resultados desta experiência indicam que, quando há intencionalidade formativa, quando a pesquisa é vivenciada e não apenas ensinada, algo se move nos licenciandos. E é nesse movimento que reside a esperança de uma docência mais consciente, mais investigativa e mais comprometida com a transformação da educação matemática.

Palavras-chave: PIBIC, Oficina Pedagógica, Pesquisa, Teoria e Prática, Educação Matemática.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), pelo apoio financeiro concedido por meio do Programa PIBIC-Af/CNPq-UEPB. À Prof.ª Dra. Daiana Estrela Ferreira Barbosa, pela orientação cuidadosa e pelo incentivo constante ao longo de todo o percurso desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Daiana Estrela Ferreira; SOARES, Luís Havelange. Concepções da profissionalidade na fase de consolidação da carreira docente em Matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 6, p. 1–22, 2021. DOI: 10.26843/rencima.v12n6a03. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/3132>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BEILLEROT, J. A "PESQUISA": ESBOÇO DE UMA ANÁLISE. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOS PROFESSORES.** Papirus Editora, 2001. p. 66-84.

BORBA, Marcelo de Carvalho. **Pesquisa em ensino e sala de aula**: diferentes vozes em uma investigação /Marcelo de Carvalho Borba, Helber Rangel Formiga Leite de Almeida, Telma Aparecida de Souza Gracias. 2. ed. 1 teimp Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020

CUNHA, Maria Isabel da. OS CONHECIMENTOS CURRICULARES E DO ENSINO. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **LIÇÕES DE DIDÁTICA**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

D'AMBROSIO, Ubiratan, 1932- **Educação matemática**: Da teoria à prática / Ubiratan D'Ambrosio. Campinas, SP: Papirus, 1996. - (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

DICKEL, Adriana. QUE SENTIDO HÁ EM SE FALAR EM PROFESSOR-PESQUISADOR NO CONTEXTO ATUAL? CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura de Letras - ALB, 1998.

FIORENTINI, Dario. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos / Dario Fiorentini, Sergio Lorenzato. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GERRA, Miriam Darlete Seade. REFLETINDO COM ZEICHNER: UM ENCONTRO ORIENTADO POR PREOCUPAÇÕES POLÍTICAS, TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura de Letras - ALB, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6.ed. Campos Elísios, São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, Menga. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CONCEITOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura de Letras - ALB, 1998.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O COTIDIANO DO TRABALHO DOCENTE: PALCO, BASTIDORES E TRABALHO INVISÍVEL… ABRINDO AS CORTINAS. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura de Letras - ALB, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. PARA ALÉM DA DIVISÃO ENTRE PROFESSOR-PESQUISADOR E PESQUISADOR ACADÊMICO. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura de Letras - ALB, 1998.