

ARTIGOS

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EDUCACIONAL E TRAJETÓRIAS HUMANAS: ELOS NEM TÃO FRÁGEIS ASSIM

Jussara Almeida Midlej Silva¹

Resumo: Neste artigo apresento questões que vêm sendo debatidas na área da educação, especialmente relacionadas aos pressupostos epistemológicos e metodológicos da investigação-ação numa vertente crítico-emancipatória. Discuto a sua contribuição a um processo formativo de professores em exercício e apresento discussões no sentido de superação de concepções e atitudes conservadoras no trabalho docente a partir de reflexões acerca de si e dos contextos particulares de ação. Há indícios de que, durante o estudo empreendido de modo cooperativo e dialógico, deu-se a articulação de trajetórias humanas com as trajetórias profissionais o que, de algum modo, criou probabilidades de análise-diagnóstica da docência e de desenvolvimento de uma sensibilidade socioexistencial do professor-pessoa. De um modo ainda incipiente, seus resultados parecem dar mostras de que a agregação de registros e discussões incita as pessoas a aguçar suas percepções e dilatar seus entendimentos das situações nas quais elas se inserem.

Palavras-chave: Formação docente. Investigação-ação. Multirreferencialidade.

¹ Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais (Gepaxis). Professora assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Educação pela Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: jumidlej@hotmail.com

1 Introdução

Flechas vivas

Em variados fluxos,
conexões, refluxos,
minhas marcas me conduzem.

Jussara Midlej

Ao concluir meus estudos do Mestrado em Educação, em 2004, *minhas marcas* me conduziram a novas conexões de vida e estas, ao abrirem-se em múltiplas e imprevisíveis direções, foram produzindo a realidade (ROLNIK, 1993). Decidi, assim, investir em mais uma etapa de pós-graduação num novo movimento de estudo acerca das políticas públicas educacionais de formação docente num âmbito acadêmico. Ao trazer à pauta a regulamentação que instituiu e normatizou a graduação plena de formação de professores da educação básica, um novo projeto de pesquisa na área da Educação nasceu acoplado às experiências anteriores sobre a investigação da profissionalidade docente: outra vez, minha trajetória de vida viria ao encontro de meu desejo de acompanhar professores em situações de aprendizagem acadêmica entrelaçada ao trabalho docente. Este projeto referendou a minha participação no Programa de Pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA) como aluna regular de Doutorado em Educação.

Concomitantemente, desde 2004, encontro-me vinculada ao quadro docente funcional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especificamente ao *campus* de Vitória da Conquista, ao Curso de Pedagogia dessa Instituição. Ao fazer novas escolhas na intenção de buscar condições de desenvolver o referido projeto de pesquisa, vinculei-me (na condição de formadora) ao Programa de Formação para Professores - Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Fruto de um convênio realizado entre a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista e a UESB, este Programa desenvolve-se desde 2004 e tem como docentes formadores os profissionais da própria UESB.

Nesse contexto, entre os anos de 2005 e 2007, de um modo aleatório, um grupo de 39 alunas² passou a dividir comigo a responsabilidade de abrigar, nas suas conjunturas acadêmicas e escolares, um processo de investigação-ação educacional de cunho emancipatório. Ele foi desenvolvido no âmbito da UESB, inicialmente atrelado a duas disciplinas ministradas por mim - Atividades de Articulação Curricular I e Psicologia do Desenvolvimento (2005.1), em dois encontros semanais de cerca de 4 horas/aula cada um. Proseguiu, em mais dois semestres, com um encontro semanal de 4 horas/aula, no bojo de mais duas disciplinas: Psicologia da Aprendizagem (2005.2) e Pesquisa e Prática docente I (2006.1).

Minha problemática de pesquisa, revista e desdobrada coletivamente em novas questões, encaminhou-se no sentido de averiguação do emprego de dispositivos de formação docente emancipatórios e suas condições de viabilizar a explicitação dos citados saberes e experiências; da (re) construção de conhecimentos didático-pedagógicos e das possibilidades de desenvolvimento de uma sensibilidade existencial e histórica do professor na sua condição socioexistencial; de análise das possibilidades de acionamento de novas organizações discursivas que permitam, aos professores envolvidos, analisar criticamente suas práticas e reconstruí-las em outros níveis. A nova experiência instigou-me a prosseguir estranhando estruturas de legitimação e produzindo diferenças, outros sentidos nas práticas discursivas do cotidiano (SPINK; MEDRADO, 2000) concitando-me à redescoberta de múltiplas e renovadas possibilidades de ressignificar e fortalecer coletivamente os rumos deste projeto, desde os seus primórdios.

As construções presentes neste artigo resultam, assim, de ações desenvolvidas nesta conjunção. Inicialmente, apresento uma contextualização histórica acerca da investigação-ação e, em seguida, revelo os pressupostos deste *que-fazer* investigativo-ativo e explico as bases epistemológicas e metodológicas vividas e avaliadas. Ao final revelo, em linhas gerais, o processo investigativo/formativo experienciado, seus

² No decorrer do processo houve desistência de duas alunas.

significados e tensões como tramas de criação e recriação de fatos, reconstrução de experiências e de teorização da prática que se tornaram imprescindíveis ao escopo científico deste empreendimento.

2 Educação docente

[...] tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.

Jorge Larrosa, 2002

Na literatura educacional, de um modo geral, as pesquisas com ênfase no ensino e nos professores foram pouco desenvolvidas até a década de 1950. Tendo o aluno e sua aprendizagem como o centro do processo, não se abria espaço para a investigação da figura do professor, tido como ocupante de uma posição secundária. A partir da década de 1960, e no decorrer dos anos 70, este campo se ampliou, embora com a predominância, ainda, de estudos de cunho quantitativo na avaliação da eficácia do ensino. Estes abordavam “[...] as relações entre a medida dos comportamentos dos professores em classe (os processos) e a aprendizagem dos alunos (os produtos)” (GAUTHIER, 1998, p. 147). Tal enfoque, ao não avaliar as ações mais complexas relativas ao fenômeno educativo, representou uma visão simplificadora e unidimensional da formação e prática docentes numa predominância da racionalidade técnica e da supervalorização da experiência empírica e acrítica.

Em contraponto, a chegada dos anos 60, no Brasil, encontrou Paulo Freire com todo o delineamento de um pensamento político-pedagógico dialógico e libertador, sintonizado com atitudes indicativas da autonomia e de influência mútua entre os professores e os alunos. O Movimento de Cultura Popular (MCP), o Serviço de Extensão Cultural (SEC), da Universidade do Recife, a experiência de Angicos e o Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação (MEC) constituíram-se em campos de exercício da criatividade e das práticas pedagógicas freirianas, as quais defendiam a mediação do

diálogo como atividade central da aula, através da organização de temas geradores, em oposição à instrução – a denominada educação dialógico-problematizadora em oposição à educação bancária. Suas idéias e práticas começaram a se tornar objetos de novas reflexões, também acerca da atuação docente, com centralidade no diálogo. O método abria renovadas possibilidades pedagógicas e políticas educacionais o que provocou temores naqueles que deflagraram o golpe de estado no nosso país, em 1964. A ameaça que significava sua teoria da ação na área educacional levou-o à prisão e, em seguida, ao exílio por 16 anos. A ditadura instalada no país durou 20 anos e entre outras tantas conseqüências nefastas – censura à imprensa, perseguições políticas, prisões e torturas – houve danos irreparáveis a esta área.

Enquanto isso, desde o final dessa década, no exterior, se discutia as idéias de Lawrence Stenhouse, um pesquisador da Universidade de *Est Anglia*, na Inglaterra, onde fundou, em 1970, junto com um grupo de colegas, o *Centre for Applied Research in Education* (Centro para Pesquisa Aplicada em Educação, *CARE*). Este estudioso propôs a metáfora do professor como um artista que experimenta estratégias de ensino, até encontrar a melhor forma de expressá-las – ultrapassando níveis individuais de ação. Sua obra sobre o currículo, *An introduction to curriculum research and development* (STENHOUSE, 1975), aborda a essencialidade do papel do professor na constituição da teoria curricular e na reflexão, em fóruns coletivos, e das idéias educativas centradas em temáticas da vida diária. Ao se colocar contra a racionalidade técnica em todas as áreas da vida social e, em especial, na organização do planejamento curricular, ele deu a sua contribuição para que tal prática se fizesse na inter-relação entre ensino e pesquisa. Até hoje o *CARE* tem como foco a necessidade de desenvolver, nos docentes da Educação Básica, a consciência de que a investigação, desenvolvida em efetivo exercício docente e potencializada pela mútua colaboração entre pesquisadores acadêmicos, auxilia o professor a modificar suas práticas a partir de suas próprias reflexões e a criar seus próprios currículos escolares, suas próprias estratégias pedagógicas de acordo com seus contextos.

Ele defende que o currículo, redimensionado por teorias educativas, proporciona o desenvolvimento profissional, desde que seja permitida a sua recriação pelos professores, através do confronto com os problemas enfrentados em suas classes. Esta é a versão inglesa do professor reflexivo, dos professores como pesquisadores. Stenhouse, ao morrer precocemente, teve em John Elliott (1993, 1998) também educador inglês e componente do CARE, um defensor e continuador de suas idéias. Ele utilizou os princípios da pesquisa-ação (*action research*) estabelecidos, nos EUA, pelo psicólogo prussiano Kurt Lewin (1946) para caracterizar uma nova forma de pesquisar: a vivência de situações de diálogo, o caráter investigativo diagnóstico partilhado, o impulso democrático e a contribuição à mudança social. Foram fundamentais, para o enfoque anglo-saxônico, os trabalhos de Elliot e de seu colega Clem Adelman junto ao *Ford Teaching Project* do CARE (1973-1976).

Na década de 80, Donald Schön (1992; 2000), com base na teoria de John Dewey, propôs, em sua tese de doutorado, a formação de profissionais reflexivos na condição de produtores de saberes acerca de sua prática. Seus estudos reavivaram muitas críticas à racionalidade técnica, apesar da grande repercussão suscitada com as propostas de reflexividade em tal processo formativo. Sua perspectiva epistemológica concebe a prática profissional como um contexto de aplicação de uma teoria e uma técnica – ambas estudadas em momentos anteriores.

Ligados a este movimento da denominada racionalidade prática, na Espanha e em Portugal, estudiosos, a exemplo de Pérez Gómez e António Nóvoa (1992) e Isabel Alarcão (1996a; 1996b; 2004) pesquisam, discutem e publicam obras sobre tais princípios na direção da formação continuada de docentes. Em concomitância, Zeichner (1992, 1998) da Universidade de Winsconsin-Madison nos EUA, nos anos 90, sugere que a investigação precisa centrar-se na prática contextualizada num contraponto à racionalidade técnica, considerada como uma herança do positivismo. Ele reivindica a perspectiva do trabalho docente em práticas históricas concretas, num movimento da prática para a condição de *práxis* – numa unidade dinâmica e dialética da prática

social com suas possibilidades de transformação. De um modo geral, os citados estudiosos recomendam que tal processo seja realizado com os pesquisadores acadêmicos no desempenho de papéis problematizadores e críticos na direção de instigar os professores a averiguar, analisar e refletir sistematicamente em suas ações no cerne de um processo de compartilhamento de pontos de vista.

Sob tais premissas, o conceito da pesquisa-ação de Kurt Lewin (1946) ganhou diferentes inclusões teóricas, posteriormente ampliadas em suas possibilidades ao envolver questões relacionadas ao currículo e inter-relacionadas com as condições institucionais (ANDRÉ, 1994a; 1994b; 1995). Houve o acoplamento de uma intencionalidade prática ao processo formativo por parte dos sociólogos britânicos Lawrence Stenhouse, John Elliot e Clem Adelman (BARBIER, 2002) por meio do reconhecimento da dimensão política da educação e da investigação educacional.

Em seguida, Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988), relacionados à vertente pesquisadora australiana e fundamentados na teoria crítica da Escola de Frankfurt, desenvolveram os referenciais lewinianos para um enfoque emancipatório³ na direção do marxismo e, de algum modo, do processo dialógico-problematizador freirianiano. Propuseram que a formação e o trabalho docente deveriam se pautar numa perspectiva dialética e emancipatória a serem empreendidos de modos individuais e em práticas concretas e coletivas. Nesse sentido, Carr e Kemmis (1988, p. 202) afirmam: “[...] a investigação-ação é essencialmente participativa; é colaborativa quando grupos de participantes trabalham conjuntamente no estudo de sua própria *práxis* individual e quando estudam as interações sociais entre elas” (Tradução livre, minha).

A partir daí, influenciada pelos citados estudiosos, a vertente da investigação-ação educacional crítico/ativa apresenta-se com um caráter diagnóstico ao centrar-se inicialmente mais na imagem do docente e ancorar-se em aportes da espiral auto-reflexiva lewiniana, a qual será tratada adiante, neste artigo. Com tais desdobramentos, ganhou força

³ Aqui, no sentido que lhe imprime Habermas (1990b) – como uma atitude humana de busca de questionamento e fundamentação argumentativa, de liberação da coerção, através da reflexão.

o movimento que questionava o paradigma tradicional de pesquisa educacional, também no Brasil.

É importante ressaltar que, à época, a grande alusão para os trabalhos de investigação-ação era Thiollent (1996). Entretanto, os pesquisadores brasileiros Grabauska e De Bastos (2001, p. 9) destacam que “[...] a proposta lewiniana incorporada por este autor não se revestia de um componente emancipatório, mais tarde desenvolvido por outras vertentes da investigação-ação [...]” especialmente pautadas em teorias educativas críticas que instituem processos de auto-reflexão (MARCUSE, 1964; ADORNO, 1976; HABERMAS, 1989, 1990a, 1990b). Ambos consideraram necessário superar as visões técnica e prática de investigação-ação e romper com o que Grabauska (1999) chamou de **fantasma de Thiollent**. Os estudos e as obras publicadas por estes estudiosos brasileiros argumentam em favor de um aspecto de investigação-ação intimamente relacionado ao materialismo histórico, à Escola de Frankfurt (principalmente por meio do conceito de *práxis*)⁴ e às contribuições de Habermas – cujo paradigma teórico/prático se fundamenta na linguagem, no discurso argumentativo. Eles atuam em defesa da idéia de que a investigação deva ser encaminhada no mesmo sentido proposto por Anadon (2006, p. 32): na direção de “[...] permitir uma crítica radical dos aspectos políticos, sociais e culturais da sociedade a fim de provocar uma mudança social”.

Finalmente, a vertente latino-americana, desenvolvida em concomitância com os citados movimentos, foi marcada substancialmente pelas idéias de Paulo Freire (1983a; 1983b). No Brasil, apenas no final dos anos 1980 e, em especial, no decorrer dos anos 90, houve uma divulgação e um incremento nos conteúdos e na bibliografia dos cursos de formação docente em direção do professor como investigador. Desse modo, a complexa relação entre o processo formativo docente e a pesquisa educacional fortaleceu-se como um elemento essencial na apreensão da realidade profissional do professor. Este movimento, em nosso país, se efetivou em múltiplas direções a partir de estudos realizados por pesquisadores brasileiros a exemplo de André (1992;

⁴ Com a *práxis*, o materialismo imprime a noção de realidade a partir de um discurso estrutural, pré-existente à consciência mesma que percebe a coisa, o mundo, as relações. Nesta, não existe o mundo sem a consciência do sujeito que o elabora, o percebe e o define.

1994a; 1994b; 1995); André; Darsie (1999); Celani; Magalhães (2002); Demo (1994); De Bastos (1995); Dickel (1998; 2001; 2002); Garrido; Pimenta; Moura (2000); Grabauska (1999; 2001); Libâneo (1999; 2002); Lüdke, (2000a; 2000b; 2000c; 2001a; 2001 b; 2001c); Magalhães (2004), dentre outros, os quais tomaram para análise os saberes docentes a partir dos avanços que a pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação tiveram nesses períodos.

Muito embora eles enfatizem pontos diferentes, suas proposições possuem raízes comuns: defendem o impulso democrático e o caráter crítico-colaborativo da pesquisa como princípio científico e educativo, atribuindo ao professor um papel ativo nesse processo. A pesquisa, para estes, ao se constituir como parte integrante do trabalho docente e da ação formativa, deve ser realizada a partir da própria prática integrada a uma investigação-ação educacional crítica, emancipatória e, sempre que possível, de modo colaborativo. Ressaltam, ainda, que tais perspectivas devam ir além de um processo de apropriação dos conhecimentos científicos veiculados pela Academia, o que implica num **aprender a fazer** ciência educacional na exploração dos entendimentos do trabalho docente cotidiano na escola.

A partir destes princípios, eles advogam que as práticas não devem ser apenas *locus* de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico apriorístico, mas espaço de planejamento e produção de cenas pedagógicas que demandem articulações curriculares e atos de identificação, análise e experimentação reflexiva sobre a ação. Esse processo abriga uma concepção de que o conhecimento técnico comporta uma racionalidade técnica e o conhecimento prático, em si, detém uma racionalidade prática (HABERMAS, 1987a; 1987b).

3 Elementos da razão técnica e da razão prática: componentes da razão emancipatória

Ao assumir uma multiplicidade de referências⁵, reúno tais pressupostos na relação formação docente/pesquisa educacional e

⁵ A multirreferencialidade, segundo seu principal teórico Ardoino e Barbier (1993), é mais do que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica o que envolve leituras complexas, plurais, de diversos ângulos dos fenômenos da vida.

realizo um intenso envolvimento, como prática de produção e de **errância** no contexto acadêmico. Nessa direção, amplio as perspectivas dos docentes ao enxergá-los em conexão com os aportes da teoria da complexidade⁶ e, em concomitância, busco sintonia com o pensamento de Habermas (1987b; 1987c) ao conjecturar que há uma premência de os conhecimentos advindos da razão técnica e daqueles que fundamentam a prática fornecerem subsídios para a construção do conhecimento pautado numa racionalidade emancipatória. Aqui, o conhecimento técnico é representado pelos conceitos e conhecimentos científicos; o conhecimento prático, pela investigação e a explicitação deste, com ênfase na experiência empírica, a qual envolve as práticas educacionais; o conhecimento crítico, racional, como aquele que exige reflexão aliada à experiência de reconstrução racional sobre a história, as tradições e os costumes que compõem a cultura e as práticas educacionais, de acordo com Mion e Angiotti (2002).

Nessas bases, explico abaixo a **espiral auto-reflexiva de conhecimento e ação** (CARR; KEMMIS, 1988; KEMMIS; MCTAGGART, 1988) na compreensão de que esta, ao exigir, na sua operacionalização, movimentos reflexivos e críticos, revela-se como subsidiadora de um processo emancipatório. Esta composição se processa em dimensões espiraladas de reflexão e ação e inclui:

- Análise e diagnóstico de situações práticas ou problemas que se necessite resolver;
- Formulação e desenvolvimento de estratégias de ação;
- Avaliação das estratégias;
- Ampliação da compreensão da situação criada;
- Produção de novos passos para a nova ação.

Assim se constituem o caráter **reconstrutivo-constructivo** e o **discursivo ou prático** do processo investigativo e vão-se acionando

⁶Complexidade aqui na visão de Morin, Ciurana e Mota (2003, p. 44) “[...] como um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo.”

visões retrospectivas e intenções prospectivas, processualmente. Entra em operação, portanto, um constante movimento de reflexão sobre as ações passadas (explicação retrospectiva) para informe das ações futuras (ação prospectiva) e estas se apóiam numa abordagem interpretativa e numa noção de entendimento das pessoas. A base desse processo é a compreensão do passado em conjunturas individuais e coletivas.

A mediação de situações educacionais, com base em tais espirais de ação/reflexão, traz, em si, a preocupação de operar transformações contextuais, além de investir nas repercussões positivas do processo com vistas ao prosseguimento da ação iniciada com a pesquisa. Ao demarcar tais territórios, é preciso estar atento ao princípio dialógico⁷ no sentido de que o mesmo se encaminhe para uma vertente de “[...] suspeita de todo e qualquer sentido consensual [...] de dúvida dos sentidos cristalizados, dos significados transcendentais e que possuam estatuto de verdade, (de reear) o determinismo, a ordem, a estabilidade, a segurança [...]” (CORAZZA, 2002, p. 118). Tal concepção tem, no seu cerne, o incremento de atitudes polêmicas e críticas advindas de atos de rebeldia com o instituído e aceito, do desassossego em face dos fatos forjados, da abertura para compreender o que se mostra como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (CORAZZA, 2002; MION; ANGIOTTI, 2002).

Tais bases epistemológicas e metodológicas, de cunho multirreferencial, ao acionarem estratégias formativas críticas apresentam indícios de potencializar as relações entre contextos e pessoas à medida que incorporam elementos advindos da experiência e da reflexão sobre a prática, em crescentes articulações entre esta e a teoria. Acerca disso, Anadon (2006, p. 27) assim escreveu: “O pluralismo metodológico impõe-se em nome da diversidade dos objetos das ciências sociais e humanas e a necessidade de adaptar os métodos à sua especificidade”.

Como a teoria não é algo que possa ser buscado ou constituído para um fim dado (como instrumento), compreende-se que não há

⁷ Com base na concepção de Bakhtin (1992, p. 396) de dialogismo: “[...] diálogo entre interlocutores e diálogo entre discursos, envolvendo noções de intertextualidade, interdiscursividade, polifonia, heterogeneidade discursiva”.

alternativa senão assegurar uma formação teórica crítico-reflexiva aos professores. Segundo Vázquez (1977, p. 207),

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Ao referir-se à questão da **educação das consciências**, Vázquez (1977) parece trazer à pauta a apreciação das políticas públicas, das reformas educacionais, dos conteúdos ensinados, das práticas de gestão, do discurso educacional, das teorias adotadas, da prática cotidiana. Esta ação poderá se processar no intento de que esta modalidade de pesquisa crie possibilidades de alavancar elementos significativos para “[...] uma formação mais humanizadora, crítica e transformadora” (MÜHL; ESQUINSANI, 2004, p. 47) que não se limite a observar e interpretar a realidade, mas, na medida do possível, transformá-la. Os pesquisadores poderão realizar a apreensão da realidade e decifrar os sentidos aparentes, ou não, das situações pedagógicas cotidianas, dos fenômenos⁸ e princípios, da escuta, do entendimento e da descrição destes, através da articulação de discursos. Desse modo, essa forma de investigação traz, em si mesma, possibilidades de ser desenvolvida muito próxima da criação literária e artística e como um processo narrativo-discursivo (CORAZZA, 2002, p.130), também a partir de uma exploração intencional da polissemia da linguagem acionada a partir de dimensões cognitiva e estético-hermenêutica.

Ao se adotar uma postura hermenêutica, é preciso ter clareza de que outras redes de significações poderão se abrir convocando o “anseio do rigor fecundo construído na tolerância com as epistemologias.” (MACEDO, 2000, p. 95). Tal postura poderá se expressar na exploração

⁸ A realidade sendo sempre única, o a priori fenomenológico é o vivido, o experienciado, o concretizado.

da palavra lida, ouvida e analisada em fluxos de informação e aquisição de conhecimentos; e ainda, no entrelaçamento do movimento de investigação-ação com o redimensionamento do caráter crítico-emancipatório da prática educativa e de posições a favor de justiça social, econômica e política (BAKHTIN, 1988; GIDDENS; BECK; LASH, 1997; HABERMAS, 1987c).

Em tais perspectivas, parece haver uma tendência de os investigadores em ação empregarem atos sistemáticos e intencionais de auto-observação e agirem “semelhante a um artista que, consciente do que faz, está sempre alerta para o seu próprio trabalho, o que lhe permite utilizar-se a si mesmo como instrumento de investigação” (STENHOUSE, 1996, p. 38-39). Há uma crença de que os professores tendem a se desenvolver profissionalmente, de modo mais seguro, com base na pesquisa. Reconhece-se, porém, que um grande problema reside na sobrecarga de trabalho do professor e nas condições pouco favoráveis para a realização de pesquisa em exercício docente. Se vencidas tais barreiras, a (re)construção de conhecimentos poderá instaurar, durante todo o processo, um diálogo fecundo entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa sobre as próprias ações pedagógicas, havendo uma expectativa de este processo constituir-se num processo coletivo de conseqüências políticas (CARR; KEMMIS, 1988). Assim, como base para a emergência de uma nova epistemologia da práxis⁹, poderá criar possíveis condições de acontecer uma **teoria da ação** (FREIRE, 1983a). Nessa vertente, as situações concretas necessitam acontecer como elementos propulsores de um processo de ordem social que se transforma continuamente, como ciência da *práxis*. Tal ação, se planejada numa visão participativa, deverá “[...] envolver um trabalho hábil, honesto e franco de persuasão e de relação de confiança [...]” (MACEDO, 2000, p. 158). Na operacionalização dessa ação, possivelmente haverá necessidade de vencer resistências e limitações, num movimento de “[...] reconhecimento do outro como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade

⁹ Concepção que integra, em uma unidade dinâmica e dialética, a prática social e sua pertinente análise e compreensão teórica, a relação entre a prática, a ação, a luta transformadora e a teoria que orienta e ajuda a conduzir a ação (HURTADO, 1992, p. 173).

solidária [...] na assunção da negociação e do conflito [...], da mediação e do desafio na dinâmica da pesquisa” (BARBIER, 2002, p. 71).

Parece fazer sentido um investimento no potencial organizativo da investigação-ação educacional em tais perspectivas. Há indicativos de probabilidade de ampliação das condições de compreensão dos problemas que forem emergindo do contexto, do envolvimento direto das pessoas na descrição fenomenológica dos fatos compartilhados e na concomitante interpretação hermenêutica destes. Este processo intencional poderá, assim, ser acionado através de “[...] óticas e sistemas de referência diferentes (entre si) aceitos como definitivamente irredutíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas” e situar-se como possíveis ativadores de acontecimentos intersubjetivos, na “[...] aceitação da heterogeneidade que constitui o complexo [...]” (FRÓES BURNHAM, 1993, p. 6, 7). Há uma premência de trabalhar com as pessoas abordando e valorizando a sua participação nos contextos, nas circunstâncias e nas comunicações, de forma a “[...] esclarecer as condições sob as quais surge compreensão [...]” (GADAMER, 1997, p. 442).

4 Uma abordagem para a formação docente

Ao me contrapor ao modelo tecnicista de educação e assumir as premissas descritas acima, propus a um grupo de professoras-alunas¹⁰ o empreendimento de uma tarefa pesquisadora-formativa, em cooperação¹¹, envolvendo, dentre outras ações, atos de **escrituras de si** (DELORY-MOMBERGER, 2006) e de suas próprias práticas. Neste estudo coletivo, no qual exerci uma liderança compartilhada, as professoras-alunas agiram como parceiras e estudiosas do processo educativo, orientadas por perspectivas epistemológicas e metodológicas referendadas em concepções crítico-interpretativas de saberes da profissão e experiências do cotidiano escolar, explicitadas neste artigo. Assim, a investigação-ação,

¹⁰ Pelo desempenho dos papéis de docentes e discentes utilizo-me desta categoria híbrida. Tratou-se de um Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - na modalidade de Curso Normal Superior.

¹¹ A cooperação consiste numa fase de trabalho coletivo que ainda não chegou a ser efetivamente colaborativo, pois, apesar da realização de ações conjuntas, parte do grupo não tem poder de decisão sobre elas (FIORENTINI, 2004, p. 50).

como dialogicidade reflexiva, embasada no quadro da pesquisa sócio-histórica e cultural, teve a co-responsabilidade das professoras-alunas e a natureza dialógica da linguagem como viabilizadora de circunstâncias constitutivas de profissionais críticos (BAKHITIN, 1988; 1992; 1999; McLAREN, GIROUX, 2000; VYGOTSKY, 1987; 1991).

Este empreendimento se desenvolveu na inter-relação entre conjunturas sociais, políticas e institucionais como contextos de produção e de uso de saberes. Tal processo se deu através de diálogos permanentes entre os registros e discursos das parceiras do estudo, num processo de busca de descentramento, interação e construção coletiva entre “[...] sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados” (FREIRE 1983b, p. 69), nem sempre simétricos e harmoniosos, porque humanos. Tais movimentos foram permanentemente perpassados pela subjetividade e pela emoção como imprescindíveis à construção “[...] de um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e, antes, nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 1988, p. 68).

Vygotsky (1987), ao defender a premissa de que é no discurso e pelo discurso que se elabora o conhecimento, instigou-me a investir fortemente no refinamento e na revisão de conceitos através dos registros e das **escrituras de si**. Em tais dados transparecia um processo de articulação entre o exercício docente e a pesquisa, criando-se possibilidades de interlocução acerca das estratégias metodológicas utilizadas. Alinhei-me também a Contreras (1994) no sentido de vivenciar a investigação-ação como uma nova forma de compreender o ensino e não só de pesquisar sobre ele.

Desse modo, a partir do entrelaçamento de tais elementos, foi-se delineando que este estudo teria como objetivos: produzir conhecimentos a partir da averiguação de como um processo formativo, no exercício da docência (e que não se limitasse a informar), teria condições de questionar concepções e ações pedagógicas monossêmicas e mecanicistas que muitos professores ainda têm da vida e da ação pedagógica; verificar os modos como o emprego de dispositivos de formação crítico-interpretativos seria capaz de viabilizar a explicitação de saberes e experiências aprendentes e

ensejar a abertura de espaços de produção crítica do conhecimento, de ressignificação do trabalho docente e da sensibilidade socioexistencial do professor-pessoa; averiguar quais saberes seriam necessários ao professor nesse esforço de acionar possibilidades de ressignificação de aspectos educacionais éticos, estéticos e políticos da ação docente e na análise de evidências de renovadas perspectivas de construção do conhecimento pedagógico. O foco deste estudo inseriu-se, portanto, num **agir comunicativo** (HABERMAS, 1987a, 1989) e na **espiral auto-reflexiva de conhecimento e ação** (CARR; KEMMIS, 1988; KEMMIS; MCTAGGART, 1988), numa perspectiva multirreferencial de apreensão da realidade (ARDOINO, 1993).

Ao propô-lo, parti da pressuposição de que dispositivos de articulação ensino-pesquisa - ao envolver encontros de problematizações, de ressignificação de experiências e apropriação de novas organizações discursivas - poderiam funcionar como eixos de um processo formativo (com docentes em exercício) e acionar possibilidades de superação de concepções e ações pedagógicas monossêmicas e mecanicistas. Conjeturei que, ao aliar procedimentos de investigação, descrição e análise crítica das aprendizagens acadêmicas e das práticas das professoras-alunas - de modos individuais e coletivos - poderia obter a potencialização da formação de um profissional capaz de reconhecer as complexas relações existentes entre seu trabalho, o desenvolvimento de uma sensibilidade socioexistencial na sua condição de pessoa e a sua realidade sociocultural. Havia a expectativa de que tal processo poderia levá-las a atuar como agentes de mudanças nos contextos escolares. Finalmente, houve a perspectiva de que este estudo ofereceria suporte para o delineamento de novos desenhos para as atividades formativas docentes.

No decorrer do tempo, aprofundamos as discussões sobre **reflexão crítica** e as professoras-alunas e parceiras pareceram compreender a relevância da averiguação em ação docente e esta atrelada a circunstâncias formativas. Especialmente, havia, da minha parte a busca de dimensões de maior autonomia e emancipação profissionais. Assim, não sem receios, elas aquiesceram em realizar movimentos no sentido

de operacionalização do processo que envolveu quatro formas de ação: descrever, informar, confrontar e reconstruir propostas com base nas discussões de Smyth (1992, p. 295) e ressignificações desse processo propostas por Magalhães (2004, p. 59-117).

Em tais direções, firmamos acordos de que, em cada encontro, seriam sorteadas pessoas do grupo que leriam seus registros (descrição de aulas e redação de suas histórias) trazendo para o fórum grupal os elementos contratados – **cenar de aula**, operacionalização e observações destas – envolvendo os conjuntos de acontecimentos marcantes em classe, já que havia um intuito de apresentar as conseqüências sociais e políticas do trabalho docente para a discussão coletiva. Na condição de elemento mais experiente do grupo, dispunha-me a exercer uma liderança compartilhada com mediações problematizadoras, leituras, análises dos registros escritos e desvelamento das condições precárias de vida e trabalho de professores, instigando-as, coletivamente, a comentários acerca destas, das situações didáticas e das referências teóricas que vêm sendo estudadas no Brasil e no exterior. Não se tratava apenas de proceder à simples sugestão de atitudes flexíveis e novos procedimentos pedagógicos, mas, também de encaminhar um processo investigativo onde todas **co-operariam** na sua realização conjunta visando ao resgate dos saberes docentes e ao consciente entendimento do processo formativo em exercício (MIDDLEJ, 2006).

No contexto formativo, foi intensificada a exploração de uma literatura pertinente à produção de representações e imagens sobre o exercício da docência e referente à temática da investigação da própria prática, numa inter-relação entre a ciência e o senso comum (MIDDLEJ, 2007, p. 28). Paulatinamente, o grupo parecia adquirir uma compreensão mais refinada do processo investigativo centrado nos pressupostos que vinham sendo explicitados. A linguagem, como espaço privilegiado para a negociação, reflexão e confrontos de experiências diferenciadas, aos poucos dava indícios de funcionar como uma rede de interações sociais e contextos do mundo (HABERMAS, 1990b), ampliando entendimentos e articulando **saberes e fazeres**. Desse modo, as interlocuções coletivas

acerca do que se registrava, individualmente, pareciam funcionar como fonte de investigação científica conduzindo as pessoas a interrogar as teorias formais que estavam a embasar suas ações e as possíveis inconsistências percebidas nas práticas (CARR; KEMMIS, 1988; KEMMIS; MCTAGGART, 1988).

Semanalmente, nas **sessões reflexivas** (SMYTH, 1992), emergiam registros sistematizados acerca dos contextos escolares – em instrumentos denominados diários reflexivos (ALARCÃO, 2004) – e das significações pessoais e culturais, numa demonstração de que o conhecimento não é algo que se ensina, mas um processo que se constrói. Tais experiências socioculturais, ao propiciar um espaço para descrição, análise e confronto das próprias práticas, pareceram criar “[...] um espaço para desconstrução de ações rotineiras e possibilidades de reconstruí-las” (MAGALHÃES, 2004, p. 61). Foram essenciais, como bases e estímulo ao desenvolvimento destas ações, os registros e as descrições das experiências vividas nos contextos escolares na condição de discentes e em pleno exercício profissional. As ações verbais, ao propiciar reflexões práticas, informavam, faziam emergir os confrontos, as mediações, as interpretações de práticas sociais e pareciam ir se constituindo como significações de si, de outros e de experiências pedagógicas; davam indicativos de ampliar possibilidades de apropriação crítica e crescente autoconsciência de conceitos, de possíveis reconstruções de suas práticas didáticas em sentidos emancipatórios e autônomos, tanto de si mesmas, quanto da profissão.

Desde o início do processo, e no decorrer de todos os períodos letivos trabalhados, após as sessões reflexivo-coletivas composta de leituras e discussões acerca dos registros, os diários reflexivos eram recolhidos por um período curto de tempo a fim de que, na condição de coordenadora do processo, eu pudesse realizar leituras sucessivas e sistematizadas utilizando-me de estratégias de **impregnação**.¹² Assim

¹² Leituras sistemáticas e sucessivas se processaram e possibilitaram a divisão do material coletado em seus elementos componentes, no sentido do aprofundamento e desvelamento de mensagens implícitas. No processo de análise, inicialmente foi realizada uma primeira classificação dos dados, de acordo com as categorias teóricas iniciais, preparando uma etapa de classificação e organização mais complexa de análise destes (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 48).

procedendo, eu fazia anotações à margem dos relatos, dialogando por escrito com as co-parceiras do estudo e, desse modo, fui realizando a categorização descritiva das informações colhidas. Isso me permitiu, também, detectar necessidades e ampliar as possibilidades de subsidiar a ação com um referencial teórico mais próximo das necessidades sentidas em todo o processo acadêmico.

A despeito das condições do trabalho pedagógico, que muitas vezes dificultaram o exercício da escrita reflexiva e crítica em ação, este processo passou a ser realizado de tal modo que a dúvida e a incerteza foram sendo não apenas aceitos, como também fomentados, levando-se em consideração os efeitos gerados nos outros e na realidade circunscrita (LAUXEN, 2004). Nessa acepção, os registros, ao ocorrer como procedimento científico de construção de conhecimento e como processo formativo, no entrelaçamento entre formação, pesquisa e o exercício da profissão, funcionaram como meios de produção de conhecimento e de produção de *práxis*.

5 Aproximações e destaques

A tarefa acadêmica, inter-relacionada à investigação-ação – a partir dos pressupostos expostos – apresentou, desde o seu início, sentidos e sinais de tensão como tessituras de criação e recriação de percepções, de fatos, reconstrução de experiências e de teorização da prática. A partir dos princípios explicitados, as observações e os registros reflexivos realizados, sistematicamente, trouxeram à pauta a polissemia da linguagem utilizada na perspectiva das dimensões cognitiva e estético-hermenêutica da reflexividade, expressando-se na exploração coletiva das palavras escritas e lidas nas sessões coletivas. A interlocução com as professoras-alunas inseriu-se como produção social numa dimensão política enriquecedora: os fluxos de informação, ao produzirem os primeiros movimentos de inquietação epistemológica, pareceram impulsionar a aquisição de novos conhecimentos na direção de um redimensionamento do caráter crítico-emancipatório da *práxis* pedagógica.

Nesse sentido, a investigação-ação educacional, realizada a partir de tais pressupostos e entremeada pela subjetividade de resgastes e interpretações de fragmentos autobiográficos, gerou subsídios e sinais que nos levam a considerar a relevância e a emergência das articulações entre as trajetórias profissionais e as trajetórias humanas. O desenvolvimento de um processo reflexivo-crítico na formação de professores – a partir de reflexões acerca de si e dos contextos particulares de ação – pareceu dar mostras de que a agregação de conhecimentos técnicos à escuta das práticas cotidianas incita as pessoas a aguçarem suas percepções e dilataram seus entendimentos das situações nas quais elas se inserem.

Conforme explicita Contreras (1994), a apreensão da realidade converte práticas não-reflexivas em práxis, ou seja, em ação comprometida socialmente e informada teoricamente, o que tende a transformar, por sua vez, a teoria que a informou. No cenário deste **estudo formativo** transpareceu a relevância da investigação que integrou, num mesmo processo, a produção da teoria e a prática docente e, assim, o desenvolvimento profissional se apresentou, nessa perspectiva, radicalmente diverso da concepção que considera o docente como mero usuário de conhecimentos produzidos por outras pessoas.

O uso da espiral reflexiva deu indicativos de propiciar às professoras-alunas oportunidades de planejar, produzir, observar, descrever e informar **cenas pedagógicas**, dando abertura a novas reflexões e reconstrução do trabalho docente. Os embates dialógicos, ao serem incrementados e retroalimentados pelos registros individuais trazidos para o coletivo (de um modo problematizador), pareceram encorajar as professoras-alunas a serem críticas em seus posicionamentos e a desenvolverem racionalidades para suas práticas, indicando probabilidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Aliado a isso, a mediação cultural – impregnada pela complexidade relacional da própria condição humana – ao ser provocada pelas narrativas autobiográficas, trouxeram à tona manifestações de múltiplos significados sobre a (re) constituição de suas **professoralidades**¹³ acopladas às análises críticas dos

¹³ Pereira (2001) utiliza tal termo e afirma que a *professoralidade* é uma marca produzida no/pelo sujeito na organização da prática subjetiva presente na atuação profissional.

saberes constituídos nos seus contextos socioexistenciais. Os fragmentos de histórias de vida, ao se fazerem intencionadas e sistematizadas, deram pistas de criar diálogos fecundos dessa atualidade – que em si contém o tempo passado – através de projeções e inquietações futuras acerca da vida, do ato educativo formal e da profissão docente e ao revelar universos culturais impregnados de afecções e marcas existenciais, características de modos de ser na profissão docente. Enfim, deram mostras de alavancar estratégias de inquirição e desfamiliarização com o que as pessoas confiavam ser válido para si e para a sua profissão.

Entretanto, há vestígios de que essa inquietação epistemológica provocada, também, pelos resgates autobiográficos, por si só, não se constituiu em condição suficiente para o incremento da criticidade e alteração de estruturas internas, sociais ou políticas que possam estar inibindo renovadas ações. Deleuze (1988) corrobora com tal assertiva quando afirma que a possibilidade de produção de diferenças é muito menor do que a possibilidade de produzirem-se as repetições. Na realidade, à medida que acrescento à minha experiência a investigação-ação em tais perspectivas, torna-se visível como nossas crenças guiam os nossos procedimentos nos mais diversos domínios da vida social. Ainda assim, a imersão em processos cíclicos de indagação, de fomento de dúvidas e possibilidades de desacomodação pode significar apenas o começo de uma propícia abertura para renovadas inquietações que instiguem a busca de novas crenças e condutas, tanto pessoais quanto profissionais.

Finalmente, aciono o pensamento de Larrosa (1990, p. 137), para reiterar que me encontro atenta a olhar esses sinais “[...]” como um processo de fabricação [...]” no qual assumi o papel mediador de realizar e refletir um procedimento investigativo com professoras em efetivo exercício docente. Isto significou vivenciar este processo como diálogo complexo e transdisciplinar¹⁴ e organizá-lo, não apenas na direção de fortalecer a autonomia e a responsabilidade profissional, essencialmente numa preocupação explícita com os dilemas vividos pela categoria docente e, de um modo mais genérico, com a reconstrução social de um mundo decente.

¹⁴ Realizado na “[...]” interfecundação de saberes para compreender a partir do que é produzido pelas interações entre eles, sem desprezar as especificidades [...] requeridas pelas problemáticas humanas e seus desafios” (MACEDO, 2007, p. 55).

INVESTIGATION-ACTION ÉDUCATIONNELLE ET TRAJECTOIRES HUMAINES: DES LIENS PAS SI FRAGILES

Résumé: Dans cet article on présente les questions qui sont en débat dernièrement dans le domaine de l'éducation, particulièrement celles se rapportant aux aspects épistémologiques et méthodologiques de l'investigation-action dans une source critique émancipatrice. On y discute la contribution à un processus formateur de professeurs en exercice et présente des débats en vue d'un dépassement de conceptions et d'attitudes conservatrices dans le travail de l'enseignant à partir de réflexions autour de lui-même, ainsi que des contextes particuliers d'action. Il y a des indices selon lesquels pendant l'étude entreprise de façon coopérative et dialogique, eut lieu l'articulation de trajectoires humaines avec les trajectoires professionnelles et cela créa, d'une quelconque manière, des probabilités d'analyse diagnostique de l'enseignement et de développement d'une sensibilité socio-existentielle du professeur-personne. D'une manière encore débutante, les résultats de cette démarche semblent montrer que l'agrégation de registres et de débats pousse les gens à aiguïser leurs perceptions et à amplifier leurs compréhensions des situations dans lesquelles elles s'insèrent.

Mots clés: Formation d'enseignant. Investigation-action. Multiréférencialité.

Referências

ADORNO, T. **The positivist disput in German sociology**. London: W. Heinemann, 1976.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996a.

_____. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996b.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ANADON, M. A pesquisa dita qualitativa: sua cultura e seus questionamentos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL QUÉBEC-

BAHIA, 1, 2006, Senhor do Bonfim, BA. **Anais...** Senhor do Bonfim, BA: EDUNEB, 2006, p. 23-49. Tema: Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação.

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, M. E. D. A. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal. In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 51-59.

ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 1994a. p. 35-45.

_____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 1994b. v. II, Organizado por CLAVES, S. M.; TIBALLI, E. F.

_____. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A.; DARSIE, M. M. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário. Atendimento às diferenças? In: _____. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999. p. 27-45.

ARDOINO J.; BARBIER, R. L'approche multiréférentielle em formation et em sciences de l'éducation. **Pratiques de Formation/Analyses**. Paris, n. 25-26, abril, 1993.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CELANI, M. A.; MAGALHÃES, M. C. C. **Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre as identidades profissionais: uma proposta de reconstrução**. Trabalho apresentado no Simpósio Nacional: Discurso, Identidade e Sociedade, realizado na PUC-Rio de Janeiro. 2002. Mimeografado.

CONTRERAS, J. La investigación en la acción. **Cadernos de Pedagogía**. n. 24. Barcelona. abr. 1994, p. 7-19.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. Vorraber. (Org.) **Caminhos investigativos**. Novos olhares na pesquisa em Educação. São Paulo: DP&A, 2002. p. 105-131.

DE BASTOS, F. P. **Investigação-ação emancipatória e prática educacional em ciências naturais**. 200 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 04 fev. 2008.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 33-71.

_____. **O inventário de sentidos e práticas:** o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação. 2001. 327 f. Campinas: SP. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

_____. Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador: contribuições para o debate. In: BENINCÁ, E. (Org). **Formação de professores:** um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo, RS: UPF, 2002. p. 65-82.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madrid: Morata, 1993.

_____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C., FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Professor(a) pesquisadora(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 137-152.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 47-76.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación.** Madrid: Morata, 1990.

_____. **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madrid: Morata, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983a.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FRÓES BURNHAM, T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a construção do currículo escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, p. 3-13, abr./jun. 1993.

GADAMER, H.G. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S.; MOURA, M. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da Profissão do professor. In: MARIN, J. (Org.) **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000. p. 89-112.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.

GIDDENS, A.; BECK, U; LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo. Editora UNESP, 1997.

GRABAUSKA, C.J. **Investigação-ação na formação dos profissionais da educação**: redimensionando as atividades curriculares de ciências naturais no curso de Pedagogia. 1999. Tese (Doutorado) - PPGE/CE/UFMS, Santa Maria-RS, 1999.

GRABAUSKA, C. J.; DE BASTOS, F. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. In: MION, R. A.; SAITO, C. I. (Org.) **Investigação-ação**: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001. p. 9-20.

HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: LP&M, 1987a.

_____. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987b.

_____. **Teoria y práxis**. Madrid: Tecnos, 1987c.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: D. Quixote, 1990b.

HURTADO, C. N. **Comunicação e educação popular**: educar para transformar e transformar para educar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Editorial Laerts, 1988.

LARROSA, J. **El trabajo epistemológico em pedagogia**. Barcelona: PPU, 1990.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. 2002. p. 20-28.

LAUXEN, S. **Práticas emancipatórias**: processo em construção. Passo Fundo: UFP, 2004.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-46, 1946.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 67).

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.

LÜDKE, M. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 116-136.

_____. A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (Org.) **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. p. 101-114.

_____. **A pesquisa e professor da escola básica**. Relatório de pesquisa. Departamento de Educação da PUC-Rio, 2000c. 130p.

_____. (Org.) **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001a.

_____. O professor, sua pesquisa, seu saber. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 5 out 2006, às 13:25:00.

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001c. p. 27-54.

MACEDO, R. S. A. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

McLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: Geografias da identidade, pedagogia e poder. In: McLAREN, P. (Org). **Multiculturalismo revolucionário**. Tradução de Márcia Moraes e Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-49.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-117.

MARCUSE, H. **One-dimensional man**. Boston: Beacon Press, 1964.

MIDDLEJ, J. A reflexividade na práxis de professores da Educação Básica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL QUÉBEC-BAHIA, 1., 2006, Senhor do Bonfim, BA. **Anais...** Senhor do Bonfim, BA: EDUNEB, 2006, p. 171-189. Tema: Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação.

_____. Memória e poesia no cotidiano da escola. **Presente! Revista de Educação**, Salvador, ano 15, p. 23-29, jun./ago. 2007.

MION, R.; ANGIOTTI, A. Investigação-ação e a formação de professores em Física: o papel da intenção na produção do conhecimento crítico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DA FÍSICA, 9., 2002. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/ix/atas/posteres/po21-16.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2007, às 18:20:00.

MORIN, E; CIURANA; MOTA. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** Trad Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MÜHL, E; ESQUINSANI, V. Diálogo: ressignificação da prática pedagógica no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar.** Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 7-14.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, C. et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Dp&A., 2001. p. 23-41.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, p. 46-71, maio/ago. 1988.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79 -91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267, 300, 1992.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (Org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.** Aproximações teóricas e metodológicas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-61.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

_____. **Investigación como base de la enseñanza**. 3. ed. Madrid: Morata, 1996.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

_____. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 76-87, set./out./nov./dez. 1998.

Artigo recebido em: 30/11/2007

Aprovado para publicação em: 03/06/2008