



XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

ENSINO SUPERIOR E INSERÇÃO SOCIAL: IMPACTOS E PERSPECTIVAS PARA A QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Dirléia Fanfa Sarmento

Centro Universitário La Salle
fanfa@unilasalle.edu.br

Cledes Antônio Casagrande

Centro Universitário La Salle
ircledes@unilasalle.edu.br

Jardelino Menegat

Centro Universitário La Salle
jmenegat@terra.com.br

Mauro Meirelles

Centro Universitário La Salle
mauromeirelles@icloud.com

Resumo:

Este texto focaliza a inserção social de uma Instituição de Ensino Superior (IES), articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, na formação continuada dos profissionais que atuam numa rede pública de ensino. As reflexões são oriundas de uma pesquisa ação-colaborativa cujas questões norteadoras foram: Quais as contribuições da inserção social de uma IES para a qualificação da formação continuada dos profissionais da educação e para a formação desenvolvida pelo PPG em Educação dessa IES? Quais pressupostos necessitam ser considerados para fundamentar esse tipo de ação-reflexão com vistas à qualificação da formação continuada? Quais os ganhos possíveis, em termos de aprendizagem e de conhecimento, dos participantes de uma pesquisa-ação colaborativa? Os achados, decorrentes da análise do conteúdo de documentos, dos registros de observações, de encontros formativos no Diário de Campo e das entrevistas, enfatizam as contribuições da pesquisa-ação colaborativa como postura que alimenta o compromisso político, o pensamento crítico e as relações cooperativas para a constituição de comunidades de aprendizagem. Sinaliza, também, que os impactos derivados da pesquisa-ação não são imediatos, mas expectáveis com o decorrer do tempo - típico de grupos que partilham e constroem cumplicidades científicas, epistemológicas e pedagógicas.

Palavras-chave: Inserção Social. Formação de professores. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Pesquisa-ação colaborativa.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como foco analítico discursivo a inserção social de uma Instituição de Ensino Superior, situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, fruto de uma parceria estabelecida entre essa Instituição e a Secretaria Municipal de Educação, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão. As reflexões apresentadas são oriundas de uma pesquisa ação-colaborativa e partem de um conjunto de ações desenvolvidas por um grupo de pesquisa composto pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Instituição, junto a essa Secretaria, contemplando ações de ensino, pesquisa e extensão. Dentre tais ações, destacamos a construção de uma Política Pública Municipal de Valorização e Qualificação dos Profissionais da Educação, que conferiu autenticidade e legitimou a constituição de uma plataforma formativa direcionada aos profissionais que atuam na rede pública municipal.

No presente texto, partimos das seguintes questões norteadoras: Através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, quais as contribuições da inserção social de uma Instituição de Ensino Superior para a qualificação da formação continuada dos profissionais da educação de uma rede municipal de ensino, e para a reflexão sobre a própria formação desenvolvida no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação dessa Instituição? Quais pressupostos teóricos necessitam ser considerados para fundamentar esse tipo de ação-reflexão com vistas à qualificação da formação continuada? Quais os ganhos possíveis, em termos de aprendizagem e de conhecimento dos participantes de uma pesquisa-ação colaborativa?

No intuito de discorrer sobre a situação problemática apresentada, e tendo presente o objetivo que nos propomos, este texto está estruturado em três seções. Na primeira seção, focamos a importância da relação entre a Instituição de Ensino Superior, *locus* privilegiado de construção do conhecimento e de formação, e a rede municipal de ensino presente no entorno onde ela exerce sua ação educativa. Na segunda seção, contextualizamos a proposta da pesquisa-ação colaborativa por meio de um exercício meta-analítico, identificando o campo, o horizonte teórico e o enfoque epistemológico a partir do qual estruturamos a referida investigação. Na terceira seção apresentamos ideias oriundas da interpretação e da análise dos dados, refletindo sobre os avanços, os desafios e as lacunas encontradas no decorrer da pesquisa. Finalmente, tecemos algumas considerações evidenciando os principais achados do estudo, e sinalizamos algumas questões a serem revisitadas.

ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: PERSPECTIVAS PARA A INSERÇÃO SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

O princípio da tríplice missão universitária – ensino, pesquisa e extensão – ,sinalizado em vários dispositivos legais (Constituição Federal do Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –SINAES, dentre outros)tem sido tema presente nas pautas de discussão em vários espaços e contextos educativos. Já é consenso que a indissociabilidade entre estas três dimensões é considerada essencial para o desenvolvimento e o avanço científico, tecnológico, sócio-econômico e educacional do país. Entretanto, a garantia de que-se efetivem no contexto universitário ainda é um desafio, pois pressupõem um olhar diferenciado sobre a própria concepção de universidade e de suas estruturas.

A ideia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) reclusa em seu espaço e ambiente educacional já está sendo refutada na contemporaneidade, tendo presente que vivemos numa época que o conhecimento, as relações interpessoais, o espaço-tempo, o mundo e a natureza do trabalho estão sendo redimensionados, principalmente, pelo avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Sem dúvida, essas características da sociedade contemporânea trazem implicações diretas para a área da educação, demandando níveis educacionais mais

elevados e investimentos em pesquisa e desenvolvimento (P&D) e em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I).(CARNOY,2004).Numa “sociedade planetária” mundialmente conectada, o “pensar global e o agir local” torna-se uma premissa, mobilizando a constituição de redes, de comunidades científicas e de aprendizagem. De uma inteligência individual, acentua-se a potencialidade da “inteligência coletiva”, e do compartilhamento de conhecimentos, num movimento do individual para o coletivo, respeitando a singularidade e propiciando a cooperação. Ao trazer à tona o conceito de inteligência coletiva, recorreremos a Lévy (2000, p. 26):

[...] a inteligência coletiva não é um conceito exclusivamente cognitivo. Inteligência deve ser compreendida aqui como “trabalhar em comum acordo” [...] Trata-se de uma abordagem de caráter bem geral da vida em sociedade e de seu possível futuro [...] Essa visão de futuro organiza-se em torno de dois eixos complementares: o da renovação do laço social por intermédio do conhecimento e o da inteligência coletiva propriamente dita”.(LÉVY, 2000, p. 26) (grifo do autor).

Conforme assinalam Morin, Ciurana e Motta (2003, p.12), é “urgência vital educar para a era planetária”. Entretanto, tal educação requer “[...] três reformas inteiramente independentes: uma reforma no modo de conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino”. Ora, sendo as IES lócus privilegiado da construção de conhecimentos e responsável pela formação do “capital intelectual” parece viável afirmar que perante estes desafios, ela precisa se reinventar. Essa reinvenção requer, uma revisão do seu papel e da sua função social, especialmente no que se refere à construção, socialização e difusão dos conhecimentos. Nessa perspectiva, Santos (2004, p.30) afirma que é necessária uma passagem do “conhecimento universitário”, como algo produzido, para um “conhecimento pluriversitário”, sendo esse “contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada”. O autor entende que esse último conhecimento se (re)constrói nas relações que se efetivam além do contexto universitário, resultando de uma necessária “partilha entre pesquisadores e utilizadores” (ibidem) . Nessa relação, a própria Instituição encontra elementos para se revitalizar e retroalimentar. Contudo, tal compreensão só é possível se as IES desenvolverem estratégias e oportunizarem condições efetivas para uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Essas condições efetivas requerem, entre outros aspectos, o destino de recursos financeiros para a distribuição de carga-horária para que os professores possam se dedicar à pesquisa e à extensão, independente se atuam ou não em cursos de pós-graduação *stricto-sensu*. Aqui esbarramos numa dificuldade encontrada por várias IES privadas, pois a sustentabilidade econômico-financeira nem sempre é favorável para que essas IES corpo de pesquisadores em nível de graduação. Geralmente, aquelas que não são Universidades e oferecem cursos de pós-graduação *stricto-sensu* tendem a otimizar seus recursos direcionando o investimento em pesquisas de profissionais que atuam na graduação e nesses cursos.

Com base no que nos propomos a discutir neste texto, as considerações apresentadas nesta seção não tencionam esgotar ou aprofundar os elementos facilitadores e/ou os possíveis entraves que podem comprometer a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão; servem como pano de fundo mesmo que de forma incipiente, a complexidade inerente à tríplice missão universitária. Dessa forma, nas seções a seguir, discorreremos sobre uma experiência vivida pelo nosso grupo de pesquisa, no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa, que no nosso entender apresenta pistas sobre a possibilidade da inserção social, aproximando a IES da comunidade educativa local, eviabilizando a construção coletiva e participativa de um programa de formação continuada com e para os professores de uma rede municipal de ensino.

A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO.

A pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos do psicólogo social Kurt Lewin, na década de 1940, o qual preconizou a importância de um modelo investigativo que contemplasse o envolvimento entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, promovendo a participação e o comprometimento das pessoas em questões sociais. A partir da década de 1960, várias leituras surgem acerca da pesquisa-ação, especialmente no que se refere à questão da ação/intervenção no tecido social, algumas enfatizando a dimensão explicativa experimental e outras a fenomenológica ou dialética (MIRANDA; RESENDE, 2006). A compreensão sobre o conceito da pesquisa-ação requer, de certa forma, a reflexão sobre a relação entre teoria e prática, ganhando a ação/intervenção centralidade nessa modalidade de pesquisa. No entender de Kemmis e McTaggart,

A pesquisa-ação é uma forma de indagação introspectiva coletiva empreendida pelos participantes em situações sociais com objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça de suas práticas sociais e educativas, assim como sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar. (KEMMIS; MCTAGGART, 1992, p. 9).

A pesquisa-ação colaborativa consiste, no entender de Carr e Kemmis (1988), em uma abordagem pautada pelo princípio da investigação-ação crítica. Nela, o investigador opta por uma posição epistemológica que leva em conta que seu olhar é “para a educação e não sobre a educação”, articulando teoria e prática, de forma crítica, em um processo de ação-investigação “que parte da realidade e contribui com ela” (TELLO, 2012a, p. 295), visando à melhoria dos processos e da realidade na qual a pesquisa ação é desenvolvida.

Quando o pesquisador faz uma opção teórico-metodológica para investigar tais processos, não o faz de modo imune, neutro e descolado dessas concepções. Ele carrega consigo suas crenças, seus valores, suas concepções e seus posicionamentos acerca do conhecimento, da relação entre sujeito e objeto, da educação, da teoria e da prática, do seu próprio papel como pesquisador, da função da pesquisa na mudança, na constituição e na transformação dos sujeitos e de suas realidades. Com base no exposto, articulamos as reflexões aqui explicitadas a partir de uma postura meta-analítica, buscando contemplar uma “vigilância epistemológica” (TELLO 2012a; 2012b) acerca do processo investigativo. Nessa tentativa meta-analítica, na condição de pesquisadores e de sujeitos partícipes de ambos os processos, tentamos preservar uma posição alicerçada em uma convicção de que toda investigação é circunstanciada, não existindo neutralidade na ciência e, tampouco, ausência de referenciais ou de pré-conceitos por parte dos envolvidos. Corroborando a posição de Franco (2005, p. 485), entendemos que: “Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que a pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática”. Zeichner e Diniz-Pereira (2005) indicam as seguintes contribuições da pesquisa-ação, tendo em vista a transformação social de uma prática:

[...] 1. melhorar a formação profissional e, por conseguinte, propiciar serviços sociais (educação, saúde etc.) de melhor qualidade; 2. potencializar o controle que esses profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos; 3. influenciar as mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais (escolas, hospitais, agências de serviço social etc.); 4. contribuir para que as sociedades tornem-se mais democráticas e mais decentes para todos (ou seja, sua ligação com temas de reprodução ou de transformação social). (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 64-65).

Partimos de uma compreensão de que o cerne da pesquisa-ação está no fato de que não basta apenas compreender, mas é preciso, a partir dessa compreensão, contribuir para a transformação tanto dos sujeitos quanto de suas realidades e contextos. Para que isso seja viável é essencial a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, salvaguardando-se as especificidades de cada uma dessas dimensões.

Contexto do locus e da emergência da temática investigativa.

O *locus investigativo* é a Rede Municipal de Ensino de uma cidade situada na Região Metropolitana de Porto Alegre. Tal município constitui em *locus* investigativo do nosso grupo de pesquisadores desde o ano de 2006, no que se refere à área educacional, contemplando-se tanto os profissionais que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação quanto aqueles dos contextos educativos das escolas pertencentes a essa rede. Nossa inserção como pesquisadores nesse *locus* investigativo e os achados dos estudos já realizados viabilizaram o processo de reelaboração das estratégias de ação, garantindo, dessa forma, o movimento espiralado próprio da metodologia da pesquisa-ação. Dentre os achados dessas pesquisas, ficou evidenciado a transversalização da formação continuada no *modus operandi*, tanto no âmbito da Secretaria de Educação quanto no contexto das escolas.

Espaço temporal do estudo

A partir de 2009, quando a atual gestão municipal assumiu o governo, os estudos do nosso grupo de pesquisa se intensificaram com vistas à construção coletiva de uma identidade educacional do município, a valorização e a qualificação dos profissionais da educação, e a revitalização de dispositivos legais como o Plano Municipal de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal e das próprias escolas pertencentes à rede pública municipal. Assim, neste ano, iniciamos a construção de uma pesquisa-ação colaborativa focando a formação continuada dos profissionais da educação que atuam nessa rede.

Participantes do estudo

O estudo teve como protagonistas os profissionais da educação que atuam na Secretaria de Educação e compõem a Diretoria de Educação Infantil, a Diretoria Pedagógica, a Diretoria de Ensino Fundamental e a Diretoria de Educação Inclusiva. Esses profissionais são os responsáveis para mobilizar as equipes diretivas das escolas (direção, vice-direção, supervisão e orientação educacional) e os professores para a construção coletiva e participativa das principais políticas educacionais do município. Entre os anos de 2010 e 2012, mantivemos um grupo composto por seis profissionais integrantes das Diretorias anteriormente citadas. Desses seis profissionais, cinco professoras são servidoras públicas concursadas, e uma delas atua na modalidade de cargo de confiança. Em termos de formação acadêmica, duas professoras possuem o título de mestre em educação e as demais são especialistas. Uma das professoras já atuava na Secretaria desde o ano de 2006, e as demais ingressaram na gestão no ano de 2009. A gestão participativa e transparente é o mote do ideário político-pedagógico do governo municipal. Esse ideário tem contribuído para a discussão e a construção coletiva de dispositivos orientadores da ação educativa no âmbito da rede pública e sua articulação com a Universidade. Essa articulação tem se constituído em um diferencial para ambas as instituições, considerando-se que a pesquisa, ao propiciar a análise reflexiva, a construção e a socialização do conhecimento, também contribui para repensar a educação no município. O ensino viabiliza o aprofundamento teórico-metodológico, que se transforma e se redimensiona através da aplicação prática no cotidiano e das ações de cunho extensionista, que por sua vez incidem sobre a transformação dessas práticas.

Instrumentos de coleta de dados e etapas constituintes da abordagem metodológica

No decorrer da pesquisa, foram utilizados para a coleta de dados: a análise documental, o questionário (LAVILLE; DIONNE, 1999; PIMENTEL, 2001; GIL, 2010; PÁDUA, 2011); os registros de observações dos encontros formativos realizados no Diário de Campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994); e a entrevista semiestruturada (MAY, 2004).

Destacamos que tais instrumentos, comumente adotados em outras abordagens investigativas de cunho qualitativo, na pesquisa-ação colaborativa, são utilizados pelos pesquisadores de forma mais interativa, dinâmica e participativa visando superar algumas limitações presentes em cada um deles. Tendo presente as peculiaridades da abordagem metodológica adotada nesta investigação, com base no que sugerem Kemmis e McTaggart (1992), apresentamos, na sequência, a sistematização das etapas constituintes do plano de trabalho.

1ª Etapa: Diagnóstico-reconhecimento e fortalecimento de identidade de grupo

O trabalho com o coletivo de participantes do estudo é um dos aspectos fundamentais na pesquisa-ação. Dessa forma, ações são postas em prática para viabilizar o processo de pesquisa diagnóstica que compõe essa primeira etapa. Para tanto, aplicamos um questionário a fim de caracterizar os participantes e identificar suas concepções sobre a educação, o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, a formação docente e, também, suas próprias demandas formativas para o exercício da sua função no âmbito da Secretaria. No início de 2013, o grupo de participantes do estudo sofreu algumas alterações de terem ocorrido mudanças em termos de cargos e atribuições no âmbito da Secretaria de Educação. Somos sabedores que, em uma Secretaria Municipal de Educação, as mudanças em termos de gestão são constantes que, no nosso entender, provocam rupturas nos processos, sejam eles de cunho administrativo ou pedagógico, na constituição e na consolidação de comunidades de aprendizagem. Para minimizar essa ruptura, um novo diagnóstico com os entrantes e a retomada de pressupostos centrais foram necessários, a fim de assegurarmos a continuidade e o avanço nas reflexões e nas construções consolidadas. Entretanto, o alinhamento em termos de ideários, de propostas e de perspectivas tem se constituído um grande desafio para todos os participantes.

2ª Etapa: Planejamento das ações

A proposição de espaços formativos ganha centralidade nesta segunda etapa. Essa abordagem está circunscrita pela visão de que a educação correlaciona-se com um processo amplo de formação e de humanização. Assim sendo, consideramos a formação como parte essencial do processo investigativo (FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005; MONCEAU, 2005; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005; ELLIOT, 2000). A pesquisa-ação agrega valor no processo de formação, mas, no entanto, não pode ser reduzida a ela, pois possibilita a intervenção e a transformação da realidade por parte dos envolvidos. A ação teórica emerge como processo social, humano e humanizador, por meio do qual podemos compreender melhor a nós mesmos e ao mundo no qual vivemos. Nesse viés, “[...] o fato de teorizar forma parte do processo dialético de autotransformação e de mudança social: o processo através do qual os indivíduos reconstruem a si mesmos e, ao mesmo tempo, reconstruem sua vida social” (CARR, 1996, p. 15). Assim, no decorrer da pesquisa, foram realizados encontros individuais e encontros formativos com os protagonistas do nosso estudo, tendo como premissa os focos temáticos detectados durante a realização da primeira etapa da pesquisa. Num movimento dialético e dialógico, trabalhamos na perspectiva de formação com os profissionais da Secretaria, tendo em vista o empoderamento na função exercida e a sua constituição como partícipes e mediadores nos processos de formação dos outros profissionais da educação da rede. Com base na caracterização que realizamos das professoras, ficou evidente que, dentre as seis, somente uma tinha experiência de atuação na Secretaria Municipal. As demais foram indicadas a assumir a Secretaria com base no desempenho em suas escolas. Ora, temos ciência de que são contextos e âmbitos de atuação diferenciados, o que requer das professoras, além de um período de adaptação à nova função, um conjunto de conhecimentos e de procedimentos relacionados à gestão de um macrosistema. Assim, de forma interseccionada,

foi se constituindo um processo formativo contemplando a formação do formador de outros formadores.

Nos encontros formativos quinzenais com os profissionais da Secretaria, os principais tópicos abordados, além dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa ação-colaborativa, foram os dispositivos legais orientadores da ação educativa na Educação Básica; a formação docente, o protagonismo e a autonomia docente; e a Epistemologia da prática, o professor e a escola reflexiva. Para tanto, valemo-nos dos pressupostos de autores tais como: Alarcão (1996, 2001), Schön (1992, 2000), Contreras (2002), Tardif (2010) e Zeichner (1993), dentre outros. Neste sentido, conforme aponta Roldão (2007, p. 98), é necessário “o *saberfazer, saber como fazer, e saber por que se faz*”.

Nessa etapa, os profissionais da Secretaria de Educação e os pesquisadores construíram e aplicaram um questionário para a identificação das demandas formativas dos profissionais da rede. A partir dos dados coletados, foram delineados os conteúdos da formação a ser realizada na modalidade de Cursos de Extensão para os professores, supervisores e orientadores; e para os gestores (direção e vice-direção) das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

3ª Etapa: Aplicação de estratégias de ação, processo de observação-registro e avaliação

Também iniciaram os Cursos de Extensão que foram realizados na IES. Cada ação formativa teve o acompanhamento sistemático de um dos profissionais da Secretaria participantes da nossa investigação com a função de observar, interagir e registrar dimensões e aspectos importantes observados na formação. Mediante a avaliação da formação realizada, expressa nas fichas de avaliação, avaliada positivamente tanto pelos participantes dos cursos quanto pela equipe da pesquisa que acompanhou, fomos mobilizados a avançar na proposta de formação. Nosso ideário inicial, para o qual fomos mobilizados, era a construção de uma plataforma formativa composta por outras modalidades além da extensão. Nesse ponto, com base nas expectativas dos profissionais da rede, o movimento realizado pelo coletivo de profissionais da rede e com a sustentação do Secretário de Educação, o governo municipal foi mobilizado a firmar uma Política Municipal, a qual contemplou, também, a aprovação do Plano de Carreira. Assim, surgiu a plataforma formativa denominada *Programa de formação continuada- escola em movimento, saberes e fazeres em cena*, subsidiada financeiramente, de forma integral, pela Prefeitura Municipal. Atualmente, o programa de formação está estruturado nos seguintes ciclos formativos: a) Ciclo Formativo I: ações voltadas à extensão; b) Ciclo Formativo II: curso de especialização, sendo a matriz curricular construída coletivamente entre a Universidade e a Secretaria de Educação, com base nas demandas formativas e nas necessidades educacionais da rede pública municipal; c) Ciclo Formativo III: Mestrado em Educação; e d) Ciclo Formativo IV: Doutorado em Educação.

Com exceção das ações formativas em relação à extensão, em todas as demais é obrigatória a participação em processo seletivo via edital público. Em sua primeira edição 2010-2013, o Programa contemplou ações formativas, no que concerne à extensão, para 84 diretores e vice-diretores, 22 orientadores, 22 supervisores e 120 professores que exercem a docência no Bloco de Alfabetização (três primeiros anos do Ensino Fundamental). Paralelamente, a Prefeitura Municipal concedeu 84 bolsas integrais para professores da rede realizarem o Curso de Pós-graduação *lato sensu*, desenhado coletivamente e em parceria com os envolvidos (Ação Educativa no Ensino Fundamental), e 30 bolsas para os professores da Educação Infantil (Ação Educativa na Educação Infantil), focalizando a realidade educacional das escolas municipais da cidade. Como produtos desses cursos, são 114 monografias realizadas e direcionadas, exclusivamente, para a problematização da educação municipal. Também, no ano de 2011, foram destinadas 10 bolsas integrais para professores da rede aprovados no processo seletivo do Curso de Mestrado em Educação. Todos os

professores em formação continuada, tanto na pós-graduação *lato* quanto na *stricto-sensu* construíram suas monografias e dissertações, respectivamente, focando uma temática relacionada à educação municipal. Fruto de descontinuidades e rupturas decorrentes de posições dogmáticas e lutas de poder, a consolidação dessa política atinge seu ápice no ano de 2013, por meio do compromisso da gestão municipal com a oferta de mais oitenta bolsas integrais para cursos de pós-graduação *lato sensu* (40 bolsas para o curso de especialização em Educação Inclusiva e 40 bolsas para o curso de especialização em Supervisão e Orientação Educacional), e dez bolsas para a pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado em Educação). Com a aprovação do Doutorado em Educação, estão previstas bolsas para os professores continuarem sua trajetória formativa.

4ª Etapa: Reflexão e reorganização

Nessa etapa, ocorre o processo de reelaboração das estratégias de ação, garantindo, dessa forma, o movimento espiralado próprio da metodologia da pesquisa-ação, que oportuniza a continuidade do processo investigativo, seja aprofundando a temática central que originou o estudo, seja abrindo novas frentes temáticas. Nela, os pesquisadores e os participantes revisitam a análise, a interpretação e a elaboração de conclusões de forma pormenorizada a partir dos registros, documentos, arquivos etc., produzidos durante as etapas anteriores. É o momento dedicado a revisar todo o processo, procurando localizar os avanços, os desafios, as lacunas e as limitações vivenciadas tanto no processo de condução da pesquisa-ação quanto nas ações assumidas pelo coletivo. Algumas das reflexões decorrentes dessa etapa apresentamos na próxima seção.

Técnica de Análise dos dados

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988). Tal análise integra um conjunto de técnicas que possibilitam, por intermédio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou da recepção de determinada mensagem (BARDIN, 1988). Em relação ao processo da análise de conteúdo, Bardin apresenta as etapas apresentadas na sequência.

a) Fase de pré-análise: Na fase de pré-análise realizamos o que Bardin (1988) denomina de *leitura flutuante*, ou seja, uma leitura geral que estabelece o primeiro contato com os conteúdos coletados, tendo-se presente as seguintes regras: i) Exaustividade: consideração de todos os elementos presentes nos conteúdos; ii) Representatividade: seleção daqueles elementos presentes nos conteúdos que são representativos em relação ao que nos propomos investigar. É necessário priorizar aqueles que possuem maior significado e consistência com relação aos objetivos do estudo; iii) Homogeneidade: os conteúdos coletados serão agrupados considerando-se a estreita relação com a categoria temática; iv) Pertinência: os conteúdos selecionados deverão estar adequados, em termos de informação, e corresponder aos objetivos e questões norteadoras delineadas.

b) Fase de exploração: Nessa fase, definimos as categorias. Optamos por utilizar como unidade de registro o tema, pois é considerado por Bardin (1988) como o mais adequado para o tipo de estudo proposto.

c) Fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Nessa fase, as categorias temáticas foram submetidas a operações de decomposição de cada conteúdo identificado nos instrumentos de coleta de dados utilizados. A partir das temáticas captadas na análise do material, procedemos à interpretação dos dados, procurando não perder a visão de conjunto, considerando elementos contextuais relevantes e identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços.

DISCUTINDO A TRAJETÓRIA PERCORRIDA: MOVIMENTOS, REFLEXÕES E LACUNAS

Conforme anunciado na introdução deste texto, partimos das seguintes questões norteadoras: Através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, quais as contribuições da inserção social de uma Instituição de Ensino Superior para a qualificação da formação continuada dos profissionais da educação de uma rede municipal de ensino, e para a reflexão sobre a própria formação desenvolvida no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação dessa Instituição? Quais pressupostos teóricos necessitam ser considerados para fundamentar esse tipo de ação-reflexão com vistas à qualificação da formação continuada? Quais os ganhos possíveis, em termos de aprendizagem e de conhecimento, dos participantes de uma pesquisa-ação colaborativa?

Reiteramos a importância da relação entre a Instituição de Ensino Superior, *locus* privilegiado de construção do conhecimento e de formação, e a rede municipal de ensino situada no entorno onde ela exerce sua ação educativa. A relação construída entre o nosso grupo de pesquisa e os profissionais dessa rede de ensino tem sido um diferencial para o avanço nas discussões centrais da linha de pesquisa em que atuamos, cuja centralidade analítica está na formação de professores, teorias e práticas educativas. Em consonância com o que destaca o Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020, entendemos que a focalizada educação básica é “assunto estratégico”. Igualmente, acreditamos na “urgência do desenvolvimento de ações especiais que promovam a articulação da pós-graduação com a melhoria da qualidade da educação básica” (p.164). Conforme esse documento:

A educação brasileira tem sido objeto de estudos acadêmicos há alguns anos. A área de Educação da CAPES é uma das mais numerosas e mais pujantes. O Ministério da Educação tem criado novos mecanismos para incentivar esses estudos a exemplo do Programa Observatório da Educação criado pela CAPES. Apesar de muitos cursos de pós-graduação terem dedicado esforços para o estudo de questões ligadas à educação básica, verificamos que ainda são pouco visíveis os resultados dos mesmos, seja pelo tamanho do problema seja porque esses estudos evitam determinados assuntos ligados diretamente à sala de aula. Os resultados alcançados pela educação básica ainda continuam abaixo esperado. Por isso, esse é um momento do Sistema Nacional de Pós-Graduação adotar esse tema como estratégico e estudá-lo de uma forma integral, envolvendo todas as áreas do conhecimento. (ibidem, p. 177).

Ao assumir uma responsabilidade conjunta, consolidam-se comunidades de aprendizagem e ações colaborativas que viabilizam, por um lado, apoio aos profissionais da educação básica, e, por outro, seus saberes, suas práticas e suas reflexões configuram-se em retroalimentação para as pesquisas desenvolvidas no espaço acadêmico. Nessa relação dialógica e colaborativa, a produção do conhecimento pode contribuir sobremaneira para a excelência educacional. Contudo, tal postura, por parte dos pesquisadores, requer um olhar diferenciado sobre seu próprio *status* de pesquisador, estando vários deles sentindo-se “[...] cada vez mais desconfortáveis em sua posição de somente estudar o trabalho dos outros e [...] cada vez mais aborrecidos por relevar de escolas e professores, obtendo com isso apenas vantagens em suas carreiras acadêmicas” (ZEICHNER, 1998, p. 210). Nessa linha reflexiva, conforme salienta Zeichner:

Também as estruturas das universidades, que desencorajam o engajamento dos professores na discussão sobre a relevância de suas pesquisas ou no trabalho colaborativo, precisam ser mudadas. Concordo que estas e outras mudanças sejam necessárias para verdadeiramente eliminar a exploração de professores por pesquisadores acadêmicos, mas também penso que muito pode ser feito para

aumentar o padrão ético e o nível de democracia na pesquisa acadêmica, auxiliando a valorizá-la nas escolas.(ZEICHNER, 1998, p. 210).

Concluindo sua reflexão, o autor supracitado afirma que:

[...] é preciso olhar muito de perto para o caráter e para a qualidade das colaborações em pesquisas para se determinar se há realmente alguma mudança nos padrões usuais dominantes na academia. Pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso. (ZEICHNER, 1998, p. 214).

Ao falarmos em formação temos presentes, enquanto eixos estruturantes, os seguintes conceitos e pressupostos: a epistemologia da prática, o professor reflexivo e a escola reflexiva (Alarcão, 2001; Schön, 1992, 2000); a auto-hetero observação e análise da relação educativa (Ribeiro Gonçalves, 1993, 2006, 2010); os saberes docentes (Tardif, 2010); a pesquisa-ação colaborativa (Franco, 2005; Kemmis e McTaggart, 1992; Monceau, 2005; Pimenta, 2005; Lewin, 2006) e a inovação pedagógica (CARBONELL, 2002; FARIAS, 2006). Entendemos que as propostas formativas devem contribuir para o protagonismo docente, ou seja, para que o professor seja um profissional reflexivo, inovador e criativo em seu fazer pedagógico é necessário que ele se constitua num investigador de si mesmo e dos contextos quais atua, compreendidos em suas dimensões micro e macro estruturais. A práxis educativa é oriunda de uma relação que se estabelece entre a teoria e a prática no fazer pedagógico. Esta relação pressupõe uma posição reflexiva, conforme sugere Schön (1992, 2000) ao trazer à tona o conceito da Epistemologia da Prática.

No decorrer da pesquisa, e nela imersos, assumimos a posição de tradutores e mediadores das múltiplas vozes advindas dos atores envolvidos na ação educativa, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Assim, deparamo-nos com um cenário demarcado por conteúdos polissêmicos e, por vezes, até antagônicos, o que exigiu do coletivo esforços para ressignificar, interpretar, analisar, contextualizar e construir uma síntese compreendida numa perspectiva dialética. A busca pela produção de uma ação-reflexão crítica com os profissionais da educação, com vistas à construção de ações colaborativas pela via de um processo de investigação-formação, suscitou a necessidade de formação.

A formação foi essencial no decorrer da pesquisa, considerando-se a necessidade de reflexão acerca de alguns conceitos que transversalizam o bojo estruturante de várias políticas educacionais no município, a saber: o sentido de investigação-formação, o conhecimento pedagógico, a educação como práxis, o protagonismo e a autonomia docente, o professor e a escola reflexiva. Fundamentados em Carr (1996), entendemos que o que caracteriza a *práxis* é que ela consiste em uma forma de ação reflexiva, que pode criticar e transformar a teoria que a rege. Nem a teoria, nem a prática gozam de proeminência: cada uma modifica e revisa continuamente a outra. Por isso, podemos entender a prática educativa como *práxis pedagógica*. Portanto, por *práxis pedagógica* entendemos o agir que presentifica, sistematiza e implementa um projeto de educação. Toda prática educativa recorre a uma noção de educação e a uma teoria educacional, das quais ela pode extrair compreensões amplas acerca do mundo, da pessoa humana e da sociedade.

Ao trazer à tona as concepções dos participantes do estudo, deparamo-nos com certo ecletismo teórico e com visões, em alguns casos, até dogmáticas, oriundas de tendências político-partidárias. Não podemos esquecer que, geralmente, aqueles que estão à frente da gestão em uma Secretaria de Educação, representam, quase que diretamente, o(s) partido(s) político(s) que governa. Esse foi um dos desafios encontrados, pois nem sempre foi viável a construção de uma síntese dialética necessária para o avanço em termos de proposição de ideias. Outro aspecto a ressaltar é que, ao nos debruçarmos sobre a análise coletiva dos dispositivos existentes no âmbito da Secretaria de Educação, constatamos a precariedade dos

registros existentes e da escassez de informações sistematizadas de forma orgânica. Nesse ponto, outra contribuição do estudo foi a de auxiliar os gestores e suas equipes na organização e na sistematização de registros essenciais ao processo educativo.

Ora, nesse contexto dos encontros formativos, a abordagem teórico-metodológica adotada constituiu-se em elemento viabilizador e propulsor do diálogo construtivo pautado pelo respeito à pluralidade (Hermann, 2001), que foi um dos principais responsáveis e mobilizadores da ação reflexiva, contribuindo, assim, para a formulação de políticas direcionadas à Valorização e Qualificação dos Profissionais da Educação; a (re)vitalização da Política de Monitoramento da Qualidade da Educação Municipal; a (re)vitalização das Diretrizes norteadoras do Bloco de Alfabetização e dos dispositivos legais, tais como: o Plano Municipal de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Projeto Político-Pedagógico da Secretaria e das escolas, dentre outros.

A ação formativa continuada com os gestores e as equipes da Secretaria de Educação contribuiu para o empoderamento desses atores, fortalecendo-os perante a própria rede de ensino. A partir e concomitante a tal formação, foram adotadas estratégias formativas que contemplavam, também, espaços e tempos para a construção coletiva da política de formação continuada. Dessa forma, os protagonistas deste estudo passaram a se constituir como pesquisadores da sua própria prática.

A construção e a consolidação de comunidades de aprendizagem, compreendidas sob a égide de grupos que partilham e constroem cumplicidades científicas, epistemológicas e pedagógicas (BRYDON-MILLER; MAGUIRE, 2009), requerem um espaço temporal que, muitas vezes, difere do tempo de uma determinada pesquisa. Talvez aqui resida uma das maiores contribuições da pesquisa-ação colaborativa, na medida em que a concepção de movimento espiralado viabiliza a continuidade do processo investigativo. Assim, nesse movimento espiralado reflexivo que contempla o empoderamento dos atores, o (re)planejamento, a ação, a observação e a reflexão, com base nas relações colaborativas vai consolidando a ideia de comunidade de aprendizagem, onde os participantes são compreendidos, também, como pesquisadores e corresponsáveis. Certamente esse entendimento e essa construção paulatina que estão experienciando junto aos profissionais da educação da Secretaria Municipal de Educação têm sido um diferencial para que eles conduzam os processos constitutivos de (re)vitalização ou criação de políticas educacionais.

Em termos de lacunas e de desafios encontrados no processo investigativo-formativo destacamos a transitoriedade e as constantes alterações dos gestores no âmbito da Secretaria de Educação. Essas alterações, que nos últimos dois anos se acentuaram, de certa forma comprometeram a continuidade dos processos até então instaurados, requerendo do grupo uma constante readequação. As rupturas e as discontinuidades em termos de (re)composição do grupo requerem, por vezes, um constante reiniciar.

Quanto às limitações do estudo, é possível destacar a questão temporal da pesquisa, pois quando almejamos transformações é necessário um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica. Sabemos que os impactos decorrentes da pesquisa-ação não são imediatos, mas expectáveis com o decorrer do tempo. Como anunciamos na introdução deste texto, desde o ano de 2006, estamos inseridos no *locus* investigativo. Já conseguimos vislumbrar algumas transformações, assim como alguns retrocessos. Ficam alguns questionamentos sobre os quais ainda desejamos nos debruçar acerca dos resultados decorrentes das políticas construídas e delineadas coletivamente no que tange à sua efetivação cotidiana. Também fica a questão quanto à representatividade das vozes que as constituíram no contexto macro: se estas foram fruto de uma intensa participação em que preponderou a ação-reflexão ou de apenas concordância. O olhar e a avaliação que possuímos perpassam pelo olhar e pela avaliação dos protagonistas que lideraram essas ações com o coletivo de professores da rede. Certamente, enquanto pesquisadores responsáveis pela coordenação do

processo investigativo, esse movimento de inserção na comunidade educativa local tem contribuído significativamente para repensarmos nossas práticas pedagógicas no âmbito da graduação e da pós-graduação *stricto-senso*. A retroalimentação advinda desse processo de “ir e vir”, da IES à comunidade educativa local e vice-versa já viabiliza a identificação de indícios qualitativos em termos de qualificação, tanto do processo de formação continuada dos profissionais da rede quanto dos impactos desse processo nas práticas pedagógicas desses profissionais. É possível observarmos que as sementes lançadas cooperativamente pelos pesquisadores e protagonistas da investigação começam a germinar, viabilizando o nascimento de grupos de multiplicadores e de pequenas comunidades de aprendizagem e investigação no interior das escolas, indicando que a constituição de profissionais reflexivos começa a se fortalecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a proposta de uma pesquisa-ação participativa consiste em uma tentativa de superação das idiossincrasias e dos problemas metodológicos e epistemológicos com os quais, normalmente, os pesquisadores defrontam-se no campo educacional. Percebemos que o caso por nós abordado contempla uma modalidade de investigação científica que parte da realidade concreta dos sujeitos participantes da ação, envolvendo pesquisadores e pesquisados na busca por soluções que melhorem as condições educacionais no referido município. Tal procedimento explicita uma forma de aproximar a teoria da prática. Explicita, também, uma epistemologia que “parte da realidade e contribui com ela” (TELLO, 2012a, p. 65).

Em relação à metodologia participativa, demarcada pela pesquisa-ação colaborativa, cumpre dizer que a consideramos um claro exemplo da possibilidade de construção da participação e da democracia. Trata-se de um espaço que congrega a possibilidade de cada participante do processo de investigação-ação aprender, construir e reconstruir os componentes estruturais do próprio mundo, ressignificando experiências e conceitos e, ao mesmo tempo, constituindo um coletivo que sonha e age conjuntamente em prol da construção de um projeto coletivo comum. Aqui entendemos estar o cerne das possibilidades e contribuições da articulação entre ensino, pesquisa extensão, colocando cada uma dessas dimensões em igual espaço de importância e significação.

Os achados emergentes do estudo sinalizam para a relevância da pesquisa-ação colaborativa compreendida como postura epistemológica, metodológica e política, pois por meio dela estamos consolidando, na qualidade de grupo de pesquisa, uma trajetória coletiva que contempla a ação-reflexão e a intervenção crítica no contexto educacional local. Esse movimento dialético e dialógico permite-nos, como pesquisadores, uma ação investigativa e formativa *com* (e não *para* ou *sobre*) os profissionais da educação do município.

Reafirmamos que as IES possuem um compromisso e não podem se eximir da sua responsabilidade no que se refere à problematização das questões sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais emergentes na contemporaneidade, e do seu engajamento na busca coletiva de possíveis caminhos que viabilizem a consolidação de uma educação de qualidade, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Almejamos que as reflexões apresentadas no decorrer deste texto contribuam para o avanço das discussões atinentes à inserção social das Instituições de Ensino Superior, articulando o ensino, a extensão e a pesquisa. Igualmente, para o repensar dos nossos papéis, funções e compromissos como formadores de profissionais de alto nível, em nível de pós-graduação *stricto-sensu*, com o entorno sociocultural e educacional. Se compete às Instituições de Ensino Superior inserirem-se no tecido social, é de nossa responsabilidade como educadores, auxiliar na construção de estratégias para que isso se concretize.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**:1988. São Paulo: Saraiva 1988.
- ____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- ____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- ____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília: Inep, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BRYDON-MILLER, M.; MAGUIRE, P. Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. **Educational Action Research**, v. 17, nº 1, p. 79-93, 2009.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CARNOY, M. **A Educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI?**. Brasília: UNESCO, 2004.
- CARR, W. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 3ª ed. Tradução de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 2000.
- FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, nº3, p. 483-502, dez. 2005.
- GIL, A. C. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.
- HERMANN, N. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **¿Cómo planificar la investigación-acción?**.Barcelona: Laertes Ediciones, 1992.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3ªed. São Paulo: Loyola, 2000.

LEWIN, K. La investigación-acción y los problemas de las minorías. In: SALAZAR, M. C. (Org.). **La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos**. Tradução de María Cristina Salazar. Madrid: Editorial Popular, 2006. p. 15-25.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, nº 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

MORIN, E.; CIURANA, E-R; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 2011.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, nº 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.179-195, nov. 2001.

RIBEIRO GONÇALVES, F. **A observação da relação educativa no processo ensino-partilha-aprendizagem**.Universidade do Algarve. Centro Universitário de Investigação Educativa, 1993.

_____. **A auto-observação e análise da relação educativa: justificação e prática**. Porto: Porto Editora, 2006.

_____. Formación y desarrollo de competencias profesionales: otro reto colocado a la calidad de la enseñanza superior. Una propuesta para Iberoamérica. In: Garrido, C. D.; Medina, A. M. y González, M. L. C. (Coords). **Investigación e innovación de la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior**.Madrid. Ramón Areces, 2010, p.65-75.

ROLDÃO, M. do C. Papel do professor: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, nº34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, nº1, p. 53-68, jan./jul. 2012a.

_____. Las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 19, nº 2, p. 282-299, jul./dez. 2012b.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas**. EDUCA, Lisboa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, nº 125, p. 63-80, mai./ago. 2005.