

A PESQUISA AÇÃO COLABORATIVA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES EM EJA

Elisangela André da Silva Costa – Doutoranda em Educação Brasileira na UFC

Eliane Dayse Pontes Furtado – Professora da UFC

Francisca Camila Ananias da Rocha – Graduanda em Pedagogia na UFC

Resumo

O presente trabalho discute uma experiência de pesquisa realizada junto a educadores de jovens e adultos do município de Horizonte - Ceará, partindo da seguinte indagação: até que ponto as pesquisas em educação têm sido capazes de colaborar com a transformação das práticas escolares e fortalecer a capacidade dos educadores de refletir sobre seu trabalho e sobre as diversas determinantes que o afetam? Assim, apresenta como objetivo discutir a pesquisa ação colaborativa como possibilidade desenvolvimento institucional e pessoal, uma vez que parte dos desafios cotidianos que se apresentam no chão da escola; se debruça sobre os mesmos em um processo investigativo-reflexivo e volta ao ponto de partida com novos conhecimentos a partir dos quais o grupo pode propor novas estratégias de intervenção diante da realidade. Para tanto, foi utilizada a metodologia utilizada foi a pesquisa ação crítico colaborativa, desenvolvida no período de um ano junto a uma instituição municipal de ensino. Os resultados apontam para a necessidade de ressignificação das relações entre escola e universidade através da pesquisa, pois anuncia a possibilidade de aproximação dessas duas instituições de maneira colaborativa, onde cada uma coloque a disposição da outra sua cultura e conhecimentos próprios. Tal aproximação tem como norte a promoção de um processo de formação de professores mais próximo das reais condições das escolas e das reais demandas de formação profissional.

Palavras-chave: Pesquisa ação crítico colaborativa. Educação de Jovens e Adultos. Escola. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira vem passando por importantes transformações nas últimas décadas, com destaque para a possibilidade de uma gestão democrática que permita à mesma pensar a si própria, sua identidade, aspirações e finalidades que se encontram expressas no Projeto Político Pedagógico (VIEIRA E ALBUQUERQUE, 2002). No entanto, a prática da participação dos profissionais neste processo ocorre de maneira tímida e acaba por não traduzir verdadeiramente o pensamento de um coletivo, tampouco produzir mudanças nas práticas cotidianas.

É importante situar, ainda, que a escola tem sido conclamada a atuar, em última instância, como importante *lócus* de materialização das políticas educacionais. E isso, muitas vezes, se dá sem que os professores reflitam sobre as demandas que chegam ao chão da escola e atuem como agentes passivos deste processo. Dentro deste contexto, está situada a Educação de Jovens e Adultos, que paradoxalmente tem vivenciado experiências de avanços e retrocessos em termos do direito à educação, manifestos no desencontro entre o que está escrito nas letras da lei e o que é vivenciado nos sistemas de educação.

Nossa atuação como pesquisadoras, como educadoras e como militantes da EJA, nos levou a questionar até que ponto as pesquisas em educação têm sido capazes de colaborar com a transformação das práticas escolares e fortalecer a capacidade dos educadores em refletir sobre seu trabalho e sobre as diversas determinantes que o afetam.

Neste texto, nos propomos adiscutir a pesquisa ação colaborativa como possibilidade desenvolvimento institucional (escola) e pessoal (professores), uma vez que parte dos desafios cotidianos que se apresentam à escola, se debruça sobre os mesmos em um processo investigativo-reflexivo e volta ao ponto de partida com novos conhecimentos a partir dos quais o grupo pode propor novas estratégias de intervenção na realidade.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

A partir da década de 1990, educação brasileira atravessou um processo detransformação, marcado tanto pela redefinição do papel do Estado, quanto pela influência dos ideais neoliberais que começaram a interferir de maneira cada vez mais incisiva nas formas de se pensar as políticas sociais (PERONI, 2003). A descentralização política, que passou a ser uma das características marcantes deste contexto, se expressa na escola através do discurso da autonomia nos processos de gestão, que buscam cada vez mais dar materialidade a estratégias que possibilitem a maximização dos resultados, com o mínimo de recursos (SILVA, 2001).

De acordo com Vieira e Albuquerque (2002), a escola começa a ser compreendida como palco das diferentes e contraditórias transformações que se processam nas práticas sociais, assumindo, em última instância, o papel de agente responsável pela implementação das políticas públicas em educação.

A Educação de Jovens e Adultos, dentro deste cenário, se configura como mais um elemento de tensão para os gestores.

Marcada pela provisoriedade e pela descontinuidade de ações políticas concretas que pudessem fortalecê-la (PAIVA, 2009), a história da EJA trouxe elementos que se cristalizaram nas representações acerca de sua identidade, como o descompromisso dos professores e dos alunos, expressos geralmente nos altos índices de evasão, reprovação e baixa aprendizagem.

Tais representações, aliadas à política de resultados vivenciada pelas escolas públicas na atualidade, mediante o discurso da Qualidade Total, tem sido utilizadas para justificar tanto a falta de maiores investimentos por parte dos sistemas de ensino, quanto a recusa de oferta de matrículas para os jovens e adultos pouco ou não escolarizados em nosso país. Prova disto é a queda desse indicador na EJA, registrada entre os anos 2007 e 2009 (INEP, 2010), que representou um decréscimo de 6,1% no país; de 6,3% na região nordeste e de 24,4% no Estado do Ceará. Estes números traduzem, mais uma vez, o processo histórico de negação do direito do jovem e do adulto à educação.

A leitura desse processo de negação do direito do jovem e do adulto à educação tem ocorrido, geralmente, de forma reducionista, na qual é possível perceber o reducionismo político – em que a identidade de professores e alunos se reduz à de gerentes e clientes - e o reducionismo social – em que a perspectiva da formação humana é reduzida aos interesses do mercado (ENGUIITA, 2001). As determinantes sociais, econômicas e políticas, que marcam as contradições e a desigualdade presentes na sociedade contemporânea, ficam em segundo plano, e a figura do professor aparece como principal responsável pelo fracasso dessa modalidade de ensino.

Assim, evidencia-se mais uma tensão no contexto escolar: a necessidade de reconstrução da identidade docente como a de um profissional que tem sua competência marcada pela complexidade, expressa nas dimensões técnica, ética, estética e política (RIOS, 2011). A articulação destas dimensões possibilita a este profissional a compreensão mais abrangente de seu trabalho, antes compreendido como um processo restrito à sala de aula e à atuação individual, e hoje situado no campo das práticas sociais coletivas.

Compreendemos que a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (tanto inicial, quanto contínua) não vem conseguindo interferir nos aspectos acima mencionados, quer pela organização curricular das universidades, que aborda de maneira,

ainda, superficial o trabalho docente na EJA; quer pelos resquícios da racionalidade técnica ainda presentes nos espaços de formação contínua de professores, reduzindo muitas vezes a centralidade de suas propostas a questões de ordem instrumental, discutidas de maneira genérica e distantes da escola.

Os conhecimentos referentes à fundamentação legal; à história da EJA no país, com a devida reflexão sobre seus caminhos e descaminhos; à identidade e à especificidade do público de EJA; ao contexto contemporâneo de desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras; à identidade e ao papel do professor neste cenário de desafios e contradições deveriam se constituir como elementos que perpassassem as discussões e reflexões de natureza político pedagógica, tanto das escolas quanto dos sistemas de ensino.

É necessário que o professor se reconheça como um sujeito histórico capaz de colaborar no reconhecimento da escola como uma importante referência no processo de concretização do direito à educação e na construção de uma nova visão de EJA em nosso país.

A pesquisa, enquanto possibilidade de problematização das práticas, surge como um elemento potencializador das mudanças que se desejam ver nos sujeitos e nas instituições (FORMOSINHO, 2008).

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nossa experiência no campo da docência e da pesquisa tem nos levado a direcionar nossos olhares para a escola, por compreender o processo de pesquisa como possibilidade de transformação das realidades sociais. Tal compreensão nos motivou a adentrar na pesquisa ação, por reconhecê-la como uma modalidade investigativa que integra processos de autoconhecimento e mudanças dos sujeitos e, conseqüentemente, na instituição envolvida.

Trazer o sentido das mudanças para o âmbito da percepção e da implicação dos professores significa colaborar para o desenvolvimento profissional e para a autonomia dos mesmos, fato que de acordo com Franco (2001), não tem se apresentado no contexto das pesquisas em educação, que de um modo abrangente têm gerado como resultados de suas opções epistemológicas o distanciamento contínuo entre pesquisa educacional e prática educativa e a imobilização das equipes escolares frente ao contexto de medidas e iniciativas que chegam a este espaço.

Assim, o ponto de partida da metodologia pesquisa ação é, inicialmente, o reconhecimento de um determinado problema vivenciado pela instituição escolar e posterior aceitação da presença e colaboração do pesquisador, favorecendo um processo de reflexões e tomadas de decisão coletivas (BARBIER, 2002).

Segundo Costa (2010, p. 53):

A pesquisa-ação colaborativa, assim, surge como possibilidade de ressignificação dos conhecimentos que as pesquisas em educação têm formulado, tanto para os pesquisadores (como alternativa epistemológica para construção de uma elaboração científica mais próxima das práticas escolares) e para os professores (como melhor compreensão das teorias educacionais e maior articulação entre estas e a profissão).

A compreensão, a reflexão e a transformação das práticas são elementos fundamentais deste tipo de pesquisa. Destacamos que a aceção de prática tomada como referencial no desenvolvimento desta pesquisa é aquela compreendida como a manifestação das associações e dos embates que envolvem questões institucionais; questões inerentes ao sujeito, suas crenças e valores; e questões que envolvem o contexto social, econômico, político e cultural com suas crenças e valores (GHEDIN; FRANCO, 2008). Assim, é considerada *práxis* transformadora (VAZQUEZ, 1977), que se associa à compreensão do professor como intelectual crítico, situado historicamente, que reflete sobre sua prática e sobre as determinantes que a perpassam, visando a construção de novos modos de pensá-la e manifestá-la.

Nossa aproximação inicial com o campo se deu no ano 2011, quando realizamos o estudo exploratório que objetivou aumentar nossa compreensão acerca do tema estudado (SEVERINO, 2000), através de leituras relacionadas à educação de jovens e adultos e políticas educacionais, que se constituíram inicialmente como categorias mais amplas do trabalho a ser desenvolvido, articuladas a informações sobre o campo de pesquisa, no qual consideramos a escola, sua organização, os indicadores, as características socioeconômicas e culturais da comunidade escolar, entre outras questões que nos possibilitassem uma melhor compreensão do contexto no qual adentrávamos.

A problemática enfrentada pela instituição era a necessidade de construção e vivência de uma proposta político pedagógica para a EJA, que tivesse condições colaborar para uma formação que reconhecesse as especificidades dos alunos e ao mesmo tempo

possibilitasse a ampliação do universo de conhecimentos desses sujeitos, articulando discussões relacionados a formação, vida e trabalho.

A partir deste levantamento inicial, foi programado junto aos professores e gestão escolarum cronograma de encontros de reflexão sobre a prática, no decorrer do ano de 2011, objetivando problematizar as práticas escolares relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, coletando de forma contextualizada depoimentos referentes à vida, à formação e as práticas escolares vivenciadas pelos sujeitos enquanto educadores desta modalidade de ensino.

A organização dos encontros privilegiou alguns pontos de partida, os elementos situados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Elementos de referência para a construção da identidade profissional docente

Visão acerca dos professores	Autor	Ideia defendida
Professor como pessoa	António Nóvoa (1995)	As referências pessoais e profissionais são reconhecidas como elementos fundamentais para a compreensão das posturas desses sujeitos diante das diferentes questões abordadas pela profissão e pela formação.
Professor como pesquisador	Jhon Elliot (1990) e Lawrence Stenhouse (1987)	Os espaços da sala de aula e da escola são reconhecidos como campos de investigação e aprendizagem da profissão, uma vez que possibilitam a construção do conhecimento acerca da docência, colaborando para o desenvolvimento da autonomia profissional docente em relação ao desenvolvimento do currículo.
Professor como profissional	Francisco Imbernón (2002)	O professor como profissional precisa lidar, através do desenvolvimento de capacidades reflexivas e da autonomia, com a mudança e a incerteza presentes no contexto da contemporaneidade.
Professor como profissional reflexivo	Donald Schon (1992)	Toma a prática dos profissionais, associada a elementos teóricos, como elemento de relevante importância no quadro de desenvolvimento da docência.

Fonte: Produzido pelas autoras com referência em Costa (2010).

Como é possível perceber as visões acerca dos professores, tomadas como referência para o desenvolvimento da pesquisa, distanciam-se da perspectiva da racionalidade técnica, que se dirige para a compreensão do professor como um executor de tarefas elaboradas por especialistas, numa perspectiva de consumo e não de construção de conhecimentos.

No que se refere ao processo de observação, procuramos atuar em espaços de socialização dos profissionais (sala de professores), espaços de socialização dos alunos (chegada, pátio, lanche, atividades coletivas) e demais espaços da escola (biblioteca, sala de informática, cantina, diretoria), de forma a perceber a tensão entre aproximação / distanciamento entre o que está escrito e o que é vivido; assim como entre o que é dito e o que

é feito em relação ao reconhecimento da EJA como um direito. Nesse sentido, nos implicamos como observadores participantes, situados dentro e fora do grupo simultaneamente, sendo capazes de vivenciar como membros do grupo o desenrolar dos fenômenos e ao mesmo tempo problematizá-los (BARBIER, 2002).

Realizamos levantamento e análise documental, verificando nos projetos, planos e registros de atividades desenvolvidas por professores e profissionais, elementos que fundamentavam o trabalho com a EJA nos diferentes espaços escolares (sala de aula, laboratório de informática e biblioteca). Tal análise consistiu no desvelamento das ideias e concepções expressas nos registros por meio de tratamento analítico que possibilitou produzir inferências desses textos, que embora específicos relacionam-se ao contexto social, de maneira objetivada (BAUER, 2002).

Por fim, destacamos a produção de relatos autobiográficos pelos professores, evidenciando aspectos relacionados às suas experiências pessoais e profissionais que se articulavam de forma mais direta às temáticas abordadas no decorrer dos encontros de reflexão sobre a prática. De acordo com Nóvoa (1995), o acesso às histórias dos sujeitos nos possibilita a compreensão das formas como os mesmos ao longo do tempo construíram suas identidades.

O exercício de buscar na realidade elementos para formulação de questões e reflexões é árduo e requer um movimento dialético de percepção de si e do outro, da escola e do sistema educacional mais abrangente, das práticas individuais e coletivas, entre outras tantas questões. Assim, a triangulação das diferentes estratégias utilizadas possibilitou olhar para escola de forma mais aguçada e crítica, zelando pelos critérios de cientificidade próprios das atividades de pesquisa.

4 ASPECTOS FORMATIVOS DA PESQUISA AÇÃO CRÍTICO COLABORATIVA

Ao longo dos encontros de reflexão sobre a prática observamos importantes modificações nos discursos, nas práticas dos profissionais e em suas maneiras de interpretar e intervir nas ações desenvolvidas pela escola. Nesse sentido, destacamos alguns elementos que nos permitiram compreender a pesquisa na formação e a formação enquanto elemento da pesquisa, como uma importante estratégia de fortalecimento da identidade docente, da cultura escolar e de desenvolvimento profissional e institucional.

Ao trilhar os caminhos metodológicos a partir da modalidade investigativa denominada pesquisa ação-crítico colaborativa, caracterizada pela integração entre professores pesquisadores e professores colaboradores, tínhamos como horizonte a transformação da realidade. Nesse sentido, nos aproximamos dos professores com o intuito de conhecer suas histórias, compreender os limites e possibilidades de sua atuação profissional e ajudá-los a problematizar suas práticas (LIMA, 2001), no sentido de trazer para o espaço de discussões quais são as demandas formativas do grupo e quais são as alternativas metodológicas que podem colaborar para a superação das dificuldades relacionadas às práticas de leitura.

A preocupação das esferas governamentais (federal, estadual e municipal) com os resultados obtidos pelos alunos da escola pública nos sistemas oficiais de avaliação chegam à escola em forma de estratégias de controle do trabalho docente, como o cálculo de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A forma como se tem construído a relação com indicadores que revelam o fracasso escolar, traduzido quase que exclusivamente de forma quantitativa, precisa ser melhor compreendido e trabalhado, de forma que gere nos sujeitos a mobilização para o desenvolvimento de ações voltadas à superação das dificuldades, pautada no que Cortella (2005) chama de cautela reflexiva. Assim, um dos pontos de partida da metodologia que utilizamos é a compreensão da articulação necessária entre o ensino e a pesquisa, fato que revela a crença de que o professor é competente e constrói conhecimentos relevantes sobre sua profissão, na medida em que empreende o esforço de refletir criticamente sobre seu trabalho, buscando assim um suporte (com real significado) nas teorias da educação.

É nesse sentido, que há uma intencionalidade presente na pesquisa-ação crítico colaborativa de estimular o desenvolvimento de culturas institucionais de reflexão sobre a prática, que promovem o reconhecimento da escola como uma instituição que aprende. Dessa compreensão emergem novas consciências, novos saberes, “novas atitudes e novas capacidades, a que não é alheia a capacidade de aprendizagem ativa” (ALARCÃO, 2002, p. 222).

No decorrer de um ano de pesquisa pudemos apreender importantes questões acerca da articulação entre pesquisa e formação, o que nos possibilitou enumerar alguns achados:

- O comportamento dos professores diante dos processos formativos-reflexivos propostos pela pesquisa era, inicialmente, de descrença, expresso na indisposição física e mental para a abordagem das questões relativas ao seu trabalho. Esta postura, pode estar relacionada a fenômenos como mal estar docente (ESTEVE, 2005) e síndrome de *burnout* (FREUDENBERGER, 1974), ambas caracterizadas pelo estado de esgotamento físico e mental, cujas causas estão diretamente relacionadas aos desgastes vivenciados na vida profissional.

- Os processos de formação anteriormente vivenciados pelos professores participantes da pesquisa, geralmente não se preocupavam em promover a articulação com as realidades cotidianas dos profissionais, deixando de estabelecer relações entre os conteúdos da formação e a vida dos professores, distanciando-se da concepção de formação contínua defendida por Lima (2001, p. 21), como “mediadora de conhecimento crítico-reflexivo entre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional”.

- O desenvolvimento de atividades artísticas foi reconhecido como elemento facilitador de estabelecimento do diálogo junto aos professores no contexto da formação. Tal questão ficou evidente pela liberdade de expressão, pela reflexão proporcionada pela organização do pensamento para registro através de diferentes linguagens; pela organização das ideias no momento de verbalização; pela possibilidade de encontro consigo e com o outro, através do despertar dos sentimentos em relação à formação, à vida e ao trabalho.

- As questões político partidárias interferem na forma como os professores leem e apreendem a realidade, prejudicando o nível das reflexões realizadas ora pela defesa irrestrita, ora pelo ataque gratuito, que dependem do grau de adesão que os sujeitos têm ou não com a gestão municipal.

- A pesquisa proporcionou manifestações de autoestima dos professores, de oportunidades de reconhecimento de si mesmos como construtores de conhecimento e da própria profissão, que resultaram em ganhos para o desenvolvimento da autonomia.

Nossa caminhada pela pesquisa nos ensinou muitas coisas, como a importância do diálogo, da escuta sensível e do reconhecimento do professor como pessoa, a necessidade de aprender com ele e juntos encontrarmos caminhos de superação dos desafios constantemente postos à docência.

Temos observado nas análises de indicadores educacionais que professores e escolas são colocados na condição de vilões responsáveis pelo fracasso dos alunos. No

entanto, tais análises não têm se preocupado verdadeiramente em promover uma aproximação com esses espaços e esses profissionais, no sentido de apreender, na dinâmica das relações que se travam nessa instituição, os fatores que não se encontram expressos nas estatísticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação com os professores colaboradores, na condição de pesquisadores e de educadores, nos possibilitou compreender que só se pode dar aquilo que se tem. No caso dessa pesquisa, visualizamos que os conhecimentos, vivências e experiências formativas que os profissionais acumularam no decorrer do tempo se refletem na prática que desenvolvem. Infelizmente os processos de formação vivenciados por essas pessoas deixaram sérias lacunas que dificultam as melhores intenções de colaborar de forma efetiva para a construção da autonomia dos mesmos enquanto docentes. Essa construção vem se dando na medida em que vivenciam situações-limites que demandam por parte da coletividade a busca por alternativas de atuação possíveis, mesmo dentro de um espaço restrito de manobra.

As perspectivas de pesquisa e de formação presentes na metodologia pesquisa-ação crítico colaborativa favorecem o reconhecimento do professor como um profissional que reflete sobre a sua atuação e que possui competência para transformá-la. Favorece, ainda, a compreensão da escola como uma instituição que aprende a partir da problematização das maneiras como estabelece e persegue os objetivos político pedagógico propostos.

A ressignificação das relações entre escola e universidade é outro elemento a ser evidenciado nessa modalidade investigativa, pois anuncia a necessidade de aproximação urgente dessas duas instituições de maneira colaborativa, onde cada uma coloque a disposição da outra sua cultura e conhecimentos próprios. Tal aproximação tem a possibilidade de promover um processo de formação de professores mais próximo das reais condições das escolas e das reais demandas de formação profissional.

Por fim, evidenciamos compreensão da pesquisa e da docência como espaços de promoção humana, de criatividade e da liberdade de organização do pensamento. Vivenciar, criativa e livremente nossa caminhada no campo pesquisado (apesar de não desconsiderar os critérios de rigor e cientificidade necessários à formulação do conhecimento científico) nos possibilitou a identificação de inúmeros elementos relevantes para as descobertas acerca da docência na EJA, o que se constituiu como referência para a própria instituição pesquisada se

mobilizar para envolver mais sujeitos e instituições na busca de alcance de seu horizonte político pedagógico.

Que esta experiência tenha a possibilidade de inspirar novas iniciativas de aproximação da pesquisa com os contextos sociais, no sentido de fertilizar através da construção do conhecimento e da militância dos diferentes sujeitos a transformação das práticas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que novas funções supervisivas? In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **A Supervisão na Formação de Professores: da Sala à Escola**. Vol. I. Porto: Porto Editora, 2002.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Trad. LucieDídio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BAUER, Martin W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Paradigmas atuais da educação**. São Paulo: Atta, 2005.

COSTA, Elisângela André da Silva. **Práticas de Leitura na Formação de Professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2010.

ELLIOT, J. **La Investigación - Acción en Educación**. Madrid: Marata, 1990.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-153.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papirus, 2001.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burnout. **Journal of Social Issues**, v. 30, p. 159-165, 1974.

IMBERNÓN, F.. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado. USP, 2001.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In NÓVOA, António (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA FORMOSINHO. A investigação e a construção do conhecimento profissional relevante. In PIMENTA, Selma Garrido e FRANCO, Maria A. Santoro. **Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. In **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado- no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003. v. 1. 224 p.

RIOS, Terezinha de Azeredo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A.(Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1987.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Sofia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.