

PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES PARA UMA PRÁTICA CRÍTICA

Maria Cecília Camargo MAGALHÃES (PUC-SP)

Abstract

This paper aims at discussing the theoretical frame of research projects conducted in schools as a way to create contexts in which teachers and/or coordinators learn how to become investigators of their own action while interacting with colleagues and/or a researcher. Based on critical practice, and on social historical research, it discusses the necessity of research methods that might introduce self-reflectivity and questioning into school settings.

Key-words: *continuing education; collaborative action; self-reflectivity; critical practice.*

Resumo

Com este trabalho objetivo discutir o arcabouço teórico de projetos de pesquisa conduzidos em escolas como um modo de possibilitar contextos em que os professores e/ou coordenadores aprendam a se tornar investigadores de sua ação ao interagir com colegas e/ou com o pesquisador. Com base em pesquisas em formação de educadores dentro de uma prática crítica e na pesquisa sócio-histórica, discuto a necessidade de métodos de pesquisa que possam introduzir auto-reflexão e questionamentos em contextos escolares.

Palavras-chave: *educação contínua; ação colaborativa; auto-reflexão; prática crítica.*

1. Introdução

Este texto tem como objetivo discutir o quadro teórico que vem embasando projetos em formação contínua de professores e/ou coordenadores de escolas de primeiro e segundo graus da rede oficial, da rede privada, bem como de escolas de línguas que foram e/ou vêm sendo desenvolvidas no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada (LAEL) da PUC/SP. São investigações que discutem a formação contínua como uma forma de trazer para a escola uma discussão ampla sobre o conhecimento que é ou deve ser construído e/ou valorizado nas práticas discursivas institucionais e sobre quem é ou deve ser ouvido (Wideen, 1987; Gitlin, Siegel e Boru, 1988; Schön 1987, 1992; Kemmis, 1987; Zeichner, 1993; Smyth, 1992; Gómez, 1992; McLaren, 1994, Kincheloe, 1993; Silva 1994).

Para tanto, discuto, inicialmente, a teoria que embasa o trabalho com formação de educadores, com ênfase nos conceitos de *colaboração* e de *reflexão crítica*, considerados como centrais para a construção do conhecimento em um contexto, em que as práticas discursivas são entendidas como local e instrumento (Vygotsky e seus seguidores, e.g., Wertsch, 1985) de (des)construção de conhecimento e de identidades com base em uma análise pós-estruturalista (Foucault, Derrida apud Silva, 1994 e Kincheloe, 1993). Discuto, a seguir, métodos de pesquisa que têm possibilitado aos participantes envolvidos (inclusive o pesquisador) informarem suas ações em uma análise crítica das práticas discursivas da ou sobre a sala de aula e, assim, distanciarem-se e estranharem (verem com novos olhos) suas ações de modo a construírem novos sentidos não só sobre as próprias práticas em situação social micro (sala de aula), mas também sobre sua relação com contextos macro, isto é, além da sala de aula e da escola.

2. Reflexão crítica e colaboração na formação de educadores

No contexto de formação de educadores em ação, as questões que vêm orientando o interesse deste grupo de pesquisa (PUC/SP-LAEL) têm sido a compreensão de como propiciar contextos em que as práticas de sala de aula e as intenções em agir de alunos, professores e/ou coordenadores e pesquisadores sejam problematizadas, compreendidas e transformadas à luz de novas informações construídas, durante trocas discursivas entre coordenadores e professores e/ou entre pesquisadores e professores/coordenadores. Tem sido foco central desses trabalhos, desenvolvidos na PUC/SP, a relação entre os conhecimentos formal (técnico) - *saber que* - e prático - *saber na ação, saber como agir*. Isto é, formadores de professores (e.g. Gómez, 1992; Magalhães, 1996) têm salientado que uma relação binária de oposição entre conhecimentos teóricos e práticos, com valorização do conhecimento formal (enquanto a prática ocupa lugar secundário) tem tradicionalmente dominado nas escolas, em qualquer nível (primeiro, segundo ou terceiro graus). Dentro desse contexto, primeiro o professor "aprende" o conteúdo, entendido como verdadeiro, universal e generalizável a qualquer contexto para, em um segundo momento, usá-lo, aplicá-lo em sua sala, como se "a realidade social se encaixasse em esquemas pré-estabelecidos do tipo taxonômico ou processual" (Gómez, 1992: 99).

Dessa forma, não é surpresa que, em geral, as práticas discursivas de sala de aula reflitam essa organização, i.e., a transmissão de conhecimentos descontextualizados que os alunos devem, primeiramente, aprender para, em outro momento, usar na solução de problemas da prática (e.g., nas redações, na compreensão de textos, na resolução de exercícios gramaticais). Em qualquer um dos casos, ensinar-aprender é entendido como transmissão e devolução de conhecimento formal (Magalhães, 1996).

Projetos de formação contínua de educadores nos quais teoria e prática são dissociadas e enfatizadas como oposições, em que a prática ocupa lugar secundário, não oferecem aos participantes contextos que possibilitem o desenvolvimento de um processo reflexivo através do qual possam relacionar os conhecimentos formais, adquiridos de forma descontextualizada, à sua ação em sala de aula. De fato, essa dissociação dificulta ao professor a compreensão quer dos sentidos que efetivamente estão sendo negociados, dos valores, dos saberes e das identidades que estão sendo construídas, durante as sessões instrucionais, quer dos interesses a que servem (i.e., se trabalham para a manutenção ou transformação das práticas sociais). Deixa, também, o professor sem instrumentos para entender e refletir sobre sua ação e/ou durante sua ação.

Varela (1994:95), com base em Foucault, salienta que, para articular a teoria e a prática, “talvez pudéssemos começar por tentar uma difícil via de aproximação entre saberes gerais, teorias científicas e saberes locais, os saberes dos práticos, com o fim de interrelacionar uns saberes com os outros”. Segundo a autora, o foco estaria na abertura, nas escolas, de “um espaço de oposição à desresponsabilização de professores e estudantes” quanto às escolhas feitas, espaço em que classificações dadas a priori pelo discurso institucional não seriam a base para a compreensão das práticas de sala de aula.

Kemmis (1987) denomina *reflexão crítica* a esse processo em que professores e coordenadores e alunos tornam-se sujeitos em lugar de objetos do processo sócio-histórico, isto é, conscientizam-se do próprio discurso, entendem as contradições do processo social e, nesse contexto, transformam suas ações (Bourdieu, 1989). Nesse sentido, estariam envolvidos em um processo constante de crítica, de reflexão e de problematização dos discursos para que os sentidos construídos, os conteúdos, programas, atividades e materiais didáticos escolhidos, pudessem ser retirados do senso comum dado pelo discurso dominante e questionados. Só então obteriam a

compreensão dos valores e dos interesses que subjazem a essas ações.

Estreitamente ligado à prática crítica, que salientamos acima, está a discussão de formas de colaboração na construção de conhecimento não só entre alunos e professores, mas também entre professores, coordenadores e pesquisadores em investigações e trabalhos com formação contínua. Nesse quadro, colaborar, seja em relação ao pesquisador, ao professor, ao coordenador ou ao aluno, significa agir no sentido de explicar, tornar mais claro seus valores, representações, procedimentos e escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, relocalizações do que está em negociação. Dessa forma, o conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de idéias, sentidos, representações e valores. De fato, implica em conflitos, tensões e em questionamentos (Bakhtin, 1930; Pechey, 1989) que propiciem aos interagentes possibilidades de distanciamento, reflexão e conseqüente auto-compreensão dos discursos da sala de aula e de sua relação com aqueles valorizados (e.g., pretensão de objetividade e neutralidade do conhecimento, foco na racionalidade técnica, compreensão do processo ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimento, separação entre o que sabe/diz e o que aprende/devolve, ênfase no domínio do saber e, simultaneamente, na docilidade quer do professor quer do aluno) e os não valorizados pela escola, isto é, que levam em conta questões contextuais, que propiciam novos papéis ao professor e ao aluno, que estabelecem novas relações entre "ideologia e conhecimento escolar, entre significado e controle social" (Giroux, 1988:45). Assim, o processo colaborativo não implica que todos os participantes tenham a mesma "agenda" ou o mesmo poder institucional ou de saber, mas que tenham possibilidades de apresentarem e negociarem suas representações e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos. Também não significa que, em todas as situações, professor e pesquisador dividam igualmente o "poder"

nas decisões, mas que isso esteja claro aos participantes e seja colocado em discussão. Na verdade, este é um aspecto que necessita ser mantido sob constante vigilância pelo pesquisador, principalmente nas pesquisas em que este ocupa um lugar marcado institucionalmente.

Em resumo, uma pesquisa que tome a colaboração como central pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação o que, em geral, significa trabalhar contra representações estabelecidas pela cultura da instituição/escola quanto a ações que, implícita e explicitamente, são mantidas por coordenadores, professores, alunos e pais. Como discutido por Pignatelli (1995: 150), com base em Foucault:

Os professores, frequentemente, encontram-se no meio de uma proliferação de discursos gerados por estudantes e mediados por pessoal oficial. Eles são confrontados com (e existem no interior de) uma rede discursiva moral e legalmente carregada. Dado esse contexto, o desafio para os professores consiste em tornar problemática qualquer leitura definitiva do discurso oficial (especificamente, se aquilo que lhes é dito revela algo que é fundamental ou essencial sobre seus estudantes) para testar aquilo que não é dito contra esse discurso e encorajar a mesma coisa nos estudantes, seus pais e outros envolvidos.

Smyth (1992:295), com base na discussão de Freire (1972), salienta que, para que esse processo de distanciamento e reflexão tenha lugar na escola, é necessário que os professores se envolvam em quatro diferentes tipos de ações, ligadas a certos tipos de perguntas:

1. Descrever - o que eu faço?
2. Informar - o que isso significa?
3. Confrontar - como eu cheguei a agir assim?
4. Reconstruir - como posso agir diferentemente?

Avançando em direção à reflexão crítica, como discutida por Kemmis (1987), o arcabouço teórico habermasiano fornece-nos uma quinta questão que me parece crucial, uma vez que relaciona as práticas discursivas da sala de aula com as práticas valorizadas pelo discurso oficial e salienta a importância do questionamento dos objetivos políticos (de manutenção ou de transformação) que as ações da sala de aula estão atingindo:

A serviço de que estão as práticas discursivas da sala de aula?

Nesse ponto, é importante salientarmos que a *teoria do agir comunicativo*, proposta por Habermas (1981), propiciou, em um plano filosófico, um *frame* teórico para a compreensão da linguagem como um meio através do qual e no qual os envolvidos na interação construiriam uma intercompreensão crítica, com base em três tipos de conhecimentos dos quais o conhecimento formal (objetivo/técnico) é apenas mais uma maneira de pensar (os outros seriam o conhecimento normativo e o subjetivo). Todavia, à luz de discussões pós-modernistas (McLaren, 1994) já refletidas em pesquisas que vimos conduzindo e, também, conforme salientado nas discussões anteriores, questionamos, no quadro habermasiano, a necessidade do consenso, a ênfase na razão e em reivindicações de validade como base para a argumentação, bem como a necessidade de relações sem imposição de poder para o estabelecimento de uma comunicação não distorcida.

Assim, a compreensão dos conceitos de *reflexão* e de *colaboração* envolvem uma visão de co-autoria, de co-construção (Vygotsky, 1930). Isso, porque é no discurso entre os participantes das trocas discursivas que questões de seu mundo real (e.g., o que é ensinar e aprender, as intenções e razões que embasam as escolhas feitas quer quanto ao conteúdo, quer quanto às tarefas e materiais didáticos, questões sobre disciplina e organização da sala de aula, sobre os valores e representações dos alunos e de si próprios enquanto professores) são questionadas, entendidas e repensadas.

Nessas discussões, um consenso pode ser construído, mas não o é necessariamente e, mesmo que o seja, os conflitos, tensões, resistências e questões de poder envolvidos não podem ser escondidos e ignorados, mas problematizados, questionados e trazidos à negociação. Também temos verificado, em nossas pesquisas, que a racionalidade não se dá apenas com argumentos que contêm razão, mas de modos alternativos que refletem a cultura escolar como, por exemplo, através de narrativas e de relatos.

3. A escolha do método

Pesquisadores como Comstock (1982); Dillon et al (1989) e Gouldner (1982) apontam que pesquisas que se propõem a propiciar contextos para ações críticas e auto-reflexivas, em que os participantes informem suas escolhas em uma análise crítica da prática social e venham a ver-se, bem como sua situação social (ações verbais e não-verbais da sala de aula) de uma nova maneira, necessitam de um método crítico de investigação. Isto é, de um método “embasado no diálogo e na participação”. Duas questões me parecem cruciais na escolha do método para que estes processos de subjetivação tenham lugar: o relacionamento entre os participantes, que já discutimos, e a escolha de instrumentos de coleta e de análise de dados que permitam que os participantes se distanciem de práticas discursivas rotineiras e se envolvam no questionamento desses discursos e na construção de novas teorias e práticas.

Instrumentos diversos têm sido investigados por projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento, na PUC/SP-LAEL (grupo a que nos referimos no início deste estudo), para possibilitar o distanciamento do professor de sua prática e a compreensão das ações verbais e não-verbais da sala de aula, fora do senso comum (rotineiro) e, desse modo, a compreensão dos sentidos que, de fato, estão sendo negociados. Os instrumentos mais comumente usados estão descritos abaixo:

- *vinhetas*, como discutido por Wildman e Niles (1987), são propostas como instrumento inicial para trabalhar o estranhamento (distanciamento e questionamento) pelos professores das práticas discursivas da sala de aula, antes de estes defrontarem-se com sua própria ação. Vinhetas foram usadas no trabalho de Gervai (1996) e Liberali (1997) com formação de coordenadores e se revelaram um instrumento importante de compreensão e de aprendizagem sobre a investigação das práticas discursivas da sala de aula com base em fatos concretos e em interpretações que questionam o senso comum;
- *diários* como instrumentos para a prática reflexiva de objetos diferenciados vêm sendo bastante enfatizados. Por exemplo, Cunha (1992) usou diários reflexivos com professores de inglês como língua estrangeira (LE), durante um curso de formação em serviço de curta duração; Machado (1995) trabalhou com diários reflexivos de leitura com alunos do curso de jornalismo de uma universidade; Liberali (1997) usou diários reflexivos de coordenadores sobre seu trabalho com professores, durante um curso semestral para formação de coordenadores;
- *relatórios* de avaliação discente vêm sendo trabalhados por Fongaro (1997) com professores de uma escola da rede privada como instrumento para que o professor compreenda seu trabalho em sala de aula e a aprendizagem dos alunos;
- *observação* da própria ação gravada em vídeo ou áudio tem sido usada por muitos dos trabalhos (Magalhães, 1994a.,b.; Lopes, 1997; Castro, 1997; Faustinoni, 1995). A observação tem sido conduzida individualmente por cada participante para deixar o professor mais à vontade para refletir sobre sua ação e para escolher os instantes que desejaria colocar para a discussão conjunta. O trabalho de Magalhães revela que, no decorrer do projeto, os professores passaram a chamar colegas participantes para juntos assistirem ao vídeo com o objetivo de

criarem um fórum para o questionamento e compreensão das práticas discursivas;

- *sessões reflexivas* sobre as práticas discursivas organizadas na maioria dos trabalhos em interações face-a-face são comuns aos trabalhos já referidos (também os de Giosa, 1994; Castro, 1997; Faustinoni, 1995), embora no trabalho de Polifemi (1997) tenham sido organizadas também à distância (via computador). Essas sessões, embora inicialmente dolorosas aos professores, tiveram uma importância sem igual para o processo reflexivo, isto é, para compreensão e questionamento e de conscientização sobre as práticas discursivas da sala e dos interesses a que serviam. No trabalho de Magalhães (1994a e b), os comentários iniciais dos professores sobre ensino-aprendizagem em sua sala, após assistirem às primeiras filmagens de suas sessões instrucionais, revelam a leitura inicial do professor de sua ação e a de seus alunos, com base em discursos institucionais escolares rotineiros. Por exemplo, Vânia (professora iniciante de primeiro ano), ao observar sua aula no vídeo pela primeira vez, centra-se na dificuldade em leitura de seus alunos e em sua maior facilidade com a produção escrita (cópia), sem questionar as atividades instrucionais enfatizadas, embora estas diferissem das visões sobre o ensino/aprendizagem de leitura que declarara durante a entrevista:

V: *Em geral ... o que eu tava olhando ... que precisava trabalhar bastante com leitura com eles...né...agora vendo o filme, focalizar bastante a leitura. Porque a parte escrita eles até que estão indo, né?*

C: *Hum...*

V: *...que nem a Gina, ela está copiando praticamente tudo. Já está começando a (incompreensível) com a letra de mão, né, que ela tinha muita dificuldade.*

Nesse projeto (Magalhães, 1994), desenvolvido junto a uma escola municipal, foram previstas sessões de discussão que foram se modificando durante a condução da pesquisa. Pensadas para serem um espaço para a interação dialógica entre pesquisador e cada professor, por sugestão dos próprios professores, as sessões reflexivas passaram a ser abertas aos participantes do projeto, à coordenação da escola e aos professores que desejassem participar. Como, nem sempre, todos tinham visto o filme (muitas vezes os professores viam o vídeo juntos ou trocavam os vídeos entre si), passamos a iniciar cada sessão pedindo aos professores que descrevessem a prática a ser colocada em discussão, o que se revelou extremamente produtivo, uma vez que descrever ações já implicava em repensar a prática. A ação do pesquisador, durante as discussões, foi a de (a) problematizar significados, conceitos, situações, motivos ou valores aceitos como verdadeiros pelos participantes, através de perguntas que os levassem a entender sua prática e/ou de (b) mostrar/demonstrar uma visão crítica que os levassem a repensá-los, com o objetivo de relacionar teoria e prática. Exemplo:

E olhando no filme, por exemplo... o que você sentiu do que eles estavam fazendo? Você acha que está atingindo seus objetivos, por exemplo aquelas atividades (cópia, relacionamento som/letra, ditado) ...

Nessa pesquisa, a ação do pesquisador (que fôra apresentado aos alunos como um colaborador) também objetivava relacionar teoria e prática durante as sessões instrucionais. Assim, agia no sentido de contextualizar questões que haviam sido discutidas nas sessões instrucionais. Por exemplo, questionava respostas dos alunos de forma a levá-los a clarificar suas colocações e os diferentes modos de resolver suas dificuldades ou sua visão dos processos e estratégias de leitura e/ou produção escrita e de sinalizar ao professor a necessidade de entender, fora do senso comum, as respostas obtidas:

Como você chegou a esse resultado?
Me mostre como você pensou.
O que você quer dizer com....
Por que você diz queé importante?
Como isto o ajuda/ajudou?
O que você pode fazer para resolver seus problemas?

Dessa forma, as intervenções de Magalhães na sala de aula propiciaram situações para reflexão crítica na interpretação e na compreensão da prática do professor e do pesquisador, uma vez que eram discutidas nas sessões reflexivas.

Segundo Gitlin et al (1988), se uma pesquisa se propõe a estabelecer relações democráticas e igualitárias entre os participantes, a justeza do método deve ser julgado sob esse *framework*, uma vez que as práticas não são todas iguais, porque umas questionam e transformam as relações de poder tradicionalmente veiculadas pela escola e outras reproduzem ou fortalecem a hierarquia e a manutenção de verdades inquestionáveis. Todavia, mudar o relacionamento pesquisador e pesquisado, bem como criar oportunidades para o acesso crítico à realidade, não significa transformar a escola, embora seja um caminho para isso. Isto é; embora, por um lado, a maioria dos projetos tenha propiciado um comportamento crescentemente reflexivo e crítico dos professores e pesquisadores envolvidos, por outro revelou a necessidade de uma participação da escola como um todo para que mudanças maiores possam acontecer quanto a uma nova compreensão do que é ensinar e aprender na Escola.

Recebido em: 11/97. Aceito em:12/97.

Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, 1929-1930) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução feita a partir do francês. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

- BOURDIEU, P. (1989) *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand.
- CASTRO, S. (1997) Pesquisa colaborativa e construção do conhecimento: formação contínua de educadores. Trabalho apresentado no *XLV Seminário do GEL*. UNICAMP: Campinas
- COMSTOCK, D.E. (1982) A method for critical research. IN: E. BREDO & W. FEINBERG (eds.) *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press.
- CUNHA, W. M. DA (1922) *O papel da reflexão na educação de professores de inglês como segunda língua*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL - PUC/SP.
- DERRIDA, J. (1983) The principal of reason. *Diacritics* **13**.
- DILLON, D.R.; D.G. O'BRIEN & J.D. RUHL (1989) *The evolution of research: from ethnography to collaboration*. Mimeo.
- FAUSTINONI, L. (1995) *Aprendizagem do professor: um processo de significação*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL - PUC/SP.
- FONGARO, M. DE T.H. (1997) Reflexão e assimetria: instrumentos para a reconstrução da identidade do professor. Trabalho apresentado no *XLV Seminário do GEL*. UNICAMP: Campinas.
- FOUCAULT, M. (1982) IN: H.L. DREYFUS & P. RABINOV (eds.) *Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: Chicago University Press.
- FREIRE, P. (1972) *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- GERVAI, S. (1996) *A utilização dos espaços de escola de línguas para reflexão e crítica*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL - PUC/SP.
- GIOSA, E. (1994) *O processo colaborativo no ensino e aprendizagem de inglês oral*. Tese de Mestrado. São Paulo: LAEL - PUC/SP.
- GIROUX, H. A. (1988) *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GITLIN, A.; M. SIEGEL & K. BORU (1988) Purpose and method: rethinking the use of ethnography by the educational left.

- Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.*
- GÓMEZ, A. P. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. IN: A. Nóvoa (ed.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GOULDNER, A. (1982) Sociology: contradictions and infrastructure. IN: E. BREDO & W. FEINBERG (eds.) *Knowledge and values in social and educational research*. New York, NY: The Elmer Press. Philadelphia: Temple University Press.
- HABERMAS, J. (1981) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- KEMMIS, S. (1987) Critical reflexion. IN: M.F. WIDEEN & I. ANDREWS (eds.) *Staff development for school improvement*. New York, NY: The Elmer Press.
- KINCHELOE, J.L. (1993) *A formação do professor com compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIBERALI, F. (1997) O professor como pesquisador: problemas e perspectivas. Trabalho apresentado no *XLV Seminário do GEL*. UNICAMP: Campinas.
- LOPES, A.M. (1997) Pesquisa colaborativa e construção do conhecimento: formação contínua de educadores. Trabalho apresentado no *XLV Seminário do GEL*. UNICAMP: Campinas.
- LOPES, M.A.B. (1997) *Criando oportunidades para o processo reflexivo do professor de língua materna*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL - PUC/SP .
- MCLAREN (1994) Multiculturalism and the postmodern critique: toward a pedagogy of resistance and transformation. IN: H. A. GIROUX & P. MCLAREN (eds.) *Between borders: pedagogy and the politics of cultural studies*. New York: Routledge.
- MACHADO, A.R. (1995) *O diário como instrumento de reflexão*. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL - PUC/SP.
- MAGALHÃES, M.C.C. (1996) A pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, **30**: 57-70.
- _____ (1994a) An understanding of classrooms interactions for literacy development. IN: N.MERCER &

- C.COLL (eds.) *Teaching, learning and interaction*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- _____ (1994b) Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. IN: A. ALVAREZ & P. DEL RIO (eds.) *Education as social construction*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- PECHEY, G. (1989) On the borders of Bakhtin. IN: K. HIRSCHKOP & D. SHEPHERD (eds.) *Bakhtin and cultural theory*. Manchester: Manchester University Press.
- PIGNATELLI, F. (1995) Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. IN: T. T. DA SILVA (Org.) *O sujeito na educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes.
- POLIFEMI, M. (1997) Pesquisa colaborativa e construção do conhecimento: formação contínua de educadores. Trabalho apresentado no *XLV Seminário do GEL*. UNICAMP: Campinas.
- SCHÖN, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- _____ (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. IN: A. NÓVOA (ed.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SILVA, T.T. DA (1994) O adeus às metanarrativas educacionais. IN: T.T. DA SILVA (Org.) *O sujeito na educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes.
- SMYTH, J. (1992) Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, **29.2**: 267-300.
- VARELA, J. (1994). O estatuto do saber pedagógico. IN: T.T. DA SILVA (Org.) *O sujeito na educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- VYGOTSKY, L.S. (1930) Interação entre aprendizado e desenvolvimento. IN: M.COLE et al. (eds.) *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- WERTSCH, J. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

- WIDEEN, M. F. (1987) Perspectives on staff development. IN: M. F. WIDEEN & I. ANDREWS (eds.) *Staff development for school improvement*. New York: The Elmer Press.
- WILDMAN, T. & J. NILES (1987) Reflective teachers: tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, **87**: 25-27.
- ZEICHNER, K.M. (1993) *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

Maria Cecília Camargo Magalhães has a PhD in Education from the Curriculum and Instruction Department of the Virginia Polytechnic Institute and State University, VA, USA. She is a teacher at the Post-graduate Programme of Applied Linguistics (LAEL), PUC-SP, and works with questions related to continued teachers' and coordinators' education, focussing on reflection and on collaborative research.