

## ¿METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA O CON LA ESCUELA BRASILEÑA? UNA PREGUNTA EPISTEMOLÓGICA

INVESTIGATION METHODOLOGY IN OR WITH THE BRAZILIAN SCHOOL? AN EPISTEMOLOGICAL  
QUESTION

Jacqueline de Fatima dos Santos Morais<sup>1</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa foi realizada com vinte e quatro professores de dez escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). A definição foi dada pela importância dessa rede no contexto educacional brasileiro. A pesquisa trata das formas pelas quais as propostas de pesquisa chegaram às escolas do Rio de Janeiro: na maioria das vezes sem a discussão ou participação dos professores na escolha da pesquisa que será realizada em suas salas de aula. A partir de entrevistas com as vinte e quatro professores, concluímos que ouvir as vozes da escola nos permite viver uma ação investigativa entre escola e universidade mais respeitosa e frutífera.

**Palavras-chave:** Pesquisa com Professores; Escola Básica; Entrevistas.

**ABSTRACT:** This research was carried out with twenty-four teachers from ten schools linked to the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro (SME-RJ). The definition was given by the importance of this network in the Brazilian educational context. The research deals with the ways in which research proposals have reached the schools of Rio de Janeiro: most of the time without the discussion or participation of teachers in the choice of research that will be carried out in their classrooms. From interviews with the twenty-four teachers, we conclude that listening to the voices of the school allows us to live a more respectful and fruitful investigative action between school and university.

**Keywords:** Research with Teachers; Basic School; Interviews.

### CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: LA EDUCACIÓN EN RIO DE JANEIRO

Esta investigación aconteció con veinticuatro profesoras de diez escuelas vinculadas a la Secretaría Municipal de Educación de Rio de Janeiro (SME-RJ). La definición se dió por la importancia de esta red en el contexto educativo brasileño y Latinoamericano. La SME-RJ es considerada la mayor red escolar pública de América Latina. Contaba en febrero del 2019 con 1.540 escuelas, incluso guardería y escuelas de educación preescolar. En esta fecha la SME tenía un total de 38.585 profesores y atendían a 644.389 alumnos.

La amplitud de la Secretaría de Educación se puede percibir en su distribución política, geográfica, sociocultural y económica, y nos permite pensar sobre la complejidad de esta red de enseñanza. La SME está organizada en 11 Coordinadoras Regionales de Educación (CREs), las cuales se agrupan en determinados barrios y cierto número de escuelas. Tal organización tiene como propósito la posibilidad de implementar políticas educacionales de manera descentralizada.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALÉ). Professora do Programa de Pós-graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu). jacquelinefsmorais@gmail.com.

Aunque se hable de autonomía, que se percibe, como afirma Morais (2012), es su ausencia. Llega a las escuelas propuestas de investigación, proyectos educativos y formativos de modo verticalizado, sin un amplio debate con aquellos(as) que, en última instancia, irán a vivir la “implementación” de las diferentes “propuestas”.

Las entrevistas proporcionadas por las profesoras, como parte de la investigación que discutiremos más adelante en este artículo, debaten sobre los modos como las propuestas de investigación han llegado a las escuelas cariocas: en la mayoría de las veces sin la discusión ni la participación de los docentes en la elección de las investigaciones que serán realizadas en sus aulas, sin control de lo que será hecho con las imágenes, las entrevistas y los datos recogidos en el espacio escolar, así como el poco conocimiento de las profesoras y de las directoras al respecto de lo que será de facto investigado en la escuela y para qué.

Los llamados “proyectos o propuestas de investigación” llegan a las escuelas, en la mayoría de las veces, como algo que debe ser aceptado. La instancia que va a aprobar la investigación no es en la mayoría de las veces, la profesora, pero la Secretaría de Educación. ¿No será esa también una estrategia (CERTEAU, 1996) de aquellos que comprenden la escuela y sus profesionales a partir de una lógica, donde la idea de ser “profesora ideal” estaría relacionada con el perfil de una trabajadora obediente, cumplidora de órdenes determinadas por la burocracia, sin burlar, sin cuestionar, sin reflexionar? (ARAUJO; MORAIS, 2012)

Por otro lado, se elaboran muchos discursos sobre la escuela que defienden la importancia de la autonomía docente, con el pretexto de aumentar la calidad de las escuelas municipales. Así la SME viene implementando un conjunto de medidas generadas a partir de “pesquisas realizadas en las escuelas” que, según Serpa (2013, p.127), son hechas *por gobiernos que ignoran y menosprecian los saberes docentes*.

Estas medidas se apoyan en los discursos que prometen combatir la reprobación en masa, el analfabetismo funcional y la distorsión del flujo edad/año escolar - ya denunciados como problema por los indicadores del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB). El Estado brasileño hace conocer a la población la necesidad de hacer reformas políticas-administrativas en las escuelas, conforme dicho por la secretaria de educación Claudia Costin, por el inicio de su mandato, en 2009:

Rio de Janeiro tiene una de las peores evaluaciones del país en IDEB. Es inadmisible que niños lleguen hoy a los 10 años de edad sin saber leer o escribir. Rio de Janeiro tiene buenas universidades y los mejores maestros y doctores en el país, que nos pueden ayudar a cambiar este cuadro (COSTIN, 2009, p.01).

¿Que estaría queriendo decir la secretaria de educación en ese momento, con esa última frase? ¿Que “invitación” o “intimidación” estaría haciendo para las universidades? ¿No estaría en esta frase una provocación explícita para que las instituciones de enseñanza superior elaboren más y más investigaciones, proyectos y propuestas producidas externamente a las escuelas a fin de que sean en ellas “aplicadas”? ¿Y, siendo así, que posibilidad tienen las universidades de cambiar las expectativas de los gobiernos y crear investigaciones y proyectos *con* la escuela, o, en lo dicho por Canário (2006), políticas y propuestas “centradas en las escuelas”?

Aunque la secretaria de educación señale la posibilidad de un trabajo en conjunto entre la universidad y la escuela básica, a fin de encontrar caminos para resolver

las demandas educacionales, los principios que en general sustentan este discurso nos lleva a pensar que la escuela y sus profesores son *dependientes de las técnicas y recetas siempre “pensadas y bien explicadas” por los “expertos” - de modo general, los docentes universitarios y/o especialistas vinculados a las secretarías y/o ministerios de educación* (SAMPAIO, 2010, p.02). Todavía, hay otra forma de entender la relación universidad-escuela: la escuela básica y la universidad pueden dialogar de forma que aprendan y enseñen una con la otra, retroalimentándose en conocimientos, prácticas, comprensiones, pesquisas...

Cuando la Secretaria Municipal de Educación fue cuestionada sobre la relación distanciada que tiene con las universidades y con las facultades de Educación en entrevista a la revista “Ponto Com”, publicada el 21 septiembre de 2012, la secretaria de educación Claudia Costin afirmó:

Las universidades de Brasil están muy distantes de las redes. Nosotros producimos mucha información, pero ésta es poco trabajada, e investigada por las universidades. Necesita haber una relación menos desconfiada. Podemos y debemos ampliar el diálogo (COSTIN, 2012).

Si por un lado la secretaria hace apelo al diálogo con las universidades, por otro lado la “solución” encontrada en su administración para “cambiar el cuadro” de “fracaso escolar” viene siendo consolidada a través del trabajo conjunto con el llamado Tercer Sector. Este sector es caracterizado por la ejecución, por parte de las organizaciones privadas, de actividades que deberían ser hechas por el Estado, especialmente las que se refieren a las áreas sociales como la educación. Tal proceso viene ocurriendo sobre la justificativa de garantizar mayor eficiencia en un servicio en que la perspectiva es de fracaso’.

Datos revelados a través de la libreta “Escola Pública Carioca: Reestruturação ou Desmonte?”, publicada por el Sindicato Estadual de los Profesionales de la Educación de Rio de Janeiro (SEPE-RJ), en 04/12/2012, muestran que en el Municipio de Rio de Janeiro hay más de noventa proyectos educativos ligados a organizaciones privadas. Dentro de ellos, los que más destacaron fueron: el *Instituto Ayrton Senna* (con los programas “Acelera Brasil”, “Se liga”, “Fórmula da Vitória” y “Ponto de Partida”), la *Fundação Roberto Marinho* (con el programa “Autonomia Carioca”), el *Instituto Sangari* (con el programa “Cientistas do Amanhã”) y el *Instituto Alfa e Beto* (con el programa “Alfa e Beto de Alfabetização”).

Esas instituciones generaron contratos milionarios cada año. La prueba de eso se puede tener a través de consultas en el sitio de la “Controladoria Geral do Município – Rio Transparente”, donde se puede verificar, por ejemplo, que, entre los años de 2009 y 2013, fue otorgado a la Fundación Roberto Marinho, por la Secretaría Municipal de Educación de Rio de Janeiro, cerca de R\$ 30.183.059,73, con la compra de proyectos educacionales, distribución de material didáctico y formación de profesores.

Esa acción del gobierno favorece la entrada masiva a la iniciativa privada (y sus lógicas empresariales) en el espacio escolar. En el reportaje publicado en “Jornal do Brasil”, el 09 de septiembre del 2013, fue divulgado que la Secretaría Municipal de Educación (SME) de Rio de Janeiro aumentó en 14.751% el presupuesto destinado a las instituciones privadas durante el período de cuatro años. En 2012, este valor alcanzó R\$ 70,345 millones, en tanto que en el 2008, último año del mandato del

Presidente Municipal Cesar Maia, fueron otorgados para esos institutos R\$ 473,660 mil. De acuerdo con el reportaje, la SME-RJ no declaró cuales instituciones fueron beneficiadas con esos contratos, aunque tenga dicho que el dinero invertido estaba relacionado con programas de reforzamiento escolar y acciones para la formación de profesores.

Las discusiones hasta ahora realizadas en este texto buscan reflexionar sobre los contextos mas amplios en los cuales las escuelas públicas de Rio de Janeiro estan ubicadas pero al mismo tiempo, buscan ofrecer elementos para comprender mejor las entrevistas de las profesoras durante la investigación realizada.

## INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA BRASILEÑA

Indagando concepciones de investigación que apunten la universidad como lugar privilegiado de producción de conocimiento y, por lo tanto, de proposiciones sobre “el otro” (la escuela), hemos buscado en nuestras pesquisas (MORAIS; ARAUJO; PRADO, 2011) construir un diálogo con la escuela, rechazamos la idea de que la escuela es solamente un lugar de aplicación, de investigación y proyectos pensados sobre ella, para ella. Las voces de la escuela anuncian otras formas de pensar y vivir la investigación en el campo de la educación y nos invitan a tejer con ella lo que Canário (2005) llama “acciones *centradas*” en la escuela.

Esta perspectiva de Canário puede ser entendida:

(...) como una estratégia [que] se compone de tres elementos principales: el primeiro (...) consiste en hacer coincidir (en el tiempo, en el espacio y en las personas) el trabajo y la formación, o sea, hacer de este ejercicio de trabajo un aprender a aprender con la experiencia, instituyendo un proceso de aprendizaje permanente; el segundo elemento (...) que implica organizar la formación en forma de proyectos de acción para responder a problemas identificados en el contexto; el tercer elemento consiste en abandonar la idea de transferencia de formación, según la lógica de la aplicación (CANÁRIO, 2005, p 139).

En nuestras acciones *con la escuela* hemos buscado vivir la investigación en una perspectiva teórica que se contrapone a los modelos fundamentados en la racionalidad técnica, lo que implica oír el concepto de Canário: superar la idea de la investigación como proceso *sobre* el otro, en dirección a una investigación que escuche la experiencia real de las escuelas y partiendo y llegando en *la escuela real*.

Esta opción implica problematizar el papel y la acción de la universidad en la escuela, tanta veces vista como lugar de producción de conocimiento científico, relegando para la escuela el lugar de conocimiento pautado en el “senso comum” – una forma de dar un nombre que descalifica a la escuela y aquello que en ella se vive.

Las palabras del poeta brasileño Manoel de Barros (2010) nos acompañan: para pensar en otros procesos investigativos es preciso “dar respeto a las cosas “desimportantes” y a los seres desimportantes” para que comprendamos que son, cosas y seres de mayor importancia.

Una de las formas de hemos vivido en la búsqueda por encontrar esos sujetos escolares tan importantes para nosotros, sujetos que tejen, destejen y retejen los caminos de la escuela, han sido através de la escucha. Hemos buscado que nuestras pesquisas sean una posibilidad de *tiempolugar narrativo* para profesoras y profesores que viven la escuela y sobre ella quieren hablar, compartir y producir

conocimientos, en vez de solamente aceptar con *docilidad* (FREIRE, 1996) la relación colonialista que, históricamente, la universidad, representada por sus especialistas, han producido *sobre* la escuela. Esta crítica la hago también sobre mí.

La relación colonialista sobre la escuela y los profesores, en ocasiones revela un discurso simplificador de lo cotidiano escolar y de sus *practicantes* (CERTEAU, 1996), y acaba por fijar una imagen instituida de acuerdo con la cual compete a la escuela en un *lugar de aplicación de conocimientos, y las instituciones académicas de los lugares de producción de estos conocimientos* (MORAIS, 2013, p.56).

En sentido contrario a este paradigma vemos la posibilidad de encontrar una investigación en la cual podamos realizar un diálogo entre los saberes producidos por ambas instituciones: la escuela y la universidad.

### ¿PROFESORA O PROFESORA PESQUISADORA?

¿No queremos caer en la trampa de creer que en la escuela caben los conocimientos prácticos y en la academia los teóricos, pero sí resaltar la relación de retroalimentación entre esos conocimientos; ¿Puede haber un *saberhacer* de la maestra sin la teoría? ¿O habría la posibilidad de no tener conocimientos empíricos en las producciones teóricas producidas por los investigadores de la academia?

¿Como conceptualizamos a las profesoras de la escuela básica? ¿Como se ven así mismas? ¿Se comprenden así mismas como profesoras investigadoras? ¿Creen que hacen investigación en la escuela? ¿O apenas entienden que son las profesoras oriundas de las universidades, las verdaderas investigadoras?

Tratar como sujeto aquellos que muchas veces son concebidos como “objeto de investigación” es un cambio de paradigma. Es necesario una ruptura con la supuesta neutralidad que vive dentro de nosotros, con la objetividad y con el distanciamiento entre el sujeto investigador y el sujeto investigado, en favor de la “verdad” o respuesta única al respecto de lo que es investigado.

Sabemos que el lenguaje no es neutro; *las palabras tienen franjas*, como nos enseña Bakhtin (2000). Utilizar el vocablo “objeto” representa, entre muchos sentidos posibles, la idea de materialidad, algo inerte, que no produciría respuestas. De ahí la imposibilidad de tratar a las profesoras como *objetos*, pero *sujetos* de su propia historia, de su palabra y de sus modos de comprender el mundo de la escuela.

Comprendo que la investigación en educación exige un cambio de lenguaje, *exige crear un decir que no torne a los sujetos de la investigación cosa, y su discurso apenas objeto de análisis* (MORAIS, 2012).

Por consiguiente, tomo en este trabajo las palabras de los docentes, no como un producto de análisis, pero como posibilidades de comprender lo que tiene experimentado un grupo de profesoras en el espacio de la escuela cuando se trata de investigación.

En la tentativa de responder a las cuestiones “*sureadoras*” y no norteadoras de la investigación, como invita Freire (1996), asumimos la entrevista abierta como metodología (camino) de la investigación. Esta opción posee limitaciones y contradicciones ya que no está acabada *a priori*, pero es tejida en la relación dinámica con los sujetos de la investigación.

Aunque hasta la década de 1980 las discusiones sobre la formación docente, en la perspectiva de la “profesora reflexiva” (ALARCÃO, 2003; SCHÖN 1983; ZEICHNER,

2008) o de la “profesora pesquisadora” (ESTEBAN; ZACCUR, 2008) e (FREIRE, 1996) se venga consolidando en Brasil, no está presente de modo contundente, en lo cotidiano escolar. El uso de palabras diferentes para designar la naturaleza del trabajo docente, “profesora reflexiva” e “profesora pesquisadora” en el contexto brasileño, refleja la idea de que son actividades diferentes y, consecuentemente jerarquizadas. La defensa que autores como Esteban, Zaccur y Freire hacen al respecto del nombramiento de la profesora como pesquisadora y no solamente reflexiva, se coloca como una posición antes de todo, política y epistemológica. Defendemos, como estos autores, que la profesora es, por derecho, pesquisadora.

Los discursos hegemónicos sobre la naturaleza del trabajo docente contribuye, como hemos visto, para la producción de subjetividades subalternas, resultando en falsas jerarquias y dicotomías. En este sentido la *política de la colonialidad* (MIGNOLO, 2010), analizada por Mignolo como forma de dominación y subalternización del ser y del saber, como herencia de una matriz social colonial, denuncia esa situación. En la lógica de la colonialidad, hay los que piensan y producen los conocimientos educativos y los que los colocan en práctica, en lo cotidiano escolar: las profesoras. Esta separación atiende a la tradicional división del trabajo – pensar vs hacer – en la cual, social e historicamente, esta última dimensión fue forjada como jerárquicamente menos importante. En las palabras de Suárez (2007):

(...) la división entre los que producen los conocimientos educativos válidos y los que hacen la enseñanza en las escuelas responden a intereses de poder específicos amparados en políticas y reformas educativas tecnocráticas, está históricamente construida, y no es meramente técnica, pero, sobre todo, social (SUÁREZ, 2007, p 78).

¿Habría separación entre el hacer y el pensar? ¿Tal separación sería natural? Esas preguntas son algunas que impulsaron este trabajo. Lo que significa ser professor investigador? ¿Que conexiones y desconexiones hay en relación a la idea dominante de formación, de la cual hablan Zeichner (2008) e Suárez (2007)?

Pensamos y apostamos en la práctica como punto de partida y llegada de nuestras reflexiones. Todavía, no como una posible “racionalidad práctica” (CHAMON, 2011) en lugar de la “racionalidad técnica” (SHÖN, 1983). La práctica como punto de partida y llegada no excluye una reflexión filosófica que problematice la propia práctica.

Entendemos que la práctica y la teoría son dimensiones constitutivas de un mismo proceso reflexivo, y corroboramos las palabras de Paulo Freire (1996), para quién no existe práctica destituida de teoría y, de la misma manera, teoría que no dialogue directamente con una determinada práctica. El desafío, por tanto, es buscar construir el diálogo entre teoría y práctica.

## LO QUE PIENSAN LAS PROFESORAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA?

En esta investigación varias preguntas nos impulsaron. ¿Fuimos a las escuelas a oír a las profesoras: “como los profesores reciben las investigaciones realizadas en los espacios escolares?” ¿Como los profesores viven las pesquisas en sus escuelas? ¿Como las comprenden? ¿Se sienten productores o meramente consumidores de la investigación?

Las respuestas a las preguntas que hicimos a las profesoras nos permite llegar a algunas reflexiones. Una de ellas es de que las profesoras viven en las escuelas una separación entre el “mundo de los profesores-pesquisadores” y el “mundo de los pesquisadores universitarios”. Afirman en varios momentos que estos mundos son opuestos, que no dialogan, que poco se conocen.

Los investigadores llegan a la escuela; pero no conocen la escuela. Vemos a través de los ojos de ellos. Muchas veces vemos que están aquí pero no les gusta estar. Miran a los niños de manera fea, criticándolos. No se aproximan. Solo cuando quieren entrevistar a uno de los estudiantes o una de las profesoras (Profesora Ana – Escuela 2).

¿Sabes qué? Ellos (los investigadores) están todo el tiempo en las torres de marfil, lejos, lejos de la escuela real. Un día, aparece aquí para obtener información. Yo no quiero dar la entrevista. No quiero que entren a mi clase. El problema es que a veces no puedo. El director habla que el investigador va a entrar a la sala para hacer investigación y a la gente no pueden decir no (Profesora Marta – Escuela 10).

Son mundos diferentes, sí. Ellos están en sus salas, con aire acondicionado, con café para tomar. Con alumnos becarios para ayudar en la investigación. Aquí en la escuela, queremos hacer investigación, tiene que hacer solo. Tiene que luchar contra un león por día. Para quién está en la escuela todo es más difícil (Profesora Deise – Escuela 2).

Otro aspecto percibido durante la entrevista por la percepción de profesoras de que la investigación realizada en la universidad es irrelevante para sus vidas en las escuelas.

Los pesquisadores que están en la universidad muchas veces investigan cosas que están en la luna, bien lejos de la escuela. Investigan los sexos de los ángeles. Con el debido respeto, me gustaría saber cómo tratar con el estudiante que está en mi salón, sin aprender. No quiero saber si el ángel es mujer o hombre. Quiero saber cómo tengo que enseñar y quiere aprender, quién tiene dificultades, quién llega en casa con hambre (Profesora Paula – Escuela 3).

Hay investigaciones que ayudan a la escuela. Pero la mayoría percibo que no. Ellos no hablan con los profesores pero sí para ellos mismos (Profesora Naira – Escuela 1).

El redacción muchas veces es difícil; la gente no entiende bien. La investigación es para ayudar a la escuela; debería realmente ayudar a la escuela. Hay investigación que es solo para que los investigadores publiquen: Obtener fama, ganar puntos en su currículum (Profesora Erica – Escuela 8).

Cuestión de poder, de quién tiene la voz y status de investigador reconocido en el campo educativo, también aparece durante la entrevista.

En la universidad, los investigadores ganan para hacer investigación. Ellos poseen tiempo sólo para eso. Aquí la gente tiene que crear un horario, sin estímulo y sin incentivo. ¿Y los resultados de las investigaciones realizadas por los profesores de la escuela, quién las quiere oír? ¿Quién invita a los maestros a dar conferencias? Pero si eres de la universidad, puedes hablar incoherencias y a pesar de esto, serás escuchado (Profesora Fatima – Escuela 7).

## CONSIDERACIONES FINALES

Nuestra investigación permite percibir la necesidad de profundizar las discusiones respecto a los *modelos hegemônicos de investigación* que acaban por distanciar la escuela de la universidad.

¿Quién es visto socialmente teniendo la “legitimidad” para hacer investigación? Buscar las voces de la escuela, establecer diálogos con otros profesores y profesoras, como pensar en otros presupuestos teóricos y metodológicos para investigaciones, son acciones fundamentales cuando pensamos en establecer una relación positiva entre la escuela y la universidad.

Las voces de los profesores nos ayudan a ver y comprender lo que no percibimos sobre la investigación, tanto en la escuela, como en la universidad. Ésta comprensión nos permite tener un *excedente de visión* (BAKHTIN, 2000). Discutir sobre la investigación en la escuela sin “escuchar” las voces de las profesoras y profesores, sin reconocer, las experiencias de ellas y ellos que viven en las escuelas, sin mirar sus saberes y experiencias es un absurdo. Así mismo, “escuchar” las voces de la escuela sobre la investigación que en este espacio es realizada, posibilita, al mismo tiempo, una confrontación con las voces del espacio universitario.

Creemos que escuchar las voces de la escuela, nos posibilita aprender a vivir una acción investigativa, tanto en la escuela, como en la universidad, y fortalecer una relación de pares.

Aunque existan personas que refuerzan los discursos que aseguran ser la universidad el único espacio de producción de conocimientos críticos sobre el mundo (y sobre la escuela), en lo cotidiano escolar surgen diferentes *movimientos* que instituyen otras posibilidades de vivir la investigación desde la escuela. Estos movimientos de profesore/as rechazan aceptar pasivamente la idea de que los conocimientos serían propiedad de unos y mercancía para otros. Estos movimientos buscan el fortalecimiento de la coletividad docente, buscan vivir el protagonismo. A medida que narran y comparten lo vivido, se abre la posibilidad de *reflexionar sobre sí mismo y sobre sus prácticas, en diálogo con las prácticas de otros; permite reflexionar sobre lo vivido y potencializarlo para mejorar la práctica* (MORAIS et al, 2012, p. 100). Así mismo, reinventan la escuela a partir de las luchas y resistencias políticas que aceptan y afirman la posibilidad de experimentar procesos investigativos como ejercicio de autonomía y emancipación en la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARAÚJO, M.; MORAIS, J. F. S. **Intercambiando experiências na formação continuada de professore/as a partir de uma perspectiva centrada na escola**. VI REDES, Rio de Janeiro, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo, Editora Planeta, 2010.
- CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto, Porto Editora, 2005.
- CANÁRIO, R. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação**. Lisboa/POR: Instituto de Inovação Educativa/Ministério da Educação, 2006.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHAMON, M. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade.

**Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. V.3, n. 4. Jan./jul, 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/32/31>. Acesso em: 11/04/2019.

COSTIN, C. Parceria vital. Rio de Janeiro, 27 de abril de 2009. **Jornal O Globo**. Disponível em: [http://oglobo.globo.com/ece\\_incoming/nao-basta-resolver-passado-3017984](http://oglobo.globo.com/ece_incoming/nao-basta-resolver-passado-3017984). Acesso em: 10/11/2018.

COSTIN, C. No Rio, professores e secretaria trabalham juntos. **Revista Ponto Com**. Rio de Janeiro, 21 setembro de 2012. Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/%E2%80%9Cprofessores-devem-ter-uma-critica-aqui-um-elogio-ali-mas-e-um-trabalho-conjunto%E2%80%9D>. Acesso em: 10/01/2018.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2ª ed. Petrópolis: DP etAlii, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAIS, J. F. S., ARAÚJO, M.; PRADO, G. V. T. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y redes de Maestras y maestros que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela**. Córdoba, Argentina, 2011.

MORAIS, J. F. S. ; ARAÚJO, M. S.; PRADO, G. V. T. **Extensão e formação docente na escola: projetos em diálogo**. Extensio (Florianópolis), v. 9, p. 91-105, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2012v9n13p91>. Acesso em: 21/03/2019.

MORAIS, J. F. S. Centro de Memória: possibilidades de pesquisa e extensão na escola. **Revista Conexão UEPG**, v. 8, p. 52-59, 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3919>. Acesso em: 20/12/2018.

MORAIS, J. F. S. Cotidiano na alfabetização: a tessitura de algumas lições. **Contrapontos** (Online), v. 13, p. 52-60, 2013. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3133/2469>. Acesso em: 05/11/2018.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

SAMPAIO, C. S. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. London: Basic Books, 1983.

SUÁREZ, D. H. Docentes, narrativa e investigação educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y La indagación pedagógica Del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. et al. **La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: DP etAlii, 2008.