

A PESQUISA DOCENTE EM CONTEXTOS COMPLEXOS: PESQUISA-AÇÃO META-REFLEXIVA

TEACHING RESEARCH IN COMPLEX CONTEXT: ACTION-RESEARCH META-REFLEXIVE

MARÍA DE LOS ÁNGELES SAGASTIZABAL

Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE) /UNR – CONICET- Ocampo y Esmeralda (2000) Rosario, Argentina. Telefone: 00 54 341 4821769 Email: sagastizabal@irice-conicet.gov.ar

MARÍA DEL ROSARIO DE LA RIESTRA

Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE) /UNR – CONICET- Email: mrdelariestra@gmail.com

RESUMO: Neste artigo apresenta-se uma metodologia de pesquisa docente denominada pesquisa-ação meta-reflexiva, que integra contribuições do paradigma da complexidade à proposta convencional da pesquisa-ação. A partir desta modalidade investigativa, considera-se que o professor está em condições de encarregar-se das questões complexas que se evidenciam na sua prática e que esse tipo de pesquisa-ação não constitui uma carga adicional à tarefa de ensinar. Dirige a ação educativa a partir de uma compreensão profunda da realidade em que o professor realiza sua atividade a partir do processo recursivo de aprender para ensinar. Em diversas instituições do nosso meio, essa estratégia possibilitou pensar o papel do pesquisador profissional no treinamento docente.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa-ação, aperfeiçoamento docente, pensamento complexo, contextos socioculturais, instituição educativa.

ABSTRACT: We present a teacher-researcher methodology based on an action research framework which integrates complexity paradigm with meta-cognitive action-research precepts. This integrated framework assumes that teachers are able to both analyze and put into work an understanding of the complexities derived of their day-to-day teaching work by integrating knowledge generation into their teaching practices. In this way, a central concept of this work is that teachers learn to teach based on collaborative model which integrates expertise shared across professional researchers, teaching colleges, in service teachers and schools.

KEYWORDS: action-research, teacher training, complex thinking, socioculturals contexts, educational institution

Tradução de Marília Souza

Esse artigo se fundamenta em experiências realizadas em pesquisas educativas e em cursos e oficinas que fizemos em instituições da cidade de Rosario (Argentina), interessadas em construir respostas para as múltiplas situações cambiantes que estão presentes diariamente nas aulas. Dessas experiências, destacam-se os componentes que conduziram à formulação de uma proposta de pesquisa-ação meta-reflexiva. Há mais de vinte anos, dirigimos o *Observatório* sobre as concepções que os docentes e futuros docentes têm do aluno, de acordo com sua procedência sociocultural, com a instituição educativa e com o próprio trabalho docente. Esse observatório, que foi o primeiro de sua área na América Latina, surgiu por meio de um convênio conjunto da OIE-UNESCO e IRICE-CONICET, e tem desenvolvido seu trabalho de maneira ininterrupta desde 1997. Nos dados reunidos e estudados, destacaram-se a sobrevivência de problemáticas educativas tradicionais e o surgimento ou acentuação do que podemos denominar novas situações constituintes e emergentes das sociedades complexas atuais (Sagastizabal & Piddello, 2010; Rossi Beati & Sagastizabal, 2008).

A permanência de questões vinculadas ao fracasso escolar, às representações reiteradas dos alunos, da função da escola, dentre outras, nos levou a repensar a

Recebido em: 29/12/2012
Aprovado em: 16/04/2013

função da investigação da própria prática como modo de re-conhecimento e superação para propor sua integração com uma perspectiva complexa, na qual a meta-reflexão e o auto-conhecimento são considerados componentes indispensáveis e sustentadores tanto da ação investigativa como da docente.

As situações dinâmicas pouco estruturadas, nas quais questões próprias da transmissão e produção do conhecimento se entrelaçam com questões macrossociais, nos levaram a compreender que são indispensáveis a busca e compreensão por parte do docente dos cenários nos quais realiza seu trabalho. Cada contexto com suas próprias particularidades pode ser re-conhecido estabelecendo uma relação dialógica com o mesmo. Neste artigo, apresentamos uma metodologia de pesquisa-ação meta-reflexiva que integra contribuições do paradigma da complexidade à proposta clássica da pesquisa-ação. Analisamos e propomos um modo de ser e fazer docência nos múltiplos contextos atuais, fundamentado em enfoques teóricos e metodológicos que abordam o tema a partir da teoria e da prática. É um convite a ressignificar a pesquisa-ação a partir da revalorização e reconhecimento dos níveis ontológicos e epistemológicos que a conformam, para colocá-los em ação na cotidianidade da aula em todos os níveis que integram o sistema educativo.

OS ESPAÇOS DA PESQUISA DOCENTE: POR QUE CONTEXTOS COMPLEXOS?

A complexidade entendida como "...o tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico" (Morin, 1995a, p. 4) conforma os contextos atuais. Aqui mencionare-

mos os aspectos desta complexidade que estão mais presentes na instituição educativa, os "novos" tempos e espaços, a família e a escola, e a trama de vínculos entre esses fatores.

TEMPOS E ESPAÇOS SOCIAIS E ESCOLARES

Nos tempos e espaços tradicionais, coordenadas fundadoras de uma sociedade hoje, integram-se o tempo e o espaço virtual, "a transmissão instantânea de informação e dados substitui o tempo e o espaço físico pelo tecnológico..." (Vizer, 2003, p. 61).

Esse tempo e espaço não apenas são constitutivos da realidade, são também constituintes de novas identidades:

Estamos em um mundo que parece um holograma, uma holografia, ou um espaço para a imersão, em que a cultura-mundo faz viver num morphing contínuo, capaz de configurar e reconfigurar uma identidade que provém do virtual, como um nível que se integrou como parte constitutiva e construtiva da realidade, que está emergindo nos coletivos a nível mundo que acessam os novos dispositivos tecnológicos digitais e interativos, mas que parece ser mais evidente, como se fossem um adiantamento do que virá, em comunidades e agregações de jovens internautas, navegantes de mundos simbólicos que, numa convergência e interconexão, não apenas estão adentrando um novo espectro de cultura, mas que atuam como políglotas de textos hipermidiáticos (Gómez Vargas, 2012, p. 61).

Juntamente com a presença deste tempo e espaço virtual, nosso tempo cronológico tradicional é vivido acele-

radamente, dada a multiplicidade de papéis que cumprem os membros das sociedades complexas, papéis múltiplos em múltiplos espaços, o que implica deslocamentos, compromissos e tarefas múltiplas. Estas urgências estão presentes na instituição educativa, e são vividas por aqueles que realizam sua gestão como uma necessidade permanente de “atender o urgente antes do importante”. Esses espaços e tempos abertos e flexíveis entram em conflito com uma escola que foi projetada para realizar seu trabalho em tempos e espaços fechados, tal como demonstram a arquitetura dos edifícios educativos e o ordenamento do tempo em cursos letivos (Sagastizabal & Perlo, 2006).

Nestas relações encontradas, também entra em jogo a mudança nas funções tradicionais da escola moderna, mudança estritamente relacionada aos novos espaços virtuais. Durante séculos, a instituição educativa era o lugar em que se guardava e transmitia a informação cultural acumulada ao longo dos tempos e o único espaço social reconhecido para a aprendizagem. Hoje compete não apenas com a maior informação disponível na história da humanidade, ao alcance de um “clique” de um computador ou celular, mas também com variados espaços de aprendizagem fora da escola, com instrumentos e estratégias lúdicas. As redes sociais, como espaços virtuais, desafiam os espaços institucionais menos atrativos. O monopólio do conhecimento próprio da escola é hoje compartilhado no âmbito familiar e social pelas tecnologias da comunicação.

FAMÍLIA-ESCOLA: SEUS VÍNCULOS HOJE

Soma-se a estas circunstâncias complexas a conformação familiar atual, espa-

ço em que se inicia o processo de educação e conformação da identidade. A família nuclear tradicional convive hoje com as chamadas famílias “ensabladas”, famílias pós-modernas, em que interagem membros de mais de um matrimônio. Isso deu lugar a uma família pós-moderna estendida na qual se configuram diversas situações, aquelas integradas por mães e pais divorciados em que um deles convive permanentemente com seus filhos ou com algum deles, pais e/ou mães exclusivamente responsáveis pelos filhos, e convivências compartilhadas, entre outras formas presentes em nossa sociedade. Essa extensão familiar alcança também os irmãos nascidos dessas novas uniões conjugais, os tios, avós e demais vínculos familiares. Isso repercute no âmbito escolar com a presença de alunos que têm uma família com maior mobilidade com relação à residência dos filhos e maior complexidade nas relações interfamiliares, o que gera na escola a necessidade de dialogar com diversos interlocutores, que nem sempre concordam entre si quanto às questões vinculadas à educação de seus filhos.

Simultaneamente, existe uma crise entre família e escola com relação aos sentidos outorgados ao trabalho educativo. Isso se evidencia nas demandas feitas em ambos sentidos, docentes e instituição dirigindo-se aos pais/mães e estes aos docentes e à escola, o que também ocorre com as atribuições mútuas de valor conferidas à tarefa de ensino da escola e da educação recebida em casa. Em muitos âmbitos escolares isso se visualiza como um nós, “a escola” e “os professores” *versus* “eles”, “os pais” e “a família”.

Em pesquisas sobre os pontos fortes e fracos dos alunos e a consideração causal das mesmas por parte dos professores de escolas primárias realizadas de forma sistemática e contínua

desde a criação do Observatório, em 1997, em escolas da Província de Santa Fé (Argentina) (Rossi Beati & Sagastizabal, 2008), demonstram-se as mudanças e permanências da relação família-escola através da atribuição causal dos pontos fortes e fracos percebidos nos alunos.

Entre os professores pesquisados, reitera-se a convivência das representações de um “aluno ideal” constituído por seus pontos fortes *versus* um “aluno real” reconhecido por suas debilidades, um aluno tangível que carece das qualidades imaginadas e esperadas. “Debilidades que devem se tornar pontos fortes no processo educativo” (Sagastizabal & Pidello, 2010, p. 121).

É através da atribuição causal das debilidades e fortalezas que se evidenciam as continuidades e rupturas da relação família-escola. Quanto às permanências, nos discursos docentes continuam sendo apontadas como origem da maioria das “debilidades” de seus alunos as carências de ordem econômica, atribuição frequente nos contextos urbano-marginais, cuja expressão prototípica é “*não ter satisfeitas as necessidades básicas*”. Aparece entre os dados levantados uma extensão que se considera significativa, atualmente a atribuição às famílias da “falta de...” se estende aos alunos pertencentes a classes médias, em que as carências se referem à dimensão afetiva: “*Têm muitas coisas materiais e pouca afetividade*” ou faltam a presença e a contenção dos pais. Essas são expressões que aparecem atualmente entre os professores pesquisados de escolas de nível primário selecionadas por sua matrícula proveniente de grupos socioculturais de classe média da cidade da Província de Santa Fé (Argentina) (Sagastizabal & Pidello, 2011).

Assim, não apenas as famílias desfavorecidas economicamente são as responsáveis diretas pelas fraquezas dos

alunos (apontadas como características que dificultam a aprendizagem), mas também as famílias pertencentes às classes médias, visualizando-se uma ampliação da responsabilidade familiar nas debilidades da maioria dos alunos.

A relação família-escola aparece fraturada, e essa fratura se expande ainda mais através de expressões que consideram pais e mães dos alunos mais como um obstáculo que como colaboradores na tarefa educativa. Assim, família e escola, que compartilham a missão de educar as crianças, se veem muitas vezes confrontadas por meio de rivalidades e indicação de culpas mútuas que confluem para uma mudança na demanda que os responsáveis pelas crianças fazem para a escola. A esse respeito, Usategui e Del Valle (2009) assinalam que os professores percebem que as expectativas dos pais mudaram e que predomina uma atitude “clientelar”. Essa nova forma se evidencia nas exigências por uma escola vista mais como provedora de serviços que das relações tradicionais de colaboração e confiança. Ainda assim, os pais que desejam participar encontram os meios de fazê-lo, surgindo críticas ou indiferença, quando não por vias violentas. As autoras citadas sintetizam essas circunstâncias na expressão “*a solidão da escola*”. Essa expressão é utilizada pelos professores para referir à falta de consenso que se dava historicamente entre as instituições responsáveis pela socialização da criança tais como família, escola, igreja, meios de comunicação, grupos de iguais:

Até poucos anos, essas instâncias compartilhavam a mesma partitura, ou seja, existia entre elas um consenso quanto àqueles valores e normas que havia que transmitir, e se apoiavam mutuamente para lograr uma maior eficácia. Na atualidade, essa harmonia desapareceu, fazendo uma

comparação, poderíamos dizer que cada agência socializadora tem sua própria partitura e, em numerosas ocasiões, sua música distorce daquela que as outras instâncias emitem (Usategui & Del Valle, 2009, p. 172).

Entre os professores pesquisados nas escolas de nível primário de nossa província – escolhidas por receber matrículas de diversas classes sociais – em estudos de tipo etnográfico que fazem parte do *Observatório* observa-se que essas “partituras” se constituem com um “dentro” constituído pelas necessidades e valores pessoais do professor e pelas expectativas da comunidade educativa. A integração deste “dentro” com um “fora” polifônico gera percepções de condições que constituem obstáculos ou são facilitadoras da aprendizagem vistas como fortalezas ou debilidades dos alunos que condicionam o papel profissional (Sagastizabal & Pidello, 2011, p. 64).

Em suma, coincidimos ao considerar que:

A magnitude dos problemas que temos que enfrentar reclama uma nova sabedoria que nos permita conciliar o sentido da existência, as necessidades do bem-estar coletivo, mudanças culturais, desafios ecológicos, conflitos sociais, impactos das ciências e tecnologias... A reforma do pensamento já não é uma questão de especialistas, mas um problema de todo mundo (Pérez Lindo, 1998, p. 9).

UMA PROPOSTA: A PESQUISA-AÇÃO META-REFLEXIVA: CONHECER-NÓS E COMPREENDER-NÓS PARA AGIR

Este levantamento de problemáticas reiteradas em diversos contextos sociais e institucionais ao longo dos anos

nos levou a propor um modo de pesquisa-ação meta-reflexivo como uma busca de possíveis estratégias de análise das realidades educativas, que favoreceram a superação de representações sociais consolidadas em estereótipos. Daí apresentarmos um investigar entendido como a criação das condições propícias para a busca e construção ativa do conhecimento como guia da ação.

CRITÉRIOS PARADIGMÁTICOS QUE A SUSTENTAM

Como toda proposta metodológica, esta que aqui realizamos responde a uma perspectiva paradigmática que propõe uma visão da realidade e, consequentemente, uma maneira de investigá-la. Todo paradigma é constituído por três pressupostos: o ontológico, o epistemológico e o metodológico. Guba e Lincoln (1994) assinalam que os paradigmas são sistemas de crenças básicas sobre a natureza da realidade investigada, esta concepção constitui o pressuposto ontológico. O pressuposto epistemológico indica o modelo de relação entre o investigador e o investigado. Finalmente, o pressuposto metodológico mostra o modo através do qual podemos obter o conhecimento de tal realidade.

PRESSUPOSTO ONTOLÓGICO

No nível ontológico, concebemos a realidade educativa como uma realidade social complexa, reticular e dinâmica, que pode ser modificada pelas interações dos próprios atores ou “autores sociais”. Uma realidade sistêmica, na qual o conceito de sistema aberto é de suma importância para compreender a instituição educativa em todas suas

dimensões e relações. Neste tipo de sistema:

A inteligibilidade do sistema deve ser encontrada não apenas no próprio sistema, mas também em sua relação com o ambiente, e essa relação não é uma simples dependência, mas é constitutiva do sistema. (...) Logicamente, o sistema não pode ser compreendido sem incluir em si o ambiente, que lhe é, ao mesmo tempo, íntimo e estranho e parte de si mesmo sendo simultaneamente exterior (Morin, 1995a, p. 42).

Este conceito de sistema aberto possibilita integrar não apenas os elementos constitutivos da escola entre si para conhecê-la e compreendê-la, mas também para colocá-la em relação dialógica com outros sistemas. Esta relação concebida como um vínculo compartilhado entre o objetivo de comunicação e o conteúdo significativo do conhecimento (Nicol, 1989) assume importância na construção social de uma compreensão intersubjetiva de sentidos que requer forçosamente o diálogo.

Assim, a instituição educativa deve ser pensada em relação com um sistema educativo formado, por sua vez, por um sistema político e social. Sistema formador e formante de uma sociedade nacional integrada a um sistema internacional. A essa visão sincrônica do aqui e agora devemos incorporar um olhar histórico, diacrônico, no sentido de um processo no qual estão presentes os tempos anteriores e estão em emergência os tempos futuros. Partindo desta visão complementar e integradora entre sistemas relacionados reticularmente, poderemos compreender e, portanto, operar para gerar mudanças e fortalecer permanências dinâmicas.

Esta inclusão da escola como um sistema de sistemas com um contexto, que não apenas a “alimenta”, como se concebia em meio aos sistemas tradicionais fechados, mas é constitutiva desta organização, é outro dos critérios para trabalhar em contextos complexos.

Assim podemos compreender que o meio, o ambiente no qual desenvolve sua atividade, do qual a escola nunca está fora, está presente na aula em cada um dos professores e alunos. Por isso, apesar das tentativas de algumas instituições de colocar “barreiras” em determinados componentes do entorno sociocultural, é impossível evitar que o complexo mundo pós-moderno atual esteja dentro da escola, seja através de sua aceitação ou de sua recusa através de normas que tentam estabelecer “limites”.

Esta concepção de sistema aberto nos propõe outro modo de pensar o limite, não como falta de comunicação ou barreira, mas como uma busca de equilíbrio do próprio sistema através de uma troca de energia com o ambiente, conseguindo assim manter um estado de estabilidade e de continuidade com esse contexto que é a um só tempo íntimo e estranho. Essa estabilidade e continuidade supõem uma relação indissociável entre a manutenção da estrutura e a mudança dos constituintes, e para tal só pode se autorregular.

Um sistema que mantém sua autonomia mas que a organiza através de sua clausura em relação com sua necessidade de abertura. E justamente é esta necessidade de clausura e abertura temporal ao contexto que permite ao sistema seu fechamento e, portanto, manter suas estruturas e seu meio interno que, de outro modo, se desintegrariam. O sistema deve ser aberto e fechado. Não podemos compreender o sistema fechado, sem conhecê-lo também como um sistema aberto (Morin, 1995a).

Essa ideia de necessidades de fechamento e abertura do sistema para manter-se como tal, para equilibrar-se, enriquece o conceito de autorregulação. O sistema, neste caso a instituição educadora, deve decidir na autoavaliação quando é necessário fechar-se para manter sua autonomia, que ações concretas devem ser realizadas para se fortalecer, como abrir-se a esse meio que lhe é estranho mas constitutivo e incidir nesse contexto melhorando sua atuação. Tanto que se a instituição educativa ignora permanentemente seu entorno como se realizasse uma abertura constante, corre o risco de desaparecer como sistema ao não lograr sua autorregulação.

Não somente a instituição educativa constitui um sistema aberto, mas cada uma das pessoas é um sistema aberto. Re-conhecer-se a si mesmo como um sistema aberto requer a necessidade do autoconhecimento de si mesmo em relação com o ambiente complexo que o conforma. Isso supõe uma reflexão crítica através de perguntar e perguntar-nos, utilizando a interrogação como indagação e ferramenta de diálogo com a realidade.

As conceitualizações teóricas referentes ao sistema aberto que conduzem a uma necessidade de autorregulação e equilíbrio sustentam e outorgam sentido aos pressupostos epistemológicos e metodológicos desta proposta de pesquisa-ação meta-reflexiva.

PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO

Aceitar um processo de indagação leva a reconhecer a maneira como a subjetividade do indagador se colocou em movimento, um movimento que parte do interior e vai em busca de um mundo exterior interiorizado. Supõe ainda compreender a objetividade

como tomada de consciência e explicitação da subjetividade. Como aponta Morin (1980):

...gostaria que se compreendesse que o pior é sempre acreditar subtrair o sujeito cognoscente do conhecimento. E que o melhor não pode se produzir sem reconhecer sê-lo em plena consciência. A ocultação de nossa subjetividade é o ápice da subjetividade. Inversamente, a busca de objetividade não comporta a anulação, mas o pleno emprego da subjetividade (p. 347.)

Subjetividade assumida como emprego das qualidades de objetivação que "...comporta a paixão pelo verdadeiro, a autocrítica, a autorreflexão, necessita o esforço subjetivo para superar a si mesma". "A ética do conhecimento... provém agora da exigência interior profunda do sujeito investigador" (Morin, 1980, p. 347).

Esse olhar epistemológico sobre a subjetividade do observador gera mudanças importantes na investigação em geral e, conseqüentemente, e talvez mais profundamente, na investigação docente na qual a pesquisa meta-reflexiva guiará a ação, geradora de nova compreensão e conhecimento em um processo recursivo espiralado, próprio da pesquisa-ação. Prevalecendo a relação pessoa-pessoa, uma subjetividade assumida e explicitada. A visão de uma objetividade construída como um entramado de intersubjetividades compartilhadas e consensuais, gerando assim uma co-construção de conhecimento reflexivo para orientar a ação.

PRESSUPOSTO METODOLÓGICO: COMO REALIZAR A CO-CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO META-REFLEXIVO

Consideramos que "... a reflexão... é a aptidão mais rica do pensamento, o momento em que este é capaz de auto-

considerar-se, de metasistematizar-se” (Morin, Roger Ciurana, & Motta, 2002, p. 37). Essa autoconsideração supõe construir conhecimento para compreender-se e compreender. Conhecer as situações educativas complexas faz parte de um processo recursivo inevitável que é o que possibilita responder dinâmica e provisoriamente aos novos interrogantes para operar em sistemas. É importante fazer o levantamento de valores, expectativas, desejos, emoções sobre os quais se assenta a ação. Uma investigação que permita partir de uma compreensão partilhada da realidade para a superação de imaginários, rótulos, estereótipos. Pesquisa baseada em uma indagação e reflexão permanentes que sustente o aprender para ensinar como uma relação recursiva: aprender-ensinar-aprender-ensinar.

Para ampliar o autoconhecimento é necessário refletir sobre nossa visão do outro, nossa própria cultura, bem como interrogar-nos acerca de nossa percepção da comunidade educativa. Esclarecer e compreender essas questões nos possibilita construir experiência, respeitar o outro, cuidar da palavra. Neste processo de autoconhecimento, é necessário incorporar e vincular reflexivamente as experiências dos múltiplos papéis que exercemos simultânea e cotidianamente (professor, aluno, mãe/pai, diretor, entre outros) para integrar os pensamentos e emoções que supõem essas diferentes interações.

INTERROGANTES POSSÍVEIS PARA CONSTRUIR O AUTOCONHECIMENTO

Uma investigação meta-reflexiva na escola supõe indagar de forma individual e grupal sobre os próprios comportamentos institucionais, a instituição educativa como organização, o grau de conhecimento sobre a cultura

do aluno e sua família, as novas situações sociais e os desafios que implicam para a escola, entre outros eixos temáticos possíveis.

Em cada um dos itens acima mencionados, à guisa de exemplo sobre possíveis reflexões, enumeramos alguns interrogantes que serviram para iniciar esses processos de pesquisa-ação meta-reflexiva em instituições educativas. Com relação:

a) aos **próprios comportamentos institucionais**, trabalhou-se em torno destas perguntas: Como me relaciono com os diversos membros da comunidade educativa? Sou consciente do poder das palavras e dos rótulos? Como concebo a instituição educativa, sua função educadora e sua relação com o meio? Qual é sua missão irrenunciável? Como abordar os problemas institucionais? Que modelo de gestão considero o mais idôneo para a instituição? Que níveis de participação são desejados? Que lugar ocupa o diálogo como articulador do individual e do coletivo?

b) à **instituição educativa como organização**, nos perguntamos: Quem somos? Quanto nos conhecemos? Formamos um coletivo ou estamos fragmentados? Que concepção temos como coletivo da principal função da escola? Como percebemos a complexidade atual e que mudanças devemos realizar para responder a ela? O que devemos manter e o que devemos mudar?

c) ao **grau de conhecimento sobre a cultura do aluno e sua família** nos levou a interrogar-nos: Conheço os desejos, interesses e temores dos alunos? Que importância dou às diversas aprendizagens dos alunos? Conheço a procedência e pertencimento cultural das famílias dos alunos? Compreendo suas aspirações e desejos? Valorizo suas demandas e expectativas? Partilho ou compreendo seus valores e necessidades?

d) às novas situações sociais e os desafios que implicam para a escola supõe indagar-nos sobre: Somos conscientes da informação e destrezas que as tecnologias atuais oferecem? Como incorporá-las criativa e significativamente na atividade educativa? Como conciliar os usos sociais privados com os escolares? Como fortalecer a formação diante da informação? Que caminhos de formação a instituição educativa deve seguir diante das situações de trabalho atuais e cambiantes? Como atender às diversidades presentes no âmbito institucional? Como vivenciar na instituição educativa valores que estão em crise na sociedade em geral? Em que divergimos, em que concordamos? Com o que podemos estabelecer consenso?

A pesquisa-ação meta-reflexiva supõe abordar questões que possibilitem conhecer as bases da prática, tais como: pensamento e emoções, a própria identidade, o contexto de procedência de professores e alunos e o contexto laboral, a organização educativa vivida e a desejada, a visão pessoal e coletiva do ensinar e aprender.

Esse processo de autoconhecimento vai gerando novas zonas de sentido “entendidas como espaços da realidade que se tornam inteligíveis diante do desenvolvimento da teoria sobre o real” (González Rey, 1997, p. 14).

Essas novas zonas de sentido impulsionam o processo recursivo, pois o conhecimento se integra com as realidades agora compreendidas e isso aumenta a possibilidade de avançar sobre esses espaços de conhecimento à medida que se conceitualiza sobre ele.

MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA-AÇÃO META-REFLEXIVA

Na seção anterior, caracterizamos o pressuposto ontológico como uma realidade social dinâmica, global,

complexa, sistêmica. Partindo dos pressupostos epistemológicos, o reconhecimento da subjetividade e, conseqüentemente, a construção da realidade estudada por parte do pesquisador privilegiam a indução e a interpretação, propondo questões de significado, valores, ideias, práticas culturais, interação verbal, mudança social. Os pressupostos mencionados buscam superar a visão da prática docente concebida como a aplicação exclusiva de uma teoria para propor a teorização da ação.

Conseqüentemente, o nível metodológico se baseia em estratégias orientadas a refletir, vivenciar e indagar mediante o trabalho de campo e a coleta de dados profundos, levando em conta as interações, discurso, textos, imagens assumindo e explicitando a relação pessoal.

ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM META-REFLEXIVAS

A seguir são apresentadas estratégias que se mostraram úteis na pesquisa-ação reflexiva, sendo que o critério principal com que foram construídas é o da ressignificação das técnicas tradicionais, para adaptá-las às necessidades dos complexos entornos atuais. Assim ressignificamos a entrevista e o questionário para gerar diálogo e a observação participante como uma presença reflexiva do professor em seu âmbito de trabalho, a escola.

Fica aberto um caminho para a construção de novas estratégias de abordagem reflexivas, dado que o desafio deste tipo de investigação é a co-criação de ferramentas que nos permitam conhecer-nos melhor, o uso da imagem através do vídeo ou a elaboração de representações gráficas são também caminhos possíveis a transitar nessa busca criativa por uma metodologia capaz de dar conta da complexidade.

A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE PARA TRANSFORMAR A VIVÊNCIA EM EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DA REFLEXÃO

A observação participante é a ferramenta por excelência do trabalho de campo etnográfico, e tem como objetivo principal que o pesquisador vivencie, através da participação, a realidade social estudada, experimentando as mesmas situações que os sujeitos pesquisados.

Partindo desta concepção tradicional, assinala-se a tensão natural existente entre observar e participar devido à qual é necessário realizar um registro minucioso de tudo o que acontece enquanto se participa de várias atividades em um esforço do pesquisador de “estar por dentro” da sociedade estudada.

A ressignificação desta estratégia principia por capitalizar o fato de que o professor faz parte da realidade educativa a ser estudada, que participa dela de forma natural e legítima. Além disso, a observação constitui um dos instrumentos a serviço da pedagogia e da didática presentes tanto nas etapas de formação docente como em sua prática profissional, apenas devemos incorporar a ela novos sentidos para utilizá-la na pesquisa-ação meta-reflexiva. O principal critério que nos guiará será considerá-la um instrumento importante para transformar a vivência em experiência. Como assinala Guber, “as ferramentas são a experiência direta, os órgãos sensoriais, a afetividade que, longe de obscurecer, aproximam o objeto de estudo” (2001, p. 62). Neste caso, o “objeto” de estudo é a própria realidade educativa em que o professor é ator e autor. A autora citada nos diz que:

A observação participante permite recordar, a todo momento, que se participa para observar e que se observa para participar, isto é, que en-

volvimento e investigação não são opostos, mas partes de um mesmo processo de conhecimento social. A presença direta é, indubitavelmente, uma valiosa ajuda para o conhecimento social porque evita algumas mediações, oferecendo ao observador crítico o real em toda sua complexidade (Guber, 2001, p. 59).

Dado que o professor observa e participa cotidianamente é necessário que tome consciência desta ação para que esta prática se transforme em instrumento de pesquisa. Em segundo lugar, focar a ação docente naquelas questões sobre as quais se está refletindo e, sobretudo, mudar o olhar, atingir o “estranhamento”, olhar com novos olhos. Vivenciar, para, então, a partir do registro, análise e reflexão da vivência, transformá-la em experiência que guiará próximas ações individuais ou grupais, possibilitando a construção do conhecimento organizacional.

A observação – diz Morin (1995b) – deve tender, idealmente, a cobrir a totalidade do fenômeno estudado, incluindo o observador em sua observação. A observação deve tratar de ser panorâmica (por analogia com o termo cinematográfico em que uma câmara rotaciona sobre si mesma para captar o conjunto do campo perceptivo) e analítica (distinguindo cada elemento particular do campo perceptivo). A tudo isto deve-se acrescentar o sentido da instantânea ou do flash.

COMO REALIZAR A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA ESCOLA

Apenas a modo de exemplo, não como prescrição, mencionamos alguns critérios orientadores: necessitamos focar nossa observação em alguma situação educativa que estejamos investigando reflexivamente, no momento que se

está vivenciando a situação, esta pode ser uma situação de ensino-aprendizagem com um aluno ou com todos na aula, uma reunião institucional, um ato escolar, uma entrevista ou conversação com um colega, aluno ou pai, entre outras situações possíveis.

É importante registrá-la do interior, partindo da vivência, explicitando pensamentos, emoções, sentimentos, ações, perguntando a nós mesmos o que vejo de novo nesta situação hoje, o que me agrada, o que me desagradar, o que desejaria mudar, como posso superar os preconceitos que tenho acerca de..., que elementos, palavras, gestos, pessoas, sentidos, significados observo hoje. Isso podemos aprofundar ao indagar-nos, como observador, acerca de questões tais como: o que me está trazendo esta observação, o que minha observação participativa gera (confiança, abertura, maior compreensão do outro, diálogo, discussão, consenso) quais são suas consequências (é positiva, gera mudanças em mim ou em outros) quais são os possíveis impactos: o que capitalizo dessa experiência.

Esta reflexão interna se formaliza imediatamente depois de ocorrida a participação ou enquanto ocorre, se possível, num registro escrito ou gravado, de modo que seja útil para gerar conhecimento e compreensão sobre a realidade focalizada (dificuldades de aprendizagem, falta de consenso, comportamentos indesejados, entre outros) sem descuidar do entorno e de como ele está presente no acontecimento. O registro pode ser muito breve, palavras que resumam sensações, sentimentos, frases que outorguem sentido ao ocorrido, redação ou relato breve que dê conta do acontecido tanto a nível exterior como interior.

O mais importante é conseguir que a observação participante não esteja

orientada para confirmar estereótipos e preconceitos expressos como rótulos ou etiquetas, tomando consciência do poder das palavras:

As etiquetas ordenam o mundo; o melhor, fazem de um caos, um mundo. Por isso, etiquetar, nomear, é criar. E por isso também, conseguir alterar as etiquetas, re-etiquetar as coisas ou os acontecimentos, é destruir um mundo e fazer outro, é fazer de um terrorista um resistente ou, de um excluído um oprimido. (Najmanovich, 2008, p. 23)

Uma vez detectadas determinadas etiquetas, um modo possível de gerar novos olhares sobre elas é trabalhar esses preconceitos em grupo, buscando novas expressões, definindo-as de maneira apreciativa, levando em conta seus aspectos positivos, por exemplo o aluno “inquieto” como aquele que busca o fazer e se entusiasma com diferentes atividades e que gosta de experimentar ou o aluno “disperso” como um menino que se interessa mais pelo todo que pelas partes e pode ter uma visão holística da realidade.

QUESTIONÁRIO REFLEXIVO: ESCUTAR O OUTRO

O questionário foi uma das técnicas mais utilizadas nas ciências sociais e juntamente com a entrevista compõe o método de pesquisa, clássico para a coleta de dados.

Do questionário tradicional se destacam como qualidades mais relevantes o fato de ser autoaplicado, ou seja, cada indivíduo o responde sozinho. Além disso, pode-se manter o anonimato de quem o responde, gerando maior sinceridade nas respostas sobre temas conflituosos. Permite em pouco tempo uma importante recopilação de dados, pois pode ser aplicado de forma simultânea a grandes grupos.

Foi utilizado especialmente em sua versão de questionário fechado, no qual a pessoa que responde deve apenas escolher e marcar dentre as opções pré-determinadas.

O questionário que utilizamos na pesquisa-ação meta-reflexiva se caracteriza por gerar uma oportunidade de reflexão sobre a questão que indaga.

Consideramos que toda coleta de dados implica numa construção social de conhecimento (Sagastizabal & Perlo, 2006), tanto para o professor-pesquisador como para quem responde, dado que o sujeito pesquisado deve construir as respostas e sistematizar seu conhecimento e emoções sobre o tema perguntado.

Esse tipo de questionário é um questionário de perguntas abertas, que possibilitam expressar tudo o que se deseja sobre a problemática estudada e apresentada, está construído com perguntas sobre questões significativas que propõem uma reflexão para respondê-las, inclui portanto o “porquê” como fundamentação das respostas.

As perguntas estão organizadas em sequência, de modo a atingir um aprofundamento maior à medida que nelas se avança, por este motivo não excedem o número de quatro ou cinco por questionário, dado que cada questionário aborda uma temática ou problemática delimitada.

É estabelecido um diálogo desde o texto de apresentação, em que se indica para a pessoa que participa da pesquisa o motivo do questionário, se estabelece um compromisso de devolução dos dados coletados, se solicita reflexão e sinceridade. Ao final do mesmo se despede e agradece a participação e o tempo dedicado a respondê-lo; deixa-se, além disso, um espaço para incluir, caso deseje, outras reflexões vinculadas ao tema sobre o qual respondeu e que podem não estar

contemplados nas perguntas formuladas. Também se deixa aberta a possibilidade de responder de forma anônima ou de identificar-se caso prefira, sendo essa última opção a que costuma ser escolhida pela maioria.

Essa modalidade gera um tipo de diálogo com o pesquisador, no qual embora não haja sua presença física, o mesmo aparece através das perguntas, respeitosa e abertamente formuladas. As respostas obtidas mostram reflexão, compromisso e desejo de colaboração, oferecendo dados profundos sobre as questões indagadas.

O USO DO QUESTIONÁRIO NA ESCOLA

As instituições educativas que participaram desta modalidade de investigação obtiveram, através deste instrumento, dados significativos para orientar sua ação. Para estes fins, se mostrou adequada sua elaboração prévia ao início das aulas para sua aplicação no encontro inicial com os pais. Esse instrumento foi utilizado para levantar informação acerca de questões pontuais tais como demandas e expectativas da família com relação à aprendizagem da língua estrangeira (inglês) por parte dos alunos; desejos e possibilidades de participação dos pais e mães dos alunos em atividades escolares; interesse dos alunos dos cursos superiores em possíveis temáticas de aprendizagem não incluídas nos conteúdos dos programas oficiais; a percepção por parte da família do profissionalismo dos docentes da instituição.

ENTREVISTA EM GRUPO: GERAÇÃO DE PRÁTICAS DIALÓGICAS

Tradicionalmente, a técnica de entrevista consiste em uma pessoa solicitar

informação a outra, seja por meio de perguntas previamente definidas ou simplesmente a partir de uma conversação livre.

A entrevista é um processo de construção social, em que as pessoas envolvidas (duas ou mais) realizam uma indagação reflexiva acerca de um tema específico. O processo tem por finalidade, para o entrevistador, a reunião de dados com o fim de compreender com maior profundidade uma realidade e possibilitar a ele ou aos entrevistados refletir sobre experiências vividas.

Na resignificação como processo intersubjetivo, transforma-se em processo dialógico que leva à geração de conhecimento, através do “pensar juntos”. Neste sentido, consideramos a entrevista em grupo como estratégia de desenvolvimento organizacional geradora de diálogo capaz de veicular a gestão do conhecimento, possibilitando a articulação do conhecimento individual com o conhecimento coletivo. Este enfoque se sustenta na teoria do diálogo como um processo de aprendizagem reflexivo no qual é concebido como um modo de intercâmbio entre os seres humanos em que há um autêntico voltar-se para o outro (Isaac, 1999; Böhm, 1998).

Segundo o primeiro autor citado, as práticas necessárias para o diálogo são:

Escutar, requer duas instâncias, em primeiro lugar, escutarmos nós mesmos e em segundo, escutar o outro. Esta última não é possível sem a primeira.

Respeitar, supõe legitimar e reconhecer a existência do outro.

Suspender, é tomar consciência e observar nossos pensamentos e sentimentos, implica numa mudança de direção.

Dar voz, implica expressar, revelar ao grupo nossa perspectiva própria e única.

Essas práticas estão sustentadas nos seguintes princípios: participação, coerência, consciência, descoberta.

A prática de escutar permite a participação, do mesmo modo que a ação de respeitar nos dá coerência. Assim suspender implica tomar consciência e finalmente dar voz à percepção de nossa descoberta. A *participação* é reconhecer que somos parte do mundo e que o mundo se encontra em cada um de nós. A *coerência* é o princípio que nos permite superar nossa visão fragmentada da realidade. A *consciência* implica tornar-se cada vez mais capaz de compreender o que acontece conosco. E, finalmente, a *descoberta* se refere ao constante potencial que há ao nosso redor e que está esperando para ser desvelado através de nós (Costa, Perlo & de la Riestra, 2005).

Entretanto, esta concepção do diálogo como estratégia para gerar conhecimento de modo coletivo apresenta certos obstáculos ou patologias. David Böhm (1998) reconhece quatro patologias no pensamento coletivo, que dificultam a geração de espaços inclusivos entre os sujeitos e a emergência do diálogo. São elas:

- abstração, que implica um ensi-
mesmamento no próprio modelo
mental,
- certeza, se refere à ausência de
suspensão,
- idolatria, indica que “escuto ape-
nas a mim mesmo”
- violência, significa o não respeito
e a agressão do outro.

Deste modo, a entrevista em grupo entendida como processo dialógico, criativo e reflexivo constitui uma ferramenta qualitativa de coleta de dados única, que possibilita não somente refletir sobre o passado como também construir um futuro diferente.

COMO REALIZÁ-LA NO ESPAÇO EDUCATIVO

Ao convocar as pessoas vinculadas à problemática sobre a qual se reflete, num tempo e espaço previamente acordados, inicia-se a entrevista em grupo propondo uma pergunta como disparadora de respostas de cada um dos integrantes do grupo, gerando escuta atenta, respeito pelas ideias do outro, possibilitando a expressão de todos e cada um, colocando entre parêntesis durante este processo as próprias opiniões ou preconceitos.

Para superar os obstáculos mencionados, o entrevistador deve habilitar a participação, facilitando a palavra a todos, realizando também uma análise do que foi expressado que permite a busca de associações e complementaridade entre as ideias dos presentes, construindo sentidos consensuais a partir dos acordos e desacordos. A reflexão sobre as próprias ideias, sentimentos e emoções ajudam a tomar consciência e dar-nos conta do que somos capazes indagando em grupo como caminho para um fazer juntos na instituição educativa.

OS TEMPOS DA PESQUISA-AÇÃO META-REFLEXIVA

A metodologia da investigação nas ciências sociais propõe distintos modelos de abordagem temporal do fato educativo concebido como histórico, ou seja, um fato que se concretiza num tempo e lugar determinado. Por isso é que se formularam, nos diversos estudos, recortes da dimensão temporal, como por exemplo: estudos longitudinais, estudos transversais e estudos históricos.

Segundo os estudos mencionados, o tempo é considerado de maneira line-

ar, cronológica, fora de nós, controlando tudo e medindo nossas possibilidades e limitações. Mas o tempo também pode ser sentido, vivenciado de modo diferente. Podemos nos apropriar de nosso tempo, dando lugar à história particular e coletiva, dando identidade a isso que nos acontece, que sucede neste momento. Assim, o tempo pode ser percebido e gerido como dinâmico, flexível e qualitativo. Qualidades que podem se expressar da seguinte maneira:

O tempo acontece de muitas maneiras. Detém-se no assombro, bifurca-se na ousadia, desdobra-se na tentação, foge com a vacilação, acumula-se na nostalgia, acelera-se no êxtase, uniformiza-se na rotina, desordena-se na perplexidade, acumula-se na impaciência, se retorce diante do mistério, como outros tantos ritmos que nos constituem; nessas condições, sua simplificação é perdida, quando sua diversidade abre futuro e gesta sentido, induz à solidariedade e à tolerância, legitima o pluralismo e torna possível a bifurcação, ou seja, a história (Serna Arango, 2009, p. 63).

Como assinalamos na análise dos contextos complexos, os tempos presentes hoje na instituição educativa nos levam a repensar o tempo do processo de investigação capaz de oferecer respostas para orientar a ação. A pesquisa-ação meta-reflexiva se desenvolve como um processo permanente de indagação, no transcurso do qual emergem inevitáveis momentos de reflexão individual e de reflexão grupal, acompanhando a construção de conhecimento. O consequente compartilhamento dialógico, gerador de troca e apropriação de resultados, socializará o conhecimento que guiará a ação.

Este processo permanente permite a percepção dos acontecimentos que nem sempre “acontecem” no momen-

to esperado e planejado. Atender a nosso tema em estudo supõe viver a pergunta num tempo contínuo sem rupturas (campanhas, sinos). Investigar sentindo o tempo de modo pessoal, sem relógio, possibilita ver a vida em seu sentido complexo, compreender o fato educativo, capturar a complexa plenitude de um momento. Contrariamente, se quisermos enclausurar o fenômeno que observamos num tempo e espaço cronológico, dito objetivo, perdemos toda sua riqueza evidenciada em seu devir particular.

Em suma, os tempos da investigação devem acompanhar os tempos do coletivo em estudo, entrelaçar-se em acontecimentos comuns, buscando o encontro em uma harmonia complexa dos fatos que necessitam ações adequadas, com a construção dessas ações a partir da geração de conhecimento dialógico com a realidade.

CONCLUSÕES

A partir desta experiência, refletimos sobre o papel do pesquisador/a profissional no processo de formação docente reconhecendo os componentes da tarefa desenvolvida, na qual a sistematização de uma proposta metodológica resulta fundante. Este componente não apenas possibilita um modo de compreender uma situação concreta, bem como enlaçar-la com uma sustentação paradigmática que lhe outorga novos sentidos e significados. Esta dimensão está presente na explicitação e seleção das principais problemáticas a serem investigadas, reconhecendo suas interrelações, assim como suas vinculações com o pessoal e seu inevitável entrelaçamento com o institucional, através de espaços geradores de diálogo. A partir do que se possibilita a construção de instrumentos que pro-

piciam a metarreflexão por parte de todos os atores que se envolvem no processo, tanto dos docentes investigadores como de toda a comunidade educativa. A participação com os docentes numa análise reflexiva da informação construída, orientadora de um pensar juntos, constitui outro dos componentes a considerar.

Este processo gera a nível pessoal e organizacional uma autoavaliação compreendida como uma reflexão tanto das formas de aprender (metacognição), como das formas de ensinar (metadidática), como das formas de gerir, constituindo-se na base para uma autorregulação. Autorregulação entendida como um saber que: nos compromete a uma ação socialmente responsável, supõe o autoconhecimento como ponto de partida da compreensão para a realidade, permite passar da responsabilidade individual ao compromisso grupal, e gera um espaço de ação e reflexão que propicia o respeito, a autonomia e a responsabilidade.

Concebemos o papel do pesquisador/a profissional como formador/a de formadores/as meta-reflexivos em contextos complexos, construindo um conhecimento científico que é uma “forma de pensar”, ou uma maneira de olhar o mundo. Deste modo, através do diálogo com a realidade, é necessário na prática educativa conhecer e interpretar o que sucede tanto em nós mesmos como no que nos rodeia (Montaño Salas, 1998).

Há 25 anos, Gimeno Sacristán definiu a competência epistemológica:

...como a possibilidade de centrar a atenção no conhecimento como guia da ação, este conglomerado cognitivo é o que dá sentido e delimita o problema nas situações complexas e pouco estruturadas de ensino que

afrotaam o professor na atualidade (Gimeno Sacristán, 1983, p. 123).

Hoje a esta competência integramos a necessidade de um “Exame de identidade” que supõe o autoconhecimento. Maalouf (1999 apud Santos Guerra, 2012) assinala a importância de realizar um “exame de identidade” no qual é necessário re-ver as características por meio das quais nos definimos. Analisar nossa identidade, entendida como “aquilo que nos permite diferenciar-nos de qualquer outro”. Este autor aponta que cada pessoa é definida por um conjunto múltiplo de características ou componentes (Maalouf chama de “genes da alma”) que configuram a identidade. Esses componentes se caracterizam por ser adquiridos, múltiplos, diversos, cambiantes, e além disso têm diferentes combinações (Santos Guerra, 2012).

A experiência realizada mostra o quão importante e significativo é refletir não apenas sobre esses componentes, mas também sobre a valorização social e individual atribuída a cada um deles, com o objetivo de compreender a diversidade e superar os estereótipos que configuram obstáculos ao aprendizado e ensino em contextos complexos.

A contribuição que os autores clássicos da pesquisa-ação realizaram com relação à necessidade de refletir sobre a prática docente para compreender e transformar a realidade (Stenhouse, 1984; Elliot, 1990; Carr, 2002; Kemmis & McTaggart, 1988; Giroux, 1990) consistiu em uma das contribuições mais relevantes para a ação docente.

A partir de nossa atividade de pesquisadoras da educação, na tarefa de capacitação de docentes em exercício através da pesquisa-ação participativa, surgiu a necessidade de incorporar uma reflexão de segundo grau que denominamos meta-reflexão. Esta pro-

posta possibilita explicitar os valores que sustentam a ação docente e assim transitar de uma prática reflexiva a uma educação meta-reflexiva, o que nos conduz a um autoconhecimento, indispensável para nos relacionarmos com outros na aula e além da aula.

REFERÊNCIAS

- Böhm**, D. (1998). *On dialogue*. Laveland, Colorado: Foundation House.
- Carr**, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. (3a Ed.) Madrid: Morata.
- Costa**, L., **Perlo**, C., & **de la Riestra**, M.R. (2005). El Diálogo como estrategia para el desarrollo de la mente colectiva en las organizaciones: hacia un modelo de intervención. *Familia e Comunidade. NUFAC (São Paulo, Brasil)*, 2 N° 2, Diciembre, 11-36.
- Elliot**, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán**, J. (1983). *El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado*. Madrid: Akal.
- Giroux**, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Vargas**, H. (2012). Nuevas generaciones juveniles, transición cultural y conversión digital. Jóvenes en el mundo play. *Revista Irice Nueva Era (Rosario- Argentina)*, *Educación y Complejidad*, 24, 57-68.
- González Rey**, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. Sao Pablo: Educ.
- Guba**, E., & **Lincoln**, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. California: Sage.
- Guber**, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

- Isaacs**, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together*. USA: Random House.
- Kemmis**, S., & **McTaggart**, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes: Barcelona.
- Montaño Salas**, F. E. (1998, noviembre). *Importancia y estrategia de la enseñanza de las ciencias*. Memoria del foro regional. Divulgación científica y tecnológica: programas y estrategias en el noroeste. Hermosillo: Sonora.
- Morin**, E. (1980). *El método. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morin**, E. (1995a). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin**, E. (1995b). *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Morin**, E., **Roger Ciurana**, E., & **Motta**, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Najmanovich**, D. (2008). *Mirar con otros ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Nicol**, E. (1989). *La primera filosofía de la praxis*. México: FCE.
- Pérez Lindo**, A. (1998). *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rossi Beati**, B., & **Sagastizabal**, M.A. (2008). *Del enseñar y el aprender. Una integración de voces y miradas para comprenderlos. Observatorio sobre las representaciones sociales del alumno, la escuela y el docente 1996-2006. Proyecto UNESCO-OIE- CO-NICET- IRICE*. Rosario, Argentina: U.N.R. Editora.
- Sagastizabal**, M. Á., & **Pidello**, M. A. (2010). Continuidades y rupturas de la representación social del alumno en el devenir docente. *Krinein Revista de Educación*. Santa Fe, Argentina: Facultad de Humanidades. UCSF. 12, 107-125.
- Sagastizabal**, M. Á., & **Perlo**, C. (2006). *La Investigación Acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Buenos Aires: La Crujía.
- Sagastizabal**, M.Á., & **Pidello**, M.A. (2011). *La representación social del alumno: fortalezas y debilidades de los alumnos según la percepción del docente*. Trabajo presentado en Tercer Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. "Conocimientos y escenarios actuales". La Plata, Argentina: Facultad de Psicología. U N LP. 4, 60-65.
- Santos Guerra**, Á. (2012). El desafío de la complejidad. *Revista Irice Nueva Era*. Rosario, Argentina. *Educación y Complejidad*. 24, 27-36.
- Serna Arango**, J. (2009). *Somos tiempo*. Barcelona: Antropos.
- Stenhouse**, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Usategui Basozabal**, E., & **Del Valle Loroño**, A.I. (2009). Escuela, familia y sociedad: la ruptura de un consenso. (en línea). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX, Directory: en 2012-06-05].: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27015065008>.
- Vizer**, E. A. (2003). *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*. Buenos Aires: La Crujía.