

Professionalisation et travail enseignant : comment la recherche-action collaborative peut favoriser l'interprétation partagée du sens des pratiques enseignantes

FRANCO, Maria Amélia Santoro : Université Catholique de Santos

PIMENTA, Selma Garrido : Université de São Paulo

RÉSUMÉ :

Tout au long de nos interventions régulières auprès du collectif des enseignants, nous nous sommes rendu compte (PIMENTA, 2005; FRANCO, 2006) que la construction de cultures collaboratives de recherche dans le cadre des écoles peut signifier une importante évolution en ce qui concerne les processus formatifs d'enseignants. Comme nous l'avons déjà affirmé dans d'autres investigations (Pimenta, 2002; Franco, 2005), la recherche est un instrument pédagogique qui déclenche de nouveaux rapports du sujet avec le savoir. Le sujet (le praticien) n'est, cependant, pas toujours en mesure de s'engager dans des processus de recherche, n'ayant pas fait l'expérience des pratiques qui auraient pu le former à l'exercice de l'investigation. Parce qu'elle suppose l'engagement réciproque des chercheurs et des sujets de la pratique, la recherche-action peut ambitionner d'attirer la participation de beaucoup de praticiens qui, de leur propre initiative, ne s'y mettraient pas. Dans cette investigation nous avons réalisé l'analyse critique des différents processus de recherche-action que nous avons menés auprès des enseignants, dans le but de comprendre le sens que ces enseignants attribuent à leur travail et d'identifier également l'organisation des processus collectifs de transformation de ce travail.

La grande question qui nous anime est de savoir comment les processus collaboratifs de la recherche-action suscitent la construction de sens partagés à l'égard du travail enseignant. Pour cela, nous exposerons ici les perspectives d'investigation qui nous guident, et qui se fondent sur quelques variations de la recherche-action tendant vers des approches collaboratives. Nous sommes convaincues que de tels processus de recherche peuvent créer de véritables communautés d'apprentissage qui sont, d'après Cunha (2010), la plus authentique expression de la recherche collaborative. Nous centrerons notre analyse sur le processus intégrateur de recherche, de réflexion et d'action, qui s'organise par l'exercice des *spirales cycliques*. Nous soulignerons également qu'un processus de recherche-action exige du temps, parce qu'il ne se concrétise que peu à peu. Il faut du temps pour construire l'intimité ; du temps pour construire un univers cognitif plus familier ; du temps pour que des barrières et des résistances soient transformées ; du temps pour l'intelligence des nouveaux faits et des

valeurs qui émergent des situations de l'exercice constant du nouveau ; du temps pour la reconsidération des rôles professionnels ; du temps pour l'élaboration des ruptures qui émergent, du temps pour l'imprévu, du temps pour le recommencement...

Mots-clés: recherche-action collaborative; pratique enseignante; cultures collaboratives; formation des enseignants.

1- La recherche-action collaborative:

La recherche-action a pour présupposé que les sujets qui y sont impliqués composent un groupe ayant des objectifs et des cibles communs, s'intéressant à un problème spécifique qui apparaît dans un contexte particulier dans lequel ils jouent des rôles différents, en tant que chercheurs universitaires et chercheurs enseignants. Après la négociation du problème sur lequel l'investigation doit se centrer, le rôle du chercheur universitaire consiste à aider le groupe à se poser des questions sur ce problème, en le situant dans un contexte théorique plus large, ce qui permettra l'élargissement de la conscience des sujets concernés, dans le but de planifier les formes de transformation des actions des sujets et des pratiques institutionnelles¹. D'autre part la recherche collaborative a l'objectif de créer dans les écoles une culture d'analyse des pratiques, afin de permettre que les enseignants, avec l'appui des professeurs universitaires, transforment leurs actions et les pratiques institutionnelles.

Nous considérons que la recherche-action collaborative peut réaffirmer la dimension critique du travail enseignant, dans la perspective proposée par Vieira Pinto : « la recherche critique forme le chercheur pour qu'il puisse voir son travail comme une partie du travail social... (Vieira Pinto : 1979, p. 315). Former le professeur est, d'une certaine manière, chercher le sens social du travail qu'il exerce.

Nous observons que la tendance des études les plus récentes, qui ont impliqué les chercheurs de l'université et les professionnels des écoles, est d'élargir la compréhension de la méthodologie de la recherche-action, à partir d'une conception de « recherche-action critico-collaborative » et d'en discuter en même temps l'impact sur la formation continue de professeurs (Franco, 2005; Kincheloe, 1997; Pimenta, 2006; Zeichner, 1993).

¹ . Nous croyons, avec Sacristán (1999), que la *pratique* se distingue de l'*action*. L'*action* appartient aux sujets, elle est propre aux êtres humains et ils s'y expriment. Dans l'action, nous agissons selon ce que nous sommes et dans ce que nous faisons il est possible d'identifier ce que nous sommes. La *pratique* appartient à la sphère du social et elle exprime la culture objectivée, le legs accumulé ; elle est le propre des institutions. Cependant, nos *actions* expriment certainement des *pratiques sociales* et ces dernières sont constituées à partir des sujets historiquement considérés.

Nous considérons la recherche-action collaborative comme une pédagogie qui relie, articule et confond souvent ses acteurs-auteurs ; elle est toujours un apprentissage où tous les intervenants apprennent les uns avec les autres ou même les uns à travers les autres, mais l'apprentissage est toujours présent, même quand des différences essentielles de savoirs, de cultures et de pouvoirs se manifestent.

Le plus grand problème de l'introduction de la recherche-action dans la routine scolaire a toujours été le début du processus : comment parler de recherche, ou comment introduire des démarches de recherche ou encore comment faire que des sujets se mettent en situation de recherche dans une ambiance institutionnelle qui ne considère pas la recherche comme un élément fondamental ?

Nous voudrions insister sur le besoin d'une stratégie pédagogique dans ce but, puisque, seuls, les enseignants ne peuvent pas créer cette condition, car l'ambiance institutionnelle n'y est pas *a priori* favorable.

Franco (2005) analyse les *processus pédagogiques intermédiaires*, qui peuvent structurer le chemin nécessaire pour la réalisation de la recherche-action dans la pratique enseignante. Ces processus ont été identifiés au cours des recherches collaboratives que nous réalisons et ils comprennent cinq étapes ou moments significatifs :

- 1- la construction de la dynamique du collectif;
- 2- la re-signification des spirales cycliques;
- 3- la production des connaissances et la socialisation des savoirs;
- 4- l'analyse/redirection et évaluation des pratiques;
- 5- la conscientisation des nouvelles dynamiques compréhensives.

1.1. Construction de la dynamique du collectif: l'importance de justifier la recherche et la construction collective du "nous" (le groupe)

Ce n'est pas du tout facile de traiter avec pertinence, en peu de lignes, l'importance de la construction/reconstruction d'une dynamique collective. Il est cependant nécessaire de rappeler que les chercheurs qui se proposent à réaliser une recherche-action doivent se rendre compte que le

groupe avec lequel ils se proposent de travailler est d'une façon ou d'une autre structuré, qu'il possède sa dynamique propre et que le chercheur, lui, n'en fait pas partie d'emblée. Dans ce groupe le chercheur vise, auprès du collectif, à introduire des changements. Comment peut-il donc arriver et soudain se mettre à faire sa recherche ? Un « échauffement collectif » s'impose qui précède le travail de recherche.

La construction de la dynamique du collectif vise à sensibiliser le groupe de praticiens à la culture de la coopération. Cette tâche n'est pas facile. Selon Thurler (2001: 75) toute coopération professionnelle se fonde sur certaines attitudes qui doivent être quotidiennement recherchées : « *une certaine habitude d'aide mutuelle et d'appui mutuel ; un capital de confiance et de franchise mutuelle ; la participation de chacun dans la prise de décisions collectives ; une ambiance chaleureuse, d'humour, de convivialité et l'habitude d'exprimer sa reconnaissance.* »

Cependant, nous nous demandons : comment construire cette ambiance de convivialité ? D'humour partagé ? De franchise mutuelle ? Ou comme le dit Schön (1997), comment dépasser le jeu du silence et l'attachement aux attitudes défensives, la gêne, le malaise, la timidité ?

Dans cette direction, nous suggérons aux chercheurs débutants d'intégrer dans la démarche de la recherche-action une phase préliminaire qui sera constituée du travail d'insertion du chercheur dans le groupe, de l'auto-connaissance du groupe par rapport à ses attentes, ses possibilités et ses blocages. Cette phase préliminaire est également fondamentale à l'établissement d'un contrat d'action collective, visant à éclaircir les questions se rapportant à l'éthique de la recherche, l'engagement dans l'action collective, les finalités du travail qui sera développé.

1.2. Resignification des spirales cycliques

Barbier (2002: 117) avance que le véritable esprit de la recherche-action consiste dans son "approche en spirale", c'est-à-dire que « tout progrès en recherche-action implique l'effet récursif en fonction d'une réflexion permanente sur l'action ».

Cette réflexion permanente sur l'action constitue l'essence du caractère pédagogique de ce travail d'investigation. C'est dans ce processus de réflexion continue sur l'action, qui est un processus éminemment collectif, que s'ouvre l'espace pour que des sujets chercheurs soient formés. Nous jugeons que les spirales cycliques exercent quelques fonctions fondamentales dans le cadre de la recherche-action, telles que :

- outils de réflexion et d'évaluation des étapes du processus ;
- outil d'autoformation et de formation collective des sujets;
- outil de maturation et de potentialisation des découvertes individuelles et collectives ;
- outil d'articulation entre recherche/action/réflexion et formation.

La question des spirales cycliques se relie directement aux études sur la formation du professeur critico-réflexif menées au long des dix dernières années. Entre elles se détache particulièrement ce que Libâneo (2002 : 69) analyse sur la réflexivité herméneutique, partagée, solidaire, communautaire. Selon l'auteur, il s'agit de « *se tourner vers les gens et les choses dans les pratiques sociales quotidiennes, dans un monde partagé, constituant ainsi une communauté réflexive de partage de sens.* »

Ce processus se montrera effectif quand on respectera le temps pour que la réflexion soit intériorisée, pour qu'elle soit comprise collectivement ; pour que les gens s'organisent de manière critique et libre. Incorporer la réflexion à la pratique collective est un processus très lent, progressif et qui doit se faire graduellement. Ce processus, présence constante dans la recherche action, demande du temps, il exige d'observer le temps de chacun. Il faut du temps pour que de nouveaux regards, des sentiments de dissonances, d'ouvertures et de défense par rapport au nouveau mûrissent.

Après avoir dit que les actions enseignantes ont tendance à devenir habituelles et que ce sont ces habitudes qui fondent les actions, Monteiro (2002 : 118) affirme : « *la (ré)vision de nos actions permet leur transformation* ». Il considère encore que la révision est une « *opération théorique, réflexive sur les actions déjà effectuées ou qui seront effectuées ; c'est l'établissement d'une nouvelle pratique... à travers un nouveau regard sur elle* ». Cette question du nouveau regard, nous la jugeons très importante, car si nous sommes plongés

dans la praxis, dans l'exercice collectif, le regard est le premier qui change ; c'est lui qui n'accepte plus de se confronter à ce qui est déjà dépassé. Ce nouveau regard d'un sujet conscient de ses transformations existentielles et personnelles pose la question de la nécessité de nouveaux scénarios. L'intention des spirales cycliques est d'objectiver ce nouveau regard, pour qu'il fasse naître de nouveaux besoins qui entraîneront de nouvelles pratiques.

1.3. Production de la connaissance et socialisation des savoirs

Comme le souligne Pimenta (1999: 21) la connaissance ne peut pas être réduite à l'information, ce qui est fondamental quand on veut produire de la connaissance. Une recherche doit produire de la connaissance à partir de la collecte des données qu'elle réalise. La connaissance implique, selon l'auteur, le travail sur les informations, leur classification, leur analyse et leur mise en contexte. Mais il faut bien plus pour qu'on puisse aller vers l'utilisation et le sens de la connaissance. Il faut aller vers « l'art d'associer les connaissances de manière utile et pertinente, c'est-à-dire, vers l'art de produire de nouvelles formes de progrès et de développement ». Ce qui exige l'articulation de la connaissance avec l'intelligence, avec la conscience, avec la sagesse. « La conscience et la sagesse ne vont pas sans la réflexion, c'est-à-dire la capacité de produire de nouvelles formes d'existence, d'humanisation » (Pimenta, 1999 : 22). Cette connaissance qui s'articule dans des actions pertinentes et émancipatoires vers la transformation des conditions d'existence sera désormais considérée comme un savoir, qui est une connaissance engagée, circonstanciée, transformatrice, intégrée aux structures cognitivo-émotionnelles du sujet.

Dans le cadre de ce processus pédagogique intermédiaire, nous avons fait référence à la production de la connaissance et à la socialisation des savoirs. Ce sont des tâches complémentaires et associées, surtout dans le cas de la recherche-action, qui vise le travail collectif, partagé.

1.4. Analyse/redirection et évaluation des pratiques

Nous constatons qu'après un travail de recherche-action les sujets participants sont capables de percevoir leurs comportements et leurs attitudes, c'est-à-dire d'incorporer la réflexion quotidienne comme une activité inhérente à l'exercice de leurs pratiques.

Selon Smyth (1989), cité par Amaral, Moreira et Ribeiro (1996: 102), la réflexion sur la pratique doit dépasser les aspects de la salle de classe et atteindre un niveau de réflexion sur les principes éthiques et politiques de la société. Il affirme également que pour accorder un pouvoir émancipatoire au professeur, il est nécessaire de mettre en question la validité éthique de certaines pratiques et croyances, seul moyen de restituer au professeur son rôle d'intellectuel.

Nos recherches nous ont montré que la réflexion sur la pratique, après quelque temps, s'imprègne dans le sujet. Même après la fin de la recherche-action le professeur devient plus attentif. Il n'est pas rare que des professeurs avec lesquels nous avons travaillé il y a déjà des années nous envoient leurs témoignages, rapportant qu'ils n'ont jamais plus ignoré les signes émis par les élèves.

Nous avons également remarqué l'importance de la publicisation des pratiques enseignantes comme outil de formation collective. Pour l'analyse et l'évaluation des pratiques nous avons constaté la nécessité d'un travail continu pour que les participants s'engagent dans l'auto-observation et dans l'observation des autres, en réfléchissant sur les transformations dans la réalité que produisent les actions pratiques ; en reconstruisant leurs perceptions, en construisant de nouvelles théories sur leurs pratiques, en échangeant et en analysant intersubjectivement leurs compréhensions.

1.5. Conscientisation des nouvelles dynamiques compréhensives

La *dynamique compréhensive* (Franco, 2001) est le concept qui désigne le moment où le professeur semble substituer à son ancienne logique d'organisation de sa pratique une nouvelle logique. Ce professeur passe, nous semble-t-il, par un moment de rupture consciente ; nous avons l'impression que désormais il n'accepte plus quelques aspects de son ancien *habitus*. Un besoin

impulsif de changement émerge. Une fois, une enseignante d'une école publique a participé pendant un an à un travail collectif de recherche-action, basée sur l'histoire de vie. Cette enseignante avait un très grand désir de faire « de bons cours ». Le groupe l'a aidée à organiser un plan de cours de quelques séances, l'un de nous, au début, entrait avec elle dans la salle de classe et l'aidait à réaliser son plan. Au bout d'un moment elle est parvenue à rester seule dans la salle. À la fin de l'année elle a communiqué au groupe qu'elle allait demander sa mutation dans un autre établissement, car elle se sentait maintenant vraiment une enseignante et elle voulait avoir l'opportunité d'être considérée, par le nouveau groupe d'une nouvelle école, comme un bon professeur, sans son image antérieure de professeur inefficace.

Nous réitérons donc l'importance de laisser du temps et de l'espace pour que chaque sujet puisse s'approprier les changements qui s'opèrent dans ses significations de monde au cours d'une recherche-action et qui impliquent essentiellement des transformations dans sa perspective en tant que sujet.

Dans une étude antérieure (Franco, 2000) nous précisons que lorsque le professeur s'engage dans un processus continu de révisions de sa propre pratique, il finit par incorporer des attitudes qui feront de lui un investigateur de ses propres activités. En tant qu'investigateurs, les professeurs commencent à apprendre et à construire de nouvelles significations par rapport à leur faire enseignant ; peu à peu ils semblent développer des comportements de gêne et de critique à l'égard de leurs propres pratiques quotidiennes, entamant une nouvelle spirale d'auto-développement personnel.

Nous réaffirmons ainsi que la recherche-action peut et doit fonctionner comme une méthodologie de recherche pédagogiquement structurée, permettant aussi bien la production de nouvelles connaissances dans le domaine de l'éducation que la formation de sujets chercheurs critiques et réflexifs.

2- L'aspect pédagogique de la Recherche-action critique-collaborative

La perspective "collaborative" représente la création d'une culture d'analyse des pratiques réalisées au sein de l'école, pour que les sujets, avec la

collaboration des chercheurs de l'université puissent transformer leurs actions dans le cadre pédagogique et institutionnel (ZEICHNER, 1993).

De même, les études de Habermas (1983) et Kincheloe (1997), orientées vers les aspects politiques et institutionnels des réalités étudiées, permettent aussi de considérer la recherche-action comme « critique », dans la mesure où elle se donne comme objectif la démocratisation sociale et politique de la société, favorisant la formation de professionnels qualifiés, aptes à être des agents de transformation au sein des écoles.

On peut considérer que la recherche collaborative se distingue par l'action en commun du groupe de sujets de l'école et des chercheurs de l'université, au cours de laquelle les premiers deviennent progressivement des investigateurs capables de questionner leur propre réalité. Dans un deuxième temps, la réflexion « critique » va signifier non seulement le dialogue sur les pratiques enseignantes et institutionnelles mais aussi le développement et la mise en place de recherches exploratoires et de projets d'intervention élaborés par les enseignants eux-mêmes (ZEICHNER, 1998).

Sur la base des théories de Kincheloe, 1997, Franco, 2005, cherche à définir la recherche-action collaborative en tant que critique, avançant la considération suivante : quand la demande de transformation est adressée par le groupe de référence à l'équipe de chercheurs, la recherche est nommée recherche-action collaborative. Dans ce cas, le rôle du chercheur sera d'intégrer et de rendre scientifique un processus de changement entamé antérieurement par les sujets du groupe.

Si la transformation est perçue comme nécessaire dès les premiers interactions du chercheur avec le groupe, si elle découle d'un processus qui valorise la construction cognitive de l'expérience, sur la base d'une réflexion critique collective, visant l'émancipation des sujets et les libérant des conditions que le collectif juge oppressives, cette recherche assume un caractère critique et on la désigne alors comme recherche-action critique. (Franco, 2005)

(...) La condition d'une recherche-action critique est la plongée dans la praxis du groupe social étudié, duquel sont extraits les perspectives latentes, le caché, le non familier qui soutiennent les pratiques ; les changements seront

négociés et gérés dans le cadre du collectif. Les recherches-action collaboratives assument ainsi souvent un caractère critique. (Franco, 2005)

Pour Kincheloe la recherche-action critique n'a pas seulement l'intention de comprendre ou de décrire le monde de la pratique, mais de le transformer ; elle est toujours conçue par rapport à la pratique – elle existe pour améliorer la pratique. Les chercheurs critiques de l'action essaient de découvrir les aspects de l'ordre social dominant qui minent nos efforts réitérés d'atteindre des objectifs émancipatoires. (Kincheloe, 1997 :179)

Franco, 2005, souligne que la recherche-action critique considère la voix du sujet, sa perspective, son sens, non seulement pour l'enregistrer à seule fin de sa postérieure interprétation par le chercheur ; la voix du sujet fait partie de la trame même de la méthodologie de l'investigation. Dans ce cas, la méthodologie ne se fait pas à travers les étapes d'une méthode, mais elle s'organise à partir des situations les plus significatives qui émergent du processus. D'où le caractère éminemment formatif de cette modalité de recherche, car le sujet doit prendre conscience des transformations qui se produisent en lui-même aussi bien que dans le processus. C'est aussi pour cette raison qu'une telle méthodologie se montre émancipatoire, car la participation consciente permet que les sujets de la recherche aient l'opportunité de se libérer des mythes et des préjugés qui organisent leur résistance au changement, favorisant ainsi la reconstruction de leur conception de soi en tant que sujets historiques.

Au cours de nos recherches, nous avons pu identifier qu'à travers la réflexion collaborative les professeurs sont devenus capables de problématiser, d'analyser et de comprendre leurs propres pratiques, de produire des significations et des connaissances qui leur ont permis d'orienter le processus de transformation des pratiques scolaires et de créer ainsi une communauté d'analyse et d'investigation, de développement de soi, d'engagement professionnel et des pratiques organisationnelles participatives et démocratiques.

3- Considérations finales

Analysant les résultats des recherches que nous réalisons, il est possible d'indiquer quelques caractéristiques qui permettent de mieux rendre compte du sens et de la signification de cette approche méthodologique du point de vue théorico-méthodologique et du point de vue politico-institutionnel. Du premier point de vue, il faut souligner :

- a) L'importance de la réalisation de recherches-action-critico-collaboratives qui engagent l'université et les écoles comme condition fondamentale du processus de développement professionnel de professeurs (investissement dans l'étude, dans l'analyse des pratiques pédagogiques et institutionnelles) ;
- b) Dans ce processus il est essentiel de partir des nécessités des professeurs concernés et d'évoluer à partir de celles-ci vers des objectifs de recherche ;
- c) La recherche-action critico-collaborative présente des résultats de changements des pratiques tout au long de sa réalisation. Cependant, ce processus exige du temps pour s'installer et pour mûrir.
- d) Dans la mesure où les professeurs se perçoivent comme capables d'analyser, de réfléchir et de transformer leurs pratiques, ils se réaffirment en tant que personnes et en tant que professionnels.
- e) Les chercheurs de l'université ne peuvent pas (ce n'est pas de leur ressort) changer le système d'enseignement, la hiérarchie, l'autoritarisme régnant. Il leur incombe de réaffirmer la professionnalité des professeurs, à travers l'explicitation, l'enregistrement des informations, la réflexion partagée, la proposition, la réalisation, l'accompagnement et l'analyse de projets participatifs à partir du besoin des professeurs et de la perception du groupe d'enseignants par les chercheurs. Ils permettent ainsi l'élargissement des espaces de décision et d'autonomie des professeurs face aux injonctions qui leur sont imposés.

Les données que nous avons obtenues sur le terrain au cours de nos recherches ne font que confirmer les résultats d'autres études d'évaluation réalisées par des chercheurs au Brésil et à l'étranger. Elles indiquent l'énorme potentiel de transformation des pratiques que la recherche-action collaborative peut susciter.

Il est également fondamental de souligner que ces résultats peuvent devenir autant de paramètres pour fertiliser des propositions de transformations des politiques publiques, particulièrement en ce qui concerne les formes de gestion des systèmes d'enseignement, dans le sens de valoriser et d'appuyer des initiatives et des projets issus des écoles. Il faut créer les conditions structurelles pour que les écoles deviennent des espaces d'analyse et des projets politiques et pédagogiques, sur la base d'un objectif commun : la démocratisation effective aussi bien qualitative que quantitative de l'éducation, en vue d'une école que soit, en fait, inclusive. Inclusive sous tous les angles : culturel, social, politique, économique, scientifique et technologique.

Bibliographie

- BAIRD, J.R.; MITCHELL, I.J. E NORTHFIELD, J.R. (1987) Teachers as researchers: the rationale; the reality. *Research in Science Education*, 17: 129-138.
- BENEDITO, Vicente e outros.(1995). *La formación universitaria a debate..* Barcelona. Universitat de Barcelona.
- CAMARGO, Rosa; MORAES, Ivonete; MOLINA, Rinaldo e LEITE, Doriscélia.(1999). *Projeto de Pesquisa Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores*. In III Relatório da Pesquisa Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores. FAPESP/FEUSP.
- CANÁRIO, Rui.(1999) O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. . V. E SILVA JR. C. A. *Formação do educador e avaliação educacional- Organização da escola e do trabalho pedagógico*. S. Paulo, Ed. UNESP. 1999: 271-289.
- CHARLOT, Bernard et BEILLEROT, Jacky (orgs). (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris. PUF.
- CONTRERAS, José. (2002). *Autonomia de Professores*. São Paulo. Cortez Ed.
- CONTRERAS, José.(1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid. Ed. Morata.
- ELLIOT, John. (1998) Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas. Mercado de Letras.

- FIorentini, GERALDI E PEREIRA (orgs.) (1998). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas. Mercado de Letras.
- FIorentini, Dario et all.(1998). Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Fiorentini; Geraldi e Pereira (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas. Mercado de Letras.
- FRANCO, Maria A.(2000) A pesquisa fecundando a prática docente: fundamentos epistemológicos. *Trabalho de Final de Curso*. Doutorado FEUSP.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro.(2003) *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro (2005). A Pedagogia da pesquisa-ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 3, set./dez. 2005.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro (2008). A Pedagogia da pesquisa-ação. In: GHEDIN, E; FRANCO, M.A.S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação e Prática docente: articulações possíveis. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro e PIMENTA, Selma Garrido. *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. Vol 1*. Editora Loyola. São Paulo, 2008. ISBN: 978 85 15 03518-2. 2008.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; BIDART, Marcos e PONTES, Rosana.(2009). Facing Resignation and Silence: a transforming action-research- experiences in Brazil. *International Journal of Action-Research*. 5 (2), p.184-214. ISSN 1861-1303 (print) e 1861-9916 (online). Institute for Regional Cooperation, Wieren, and Work Research Institute, Oslo.
- FRANCO, Maria Amelia; PIMENTA, Selma; LIBÂNEO, Jose. (2010). Les Dimensions Constitutives de la Pedagogie en tant que domaine de la connaissance. In : HOUSSAYE, Jean (Org).Actes du *Symposium international Europe Ameriques : l'éducation entre heritage et modernité*. Waldersbach. Musée Oberlin.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro.(2010). Pesquisa-Ação: A produção partilhada de conhecimento. *Revista UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação*, v.11, n.1.(ISSN 1518-3580)
- FRANCO, Maria Amélia Santoro e LISITA, Verbena.(2004). Action Research: Possibilities and Constrains in Teacher education. In: European Conference on Educational Research, 2004, Creta. *British Education Conference Programmes*. Creta: ECER CRETE. V. 04. P. 01-02.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro e FORSTER, Mari.(2009b) *A Pesquisa Que Se Constrói Em Cooperação*. In: BROILO e GILBERTO. *Grupos de Pesquisa: diálogos e parcerias*.Santos. Leopoldianum.

- GARCÍA, Carlos M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa. Dom Quixote. 1992:51-76.
- GRAMSCI, A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira.
- HABERMAS, J. (1983). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra.
- KINCHELOE, Joe. (1998). *A formação do professor como compromisso político – mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- LIBÂNEO, José C. (1998). *Adeus professor, Adeus professora?* São Paulo. Cortez.
- LIMA, Maria Socorro L. (1997). *Relatório de Campo*. Pesquisa A Didática na Licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura. (Pimenta, S. G.). FE-USP.
- MARIN, Alda J. (1998). Investigando com os professores na Escola Pública. In. *Anais do IX ENDIPE*, v.1/1. 1998.
- MIZUKAMI, Maria da G. (1998). A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da Escola Pública Elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. In. *Anais do IX ENDIPE*, v.1/1.
- NÓVOA, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- PEREIRA, Jany. (1997). *Relatório de Campo*. Pesquisa A Didática na Licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura. (Pimenta, S. G.). FE-USP.
- PIMENTA, Selma G. (1994). *O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?* São Paulo. Cortez..
- PIMENTA, Selma G. (1997). Para uma re-significação da Didática - ciências da educação, pedagogia e didática. (uma revisão conceitual e uma síntese provisória).in Pimenta, Selma G. (org). *Didática e Formação de Professores - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo. Cortez. 1997: 19-76.
- PIMENTA, Selma G. (1997). A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. in André, M. & Oliveira, M. R. (orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas. Papirus. 1997:37-70.
- PIMENTA, Selma G. (1998). A prática (e a teoria) docente re-significando a Didática. In: Oliveira (org) *Confluências e divergências entre Didática e Currículo*. Campinas. Papirus. 1998:153-176.
- PIMENTA, Selma G. (1996). (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo. Cortez..

- PIMENTA, Selma G.(1999). Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In Pimenta (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo. Cortez..
- PIMENTA, Selma G. (1999b). A Didática na Licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da Licenciatura. *Relatório de Pesquisa*. FEUSP/CNPq..
- PIMENTA, Selma G. (1999). Itinerário teórico/metodológico de uma pesquisadora. In: Fazenda; Linhares; Trindade (orgs). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande - Lisboa Ed. UFSM & Fundação Calouste Gulbenkian..
- PIMENTA Selma; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. (2000). A Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In Marin, (org) *Educação Continuada*. Campinas. Papirus..
- PIMENTA Selma; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. (2000). Collaborative research as an approach to foster teacher development, teacher's production of knowledge and changes. In *School Practices. Educational Action Research Journal*. London.
- PIMENTA Selma; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. (2001). La recherche em collaboration au sein de l'école: une manière de faciliter le développement du métier d'enseignant. *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. Rymond D. Éditions du CRP. Sherbrooke,.
- PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro (orgs). (2002). *Professor reflexivo no brasil – gênese e crítica do conceito*. São Paulo. Cortez Editora..
- PORLÁN, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, 1: 63-70.
- SACRISTÁN, José G. (2000) Tendências investigativas na formação de professores. IN Pimenta & Ghedin (orgs). *Professor reflexivo no brasil – gênese e crítica do conceito*. São Paulo. Cortez Editora. SACRISTÁN, José G. y PÉREZ-GÓMEZ, (1992) Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- SACRISTÁN, José G. (1999) *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre. ArtMed.
- THIOLLENT, M.(1994) *Metodologia da Pesquisa – Ação*. São Paulo. Cortez Ed.
- THURLER, Monica G.(2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- SCHON, Donald A.(1997). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ZEICHNER, Kenneth. (1990). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*. 220, 44-49.

ZEICHNER, Kenneth y LISTON, Daniel P. (1990). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.

ZEICHNER, Kenneth.(1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: Fiorentini; Geraldi e Pereira (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas. Mercado de Letras.