

RACIONALIDADES E PAPEL DO EDUCADOR

PERSPECTIVA SIMPLES E ABORDAGEM COMPLEXA

Manuel Barbosa
Universidade do Minho

“Nas profissões do humano, toda a negação da complexidade reforça uma ficção que impede pensar as práticas e, conseqüentemente, preparar para elas na formação”.

Ph. Perrenoud

Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.

Paris, 1996, E.S.F., p. 85

O estudo epistemológico do ofício de educador tem vindo a mostrar que a prática profissional educativa pode ser governada por diferentes figuras da racionalidade pedagógica e que estas figuras, tornando-se hegemónicas, induzem definições concretas do papel do educador. A nossa intenção, partindo destes dados, consiste em apreciar como se define o papel do educador à luz de certas figuras da racionalidade pedagógica e como se pode caminhar, a partir daí, para uma abordagem complexa desse papel. O registo em que nos situamos é de natureza epistemológica e pretende contribuir, em dois alinhamentos discursivos, para a discussão do conceito de prática profissional educativa que deve presidir à elaboração de novos cenários de formação.

1. Racionalidades e Papel do Educador

Do ponto de vista epistemológico, a prática profissional do educador não é nada simples. Por um lado, essa prática evidencia esquemas de pensamento, paradigmas de entendimento das situações educativas, teorias formais e não formais, saberes declarativos e processuais, sistemas de crenças e repertórios de competências (Gauthier, Mellouki, Tardif, 1993; Carr, 1996; Rey, 1996; Barbier, 1996). Por outro, essa prática pode ser orientada, trabalhada e atravessada por diferentes figuras da racionalidade pedagógica (Mêlich, 1994; Carr, 1996; Contreras, 1997; Barbosa, 1998). Só por este aspecto singular, a epistemologia do ofício de educador já se constitui em desafio.

Uma epistemologia do ofício de educador que procure responder a esse desafio não deve esquecer que se pode identificar e tratar um leque alargado de várias figuras da racionalidade

pedagógica. De qualquer modo, esse leque pode ser circunscrito quando se procura enunciar aquelas figuras da racionalidade pedagógica que mais influem na definição do papel do educador. Desde este ponto de vista podemos apontar, sem reducionismos de maior, para três dessas figuras: a *racionalidade técnica*, que define uma perspectiva racional segundo a qual o trabalho pedagógico verdadeiramente eficaz consiste no tratamento de problemas instrumentais, normalmente levantados no processo de realização de fins previamente definidos, mediante selecção e aplicação de repertórios técnicos derivados do conhecimento produzido pela investigação educativa de signo positivista; a *racionalidade prática*, que se configura como procedimento racional humano preferentemente utilizado na busca reflexiva, consciente e prudente daquilo que importa fazer de moralmente adequado em situações educativas caracterizadas por surpresa, incerteza, indefinições, indeterminações, ambiguidades, perplexidades, dilemas, problemas e conflito de valores; por fim, devemos mencionar a *racionalidade crítica*, a qual pode ser definida como processo fundamentalmente orientado para a elaboração de compreensões críticas dos factores culturais, sociais, políticos, que afectam os protagonistas da educação e suas práticas, tendo em vista submetê-los a questionamento, discussão e possível transformação quando impedem concretizar um projecto educativo de libertação, autonomia e emancipação dos indivíduos, instituições e sistemas sociais.

O estudo mais aturado destas figuras da racionalidade pedagógica levou-nos a admitir, em texto recente, que o papel do educador não é o mesmo quando se define em termos de racionalidade técnica, de racionalidade prática e de racionalidade crítica. Cada figura da racionalidade pedagógica, dizíamos então, induz uma definição concreta do papel do educador (Barbosa, 1998). A manifesta intenção de explorar essa hipótese de trabalho constitui o nosso objectivo imediato. O que pretendemos, do ponto de vista epistemológico e pedagógico, é tão somente apreciar como se configura o papel do educador a partir do momento em que os profissionais da educação se deixam colonizar, ou submeter-avassalar, por uma das três racionalidades em jogo.

Ao partir para esta tarefa admitimos de bom grado que uma análise focalizada no exercício profissional do educador é sempre capaz de revelar a presença e influência de várias racionalidades. O combate contra o reducionismo torna incontornável essa análise. Ainda assim, o confronto com a realidade obriga a reconhecer, mais cedo ou mais tarde, que a prática profissional do educador pode ser tutelada por determinada figura da racionalidade pedagógica¹. Quando se dá esta situação, nomeadamente em referência às três racionalidades apresentadas, o papel do educador especifica-se deste modo: como *perito técnico*, sempre que predomina a influência da racionalidade técnica; como *artista reflexivo*, nas circunstâncias em que o papel do educador se deixa configurar e pilotar pela racionalidade prática; como *intelectual crítico*, sempre que esse papel se coloca sob os auspícios da racionalidade crítica.

Antes mesmo de perguntar, e tentar responder, se há maneira menos simplificadora de

sores não querem e nem podem limitar o seu trabalho ao que lhes dizem. Os especialistas de várias matérias desenvolveram esforços nesse sentido.... Porém, os professores não são operários numa linha de montagem e não se comportam enquanto tal.... Os professores praticam uma arte. Os momentos em que é preciso decidir o que fazer, como fazê-lo, com quem e a que ritmo, surgem centenas de vezes ao longo de um dia escolar, e surgem de forma diferente em cada dia e com cada grupo de estudantes. Nenhuma ordem ou instrução pode ser formulada para controlar este procedimento e comportamento artístico, dadas as frequentes decisões instantâneas que é preciso tomar para enfrentar uma situação que está continuamente a variar.... Portanto, os professores têm que se implicar no debate, deliberação e decisão sobre aquilo que é preciso ensinar e como ensiná-lo” (Schwab, 1983, p. 245).

O sentido deste apelo encontra plena justificação quando se concebe a educação como fenómeno complexo, eivado de situações imprevistas, ambíguas, variáveis e quando se vê o educador como protagonista da realização de valores em tais circunstâncias. A partir daqui, o sentido moral da educação só pode ser conseguido se o educador tiver autonomia para decidir o que deve fazer em cada momento. Ora, isto implica estudo reflexivo das situações e habilidade para actuar de modo apropriado a cada caso. Assim, o educador precisa de “reflexão na acção” (Schön, 1992, p. 40) e atitude artística para levar a bom porto a sua missão. Quer dizer, tem que se definir e exprimir como artista reflexivo.

O educador que se define e exprime nestes termos procura responder ao desafio de encontrar formas de acção que sejam expressão de aspirações verdadeiramente educativas. A sua atenção está concentrada na realização efectiva de certos valores educativos nas transacções com os educandos. Para o artista reflexivo, a sua identidade como profissional resume-se aos esforços dispendidos na concretização dessa tarefa.

Quando o papel do educador é especificado nos termos de intelectual crítico, o entendimento da prática profissional reveste-se com outros significados. Agora, a função do educador não é propriamente de promover e desenvolver uma acção com sentido moral. É sobretudo de levar a cabo uma acção com significado social e político.

Por um lado, esta missão do educador implica fazer a crítica dos elementos que condicionam a prática educativa desde o contexto social, tais como interesses de classe, ideologias e relações de poder. Por outro, implica dirigir essa prática para a modificação ou transformação de tudo aquilo que coloca barreiras à emancipação dos educandos, instituições, estruturas, organizações e sistemas sociais. Pelo primeiro aspecto, a tarefa do educador consiste em apreciar criticamente os condicionalismos sócio-políticos do trabalho educativo. Aqui, o educador enquanto intelectual crítico procura saber como se constrói socialmente o significado da educação, como se legitima e como se determina a partir de interesses estabelecidos (Kemmis, 1985, p. 146). Pelo segundo aspecto, a tarefa do educador consiste em imaginar e explorar possibilidades transformadoras da realidade, das situações impeditivas de maior humanização, capacitando os educandos para pensar e actuar criticamente. Em

termos escolares, Giroux definiu assim este aspecto da função do educador: “O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumirem riscos e para lutarem no interior das contínuas relações de poder, para poderem ser capazes de alterar ou modificar as bases sobre as quais se vive a vida. Actuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirirem conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições se possam abrir a uma eventual transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social” (Giroux, 1991, p. 90).

À luz destas perspectivas, o educador como intelectual crítico realiza um trabalho de reconhecimento e questionamento da natureza socialmente construída da educação - detectando ideologias implícitas, interesses de dominação e “relações de poder que se exprimem nas estruturas simbólicas da linguagem e da acção” (Wulf, 1995, p. 132) - e analisa aquilo que pode ser transformado na educação para potenciar a humanidade, isto é, o crescimento do indivíduo e da sociedade em autonomia, em liberdade, em democracia, em igualdade, em justiça, em relação fraterna e solidária.

O problema prático de ajudar o educador a comprometer-se com a melhoria desse trabalho, seja utilizando os esclarecimento de uma “teoria crítica” produzida para o efeito (Carr, Kemmis, 1983), seja manejando esquemas de colaboração com os profissionais da educação por forma a capacitá-los na prática da reflexão crítica (Smyth, 1991), não é decisivo e não entra nas preocupações do nosso estudo. O que entra, isso sim, é a referência explícita a mais uma especificação do papel do educador. Ora, quanto a este assunto, o que devemos assinalar em última instância é que relativamente às anteriores, esta especificação do educador como intelectual crítico alarga os horizontes da prática profissional, investe-a de significação política e coloca-lhe o desafio de contribuir para a mudança das situações injustas e opressivas². Além disso, esta especificação também resulta, como as outras duas, do privilégio concedido a determinada figura da racionalidade pedagógica. Quer dizer, do protagonismo atribuído à racionalidade crítica na demarcação do âmbito de abrangência do papel ou função do educador.

O acento tónico colocado nas diversas figuras da racionalidade pedagógica conduz portanto a diferentes definições do papel do educador. O que vimos até ao momento foi a simples definição desse papel em termos de racionalidade técnica (configurando a ideia de perito técnico), de racionalidade prática (dando origem ao conceito de artista reflexivo) e de racionalidade crítica (determinando neste caso a imagem de intelectual crítico). O que perguntamos, a partir de agora, é se haverá modo diferente de especificar o papel do educador. Não propriamente em função de qualquer outra racionalidade, pois isso significaria cair novamente nos trilhos do reducionismo, mas a partir do jogo complexo das racionalidades que mais se destacam na epistemologia do ofício de educador, isto é, por outras palavras, desde a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica.

conceber o papel do educador, convém apreciar como se caracteriza esse papel quando se especifica nos termos da racionalidade técnica (perito técnico), da racionalidade prática (artista reflexivo), e na própria linguagem da racionalidade crítica (intelectual crítico). O que interessa, a partir de agora, é considerar, abordar e estimar como se torna diferente o papel do educador logo que é definido, especificado e delimitado como perito técnico, artista reflexivo e intelectual crítico.

A medida dessa diferença de papéis começa logo a constituir-se na definição de perito técnico. Um educador, considerado perito técnico, não tem que desenvolver a sua prática em sentido moral ou crítico. Deve conduzi-la como se fosse uma engenharia. Quer dizer, como se fosse um processo de solução instrumental de problemas mediante aplicação de conhecimento teórico e técnico, previamente fixado e disponibilizado pela investigação pedagógica. “É instrumental, como refere Contreras, porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam pela sua capacidade de atingir os efeitos ou resultados desejados” (Contreras, 1997, p. 64). Nesta perspectiva, o educador será bom profissional se aplica eficientemente, e de modo eficaz, as decisões técnicas estabelecidas para abordar problemas da prática, resolvê-los, e assim alcançar os propósitos definidos para o seu labor quotidiano.

Ao actuar como perito técnico, o educador segue uma linha de conduta que se pode conceber deste modo: em primeiro lugar, toma conhecimento dos fins definidos para o processo educativo; em segundo lugar, considera as teorias pedagógicas que fornecem metodologias para resolver problemas instrumentais da prática; em terceiro lugar, aplica mecanicamente essas metodologias aos problemas que surgem na prática; por fim, procura avaliar se a aplicação dos meios deduzidos das teorias pedagógicas se faz de forma correcta.

A partir do momento em que segue esta linha de conduta, o educador só se ocupa e preocupa com questões metodológicas. Torna-se um técnico instrumental para quem a única teoria relevante concerne a metodologia (Halliday, 1990, p. 18). O que lhe interessa, no agir profissional, é dispor dos meios mais certos para chegar aos resultados previamente definidos. Assim, não faz considerações sobre os propósitos da educação e seus valores. Basta-lhe apenas aplicar, com rigor, os meios que se consideram mais eficazes para atingir os propósitos pedagógicos. A sua competência profissional consiste então, segundo palavras de Schön, “na aplicação de teorias e técnicas derivadas da investigação sistemática, preferentemente científica, à solução dos problemas instrumentais da prática” (Schön, 1992, p. 42). O domínio técnico demonstrado na solução desses problemas fornece a medida de êxito do educador. Quanto mais rigor demonstrar nessa tarefa, e quanto mais esforços lhe dedicar, mais se aprecia o seu desempenho profissional.

Esta concepção do educador enquanto perito técnico, determina, em primeiro lugar, que se reserve para o educador a questão dos meios educativos. Não propriamente para os desenhar ou elaborar - pois isso é tarefa dos especialistas positivistas da educação - mas para os aplicar ou

implementar na prática quotidiana da educação. As únicas destrezas que se reconhecem ao educador, enquanto perito técnico, dizem apenas respeito à mera aplicação das regras estabelecidas para diagnosticar situações, resolver problemas e atingir resultados. Em segundo lugar, essa concepção também determina que o valor da eficácia se torne hegemónico, monopolista, no processo de actuação. O educador, sob o império deste valor, não tem que perguntar se é bom ou mau escolher certos meios. Deve apenas aplicar os que contribuem de modo eficaz para visar os fins pretendidos. A implementação de princípios e valores morais apropriados ao acto educativo (como é o caso do respeito, atenção, compreensão, igualdade, justiça, liberdade, autonomia, entre tantos outros) e o estudo ou investigação das condições de realização desses valores - normalmente afectadas por situações de incerteza, indeterminação e complexidade - são assim literalmente afastados das preocupações do educador que se define em termos técnicos.

Quando o papel do educador se concretiza na modalidade de artista reflexivo, essas preocupações assumem foros de máxima importância. Agora, o que interessa é desenvolver uma prática com sentido moral (Elliott, 1993, p. 138), isto é, com sentido dos ideais e valores morais que devem reger o processo educativo nas circunstâncias mais singulares e particulares. Desde este ponto de vista, a prática educativa define-se noutros termos: "Trata-se de uma actividade essencialmente ética, regida por valores educativos básicos e não por preocupações instrumentais ou utilitárias" (Carr, 1996, p. 73). Se é verdade que a prática educativa supõe sempre objectivos e intenções morais, isso não quer dizer que esses objectivos e intenções morais devam ser considerados fins relativamente aos quais a prática seria o meio técnico. São antes compromissos educativos que só se podem realizar na e através da prática.

Assim, "a prática não se contempla como processo instrumental orientado para fins educativos préfixados, mas como actividade fluída na qual a escolha dos meios e dos fins se rege por valores e critérios imanentes ao próprio processo educativo: critérios que servem para distinguir o que é e não é prática educativa, ou o que é boa e má prática educativa" (Carr, 1996, p. 73). Devido a este entendimento da prática, o papel do educador deixa de estar baseado na estrita aplicação de regras técnicas ou cálculos técnicos. Baseia-se antes no estudo ou investigação, reflexão e deliberação sobre aquilo que deve ser feito em cada caso, em cada circunstância, de modo a realizar as aspirações éticas do ofício.

Uma vez estabelecida esta orientação, compreende-se que nenhuma instância alheia ao educador pode decidir por ele. Só quem está implicado na acção educativa pode ser sensível às características de cada caso e actuar de acordo com o que é apropriado para cada caso. Ora, isto requer processos reflexivos e deliberativos, os quais não podem manejar elementos que não estejam assimilados pelos seus protagonistas. Em caso algum é possível esperar que o educador se converta em mero aplicador de decisões que não elaborou. Um defensor desta perspectiva reconheceu isso mesmo quando considerou os educadores escolares: "Os profes-

2. O Papel do Educador: Um jogo complexo de várias racionalidades?

A negação da complexidade nas profissões do humano tem dois efeitos indesejáveis. Por um lado, reforça uma ficção que impede pensar as práticas na multiplicidade das suas dimensões. Por outro, coloca dificuldades à preparação dos profissionais quando estão em formação. Se considerarmos, com Perrenoud, que as dificuldades sentidas na preparação dos profissionais dependem em larga medida de uma visão reducionista das práticas (Perrenoud, 1996, p. 85), o desafio que se coloca é repensar as práticas para além da simplificação.

A persistente “crise de confiança na preparação dos profissionais” da área da educação (Schön, 1992, p. 22), a partir do momento em que é interpretada à luz desse argumento, também coloca a exigência de se pensar seriamente a re-conceptualização da prática profissional do educador à margem de reducionismos, distorções e simplificações. O desafio, no imediato, não é avançar precipitadamente com novos cenários de formação para sair da crise. Antes mesmo de tomar essa iniciativa, é preciso passar do simples para o complexo na conceptualização da prática do educador, isto é, na especificação do seu papel.

O que vimos até agora permite afirmar que a resposta a esse desafio não se encontra na especificação do papel do educador em termos alternativos e exclusivos de racionalidade técnica, de racionalidade prática e de racionalidade crítica. A manifesta unilateralidade de semelhante especificação - traduzida nas concepções de perito técnico, artista reflexivo e intelectual crítico - levanta sérias dificuldades ao entendimento da prática profissional do educador em termos respeitadores da sua complexidade.

Por outro lado, também reconhecemos que não se ultrapassam esses obstáculos, especificando o papel do educador em função de nova figura da racionalidade pedagógica. Não pela figura em si, mas pelo risco de cair novamente no reducionismo - esquecendo ou ignorando as racionalidades que mais sobressaem na epistemologia do ofício de educador.

Assim, o caminho a seguir para encontrar a definição complexa de prática profissional do educador tem que ser outro. Se considerarmos, dentro dum espírito de respeito pela complexidade, que é preciso convocar as principais figuras da racionalidade pedagógica para compreender essa prática, o caminho que procuramos pode ser encontrado na definição do papel do educador como jogo complexo de várias racionalidades.

A posterior utilização desta definição, nomeadamente no *design* de programas institucionais de formação de educadores, solicita diversos esclarecimentos.

Em primeiro lugar, importa referir que essa definição não aponta para um *cocktail* de racionalidades onde tudo se dissolve na indiferenciação. Aponta, isso sim, para uma visão estritamente complementar das principais figuras da racionalidade pedagógica através da sua reunião, associação e acoplamento no seio de uma unidade dinâmica.

Devido a esta característica, a nossa definição de prática profissional do educador rela-

tiviza as mais destacadas figuras da racionalidade pedagógica, concede-lhes a importância que é devida, e relaciona-as num todo dinâmico.

Por um lado, isto significa que se modera as pretensões hegemônicas, monopolistas, das racionalidades convocadas para definir o papel do educador. Assim, no que concerne a racionalidade técnica, apenas se reconhece a sua pertinência nas situações estáveis, repetitivas (Schön, 1996, p. 201) e nos momentos em que basta um simples cálculo técnico para determinar os meios a utilizar (Elliott, 1986, p. 244)³. Quanto à racionalidade prática, atribui-se-lhe um papel mais alargado, uma vez que é requerida para afrontar as situações complexas da educação - nomeadamente quando encerram conflitos de valores, incerteza, indeterminação, mudanças imprevistas, inesperadas - e porque se torna fundamental para desenvolver o sentido ético do ofício de educador, quer dizer, a sua "eticidade" (Freire, 1996, p. 16). A racionalidade crítica, por sua vez, é reconhecida pelo contributo que fornece à compreensão dos factores condicionantes da prática educativa, tais como interesses de classe, relações de poder, ideologias dominantes, crenças estabelecidas e pelo benefício que daí pode ser tirado para transformar tudo aquilo que obstaculiza a emancipação dos educandos, do educador, das instituições, da sociedade e bem assim a própria realização dos valores apropriados ao acto educativo.

Por outro lado, os termos em que se compreende essa definição de prática profissional do educador procuram remeter para o relacionamento e entrecruzamento dinâmico de racionalidades que se necessitam mutuamente. Assim, se é verdade que a racionalidade técnica precisa da racionalidade prática para colmatar as suas insuficiências e, eventualmente, os seus desvarios quando se torna hegemónica⁴, também é certo que a racionalidade prática precisa dos valores da racionalidade técnica (rigor, eficácia e eficiência) para cumprir o seu desiderato, isto é, para realizar no contexto da prática os ideais e valores morais que se consideram apropriados para ela. Realizar os valores apropriados ao acto educativo, tais como a promoção da compreensão, da autonomia, do espírito crítico, da liberdade, da justiça, da igualdade de oportunidades, do pensamento divergente, do direito à palavra, ao diálogo, está no horizonte de uma figura da racionalidade pedagógica que deve ser rigorosa, intransigente, eficaz e eficiente no próprio processo de realização desses valores. Assim, não se concebe uma racionalidade prática totalmente desligada da racionalidade técnica. Do mesmo modo, não se imagina a total ausência de vínculos dessas duas racionalidades com a racionalidade crítica, uma vez que esta é necessária para denunciar os limites da racionalidade técnica, as suas lacunas, o seu poder de instrumentalização, a sua utilização política, ideológica e bem assim os factores sociais e políticos que podem inviabilizar, ou comprometer seriamente, os propósitos da racionalidade prática.

Em segundo lugar, devemos referir que a nossa definição de prática profissional do educador, quer salvaguardar, no seio da relação complementar de várias racionalidades, a presença do conflito, da concorrência e do antagonismo. Na trama dessa relação, as racionalidades

dades não estabelecem apenas vínculos amigáveis. Também lutam entre si pela defesa da identidade, da diferença, da singularidade e da importância. Assim, torna-se reducionista e simplificador concebê-las numa simples fusão. Em vez de fusão e confusão, devemos pensá-las em associação complexa, isto é, em relação complementar, concorrente e antagonista (Barbosa, 1997, p. 269). Deste modo, a unidade formada pela associação de racionalidades específica melhor o papel do educador e pode contribuir, através do reconhecimento da sua complexidade, para novos planos de formação.

Notas

1- Se fosse necessário recorrer a exemplos para dar crédito a esta suposição de unilateralidade racional na prática profissional do educador, remeteríamos para Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, p. 68-75.

2- A resposta a este desafio concerne também a própria situação do educador no seio das estruturas institucionais em que trabalha. Cf. Kemmis, S. (1987). "Critical reflection". In Wideen, M. Andrews, I. (eds). *Staff development for school improvement. A focus on the teacher*. Filadélfia: Falmer Press, p. 73-90.

3- A raridade das situações estáveis, repetitivas e dos momentos em que basta um simples cálculo técnico para determinar os meios a utilizar, mostram que a racionalidade técnica tem um campo de aplicabilidade muito restrito em educação. Cf. Schön, D. (1996). "À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes". In Barbier, J. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: P.U.F., p. 201-205.

4- Tornando-se hegemónica na prática profissional do educador, a racionalidade técnica transforma-se em acção instrumental sobre seres humanos e só atende aos valores do rigor, da eficácia e eficiência. Impede, portanto, uma prática com sentido moral. Cf. Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, p. 146-148.

Bibliografia

- Barbier, J. (ed.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Barbosa, M. (1997). *Antropologia complexa do processo educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbosa, M. (1998). "Figuras da Racionalidade Pedagógica. Para uma epistemologia do ofício de educador". (no prelo).
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W., Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: knowing through action research*. Australia, Victoria: Deakin University Press.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1986). "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". In Galton, M., Moon, B. (eds). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca, p. 237-259.

- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Tardif, M. (eds) (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Editions Logiques.
- Giroux, H. (1991). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Halliday, J. (1990). *Markets, managers and theory in education*. Hampshire: Falmer Press.
- Kemmis, S. (1985). "Action research and the politics of reflection". In Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (eds). *Reflection. Turning experience into learning*. London: Kogan Page, p. 139-163.
- Kemmis, S. (1987). "Critical reflection". In Wideen, M., Andrews, I. (eds). *Staff development for school improvement. A focus on the teacher*. Filadelfia: Falmer Press, p. 73-90.
- Mèlich, J.C. (1994). "Los límites de la razón instrumental en la acción educativa". In *Ponències do III Simposi Internacional de Filosofia de l'Educació*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, p. 75-98.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1996). "À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes". In Barbier, J. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 201-222.
- Schwab, D. (1983). "The practical 4: something for curriculum professors to do". In *Curriculum Inquiry*, 3, p. 239-265.
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Buckingham: Open University.
- Wulf, C. (1995). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris: Armand Colin.