

Pesquisa-ação multicultural e formação continuada em busca da construção de novos saberes

Multicultural action research and continuing education in search of building new knowledge

Investigación de acción multicultural y educación continua en busca de construir nuevos conocimientos

Paulo Melgaço da Silva Júnior
Faculdade de Educação/ UFRJ
pmelgaco@uol.com.br
<http://orcid.org/0000-0002-4301-9305>

Rony Pereira Leal
Instituto Federal Fluminense - IFF
leal.rp@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5291-9527>

Ana Ivenicki
Faculdade de Educação/ UFRJ
aivenicki@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7315-5500>

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão acerca da centralidade da pesquisa ação multicultural e suas contribuições ao campo educacional nos processos de construção de novos conhecimentos na/para a formação continuada docente. Neste contexto, defende-se que a pesquisa-ação é uma importante ferramenta, na medida em que possibilita o caminhar junto quando se pretende a reflexão e possível transformação da prática (FRANCO, 2005). Para tal, a proposta de discutir a pesquisa a partir do contexto social foi norteada pelas teorizações de Barbier, Molina, Thiollent e Tripp. As tensões e desafios da formação docente foram tematizadas a partir do pensamento de Candau e Fernandes. Em paralelo, apoiados em Candau, Ivenicki e Xavier, Moreira, Perez Gomes, enfatizou-se a importância de se reconhecer a pluralidade cultural e se valorizar as diferenças. Para ilustrar a relevância da pesquisa-ação multicultural, foram apresentadas algumas experiências de trabalho desenvolvidas na/com a formação continuada docente, tendo

vido dado destaque ao processo de construção de uma oficina pedagógica e, a partir de então, ilustradas as possibilidades de desenvolvimento da pesquisa em sala de aula como integração entre teoria e prática. O estudo apontou para a importância da realização da pesquisa-ação multicultural no processo de valorização do diálogo e da diferença, e para a produção de novas epistemologias.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Multiculturalismo. Formação continuada. Oficina pedagógica.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the centrality of multicultural action research and its contributions to the educational field in the processes of construction of new knowledge in / for continuing teacher education. In this context, it is argued that action research is an important tool, since it makes it possible for a collective and transformational perspective on pedagogical practice (FRANCO, 2005). It is based on a view of research in a social context approach, as gleaned in the theories of Barbier, Molina, Thiollent and Tripp. The tensions and challenges of teacher training were thematized on the basis of the ideas of Candau and Fernandes. In parallel, supported by Candau, Ivenicki and Xavier, Moreira, Perez Gomez, the importance of recognizing cultural plurality and valuing differences has been emphasized. In order to illustrate the relevance of multicultural action research, some work experiences developed in / with continuing teacher education were presented, highlighting the process of building a pedagogical workshop. The paper also illustrated the possibilities of development of the classroom research as an integration between theory and practice. The study pointed to the importance of multicultural action research in the process of valuing dialogue and difference, and in the production of new epistemologies.

Keywords: Action research. Multiculturalism. Continuing education. Pedagogical workshops.

Introdução

Uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 2008).

O objetivo central deste artigo é refletir sobre a centralidade da pesquisa-ação multicultural¹ e suas contribuições ao campo educacional, pensada com base nos processos de construção do conhecimento na/para a formação continuada de professores em seus diferentes níveis. Costa (2015) destaca que um dos desafios que tem direcionado as políticas mais recentes de formação continuada de professores implementadas no país tem sido o de articular, nessa mesma (form)ação, as novas demandas advindas do mundo do trabalho, e que vem apontando para um novo perfil de trabalhador e de sociedade, e a resistência ao sobretrabalho decorrente dos processos de flexibilização laboral.

Neste sentido, defende-se que a pesquisa-ação é um importante caminho nos processos de reflexão e construção de conhecimentos, possibilitando o caminhar junto quando se pretende a reflexão e a possível transformação da prática (FRANCO, 2005). Desta maneira, o professor pode atuar a partir de uma situação social concreta e, mais do que isso, ensinar, por meio da problematização, que outros elementos surjam no debate durante o processo e sob a influência da pesquisa.

Destaca-se que o aporte da pesquisa multicultural revela que o professor/pesquisador não é neutro, mas, sim, possuidor de um universo cultural, de identidades e de uma visão de mundo que interferem no desenvolvimento da pesquisa (IVENICKI; CANEN, 2016). Nesta perspectiva, a visão multicultural pode vir a promover o diálogo entre diferentes grupos sociais, o reconhecimento do outro e, principalmente, contribuir para problematizar a escola e seus múltiplos atravessamentos culturais.

É importante ressaltar que, a despeito dos tempos difíceis que se tem vivido, com a eclosão de correntes de pensamento conservador de cunho profascista, a temática da diversidade cultural vem adquirindo cada vez maior visibilidade, provocando uma série de discussões e debates, tanto no Brasil, como no exterior. Assim, os processos educacionais tendem a ser desafiados pelas questões multiculturais e instados a enfrentar a sua

¹ Fizemos, no presente artigo, a opção didática pelo uso do termo multiculturalismo, dentre outros correlatos, por considerá-lo, em linhas gerais, como referente a um conjunto de respostas teóricas e políticas à diversidade cultural, incluindo-se, aí, os esforços e reflexões sobre as formas de fomentar perspectivas inclusivas e não discriminatórias em práticas educativas. Nesse sentido, é relevante ressaltar que existem diversas vertentes de multiculturalismo, que vão desde as perspectivas mais folclóricas e conservadoras às perspectivas mais críticas, que reconhecem os processos de hibridização cultural. Ainda acerca do tema, Candau (2010) apresenta diferentes interpretações dessa expressão, destacando pontos que se assemelham e se contrapõem. Segundo a autora, os termos interculturalismo e multiculturalismo têm sido usados em diferentes contextos, sendo o primeiro mais comum na Europa e na literatura latino-americana, e o segundo, em textos anglo-saxões.

incidência, seja a partir dos diversos sujeitos que constituem a rede de relações presentes na dinâmica escolar, seja no âmbito dos currículos, das questões relativas ao conhecimento escolar e das práticas pedagógicas (MOREIRA; CANDAU, 2014).

Nesta perspectiva, pensar em educação e formação docente remete à questão da função social da escola na contemporaneidade e a alguma de suas atribuições: a construção de identidades abertas à diversidade cultural; o combate à discriminação dos grupos culturais marginalizados na sociedade; a valorização da cultura destes mesmos grupos; e o desafio a preconceitos e estereótipos limitadores de uma educação mais igualitária e menos excludente (CANDAU; MOREIRA, 2008; IVENICKI; XAVIER, 2015). Logo, ao se reconhecer a escola como um espaço fluido e de complexo cruzamento de culturas (PÉREZ GÓMEZ, 1998), defende-se a relevância da pesquisa-ação multicultural como base para construção de novos saberes na formação continuada docente.

Nesse sentido, visando atender aos objetivos centrais ora propostos, o presente artigo foi estruturado da seguinte maneira: em um primeiro momento, é feita uma breve reflexão sobre o histórico e as possibilidades da pesquisa-ação. A seguir, a formação continuada é tematizada. No próximo momento, são apresentadas as experiências desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa a que os autores estão vinculados e o trabalho com a pesquisa-ação multicultural. Após, são destacadas as oficinas pedagógicas como promotoras da multiculturalidade, e as salas de aulas como caminho para desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento. Nas considerações finais, defende-se a importância da metodologia da pesquisa-ação multicultural e sua relevância na construção de novos saberes.

Pesquisa-Ação: histórico, reflexões e possibilidades

Ao longo dos anos, a metodologia da pesquisa-ação tem se revelado como um importante caminho para a realização de pesquisas que buscam refletir sobre a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, promover intervenções no cotidiano, visando a provocar mudanças de entendimento e fomentar o respeito às diferenças culturais a partir de uma ação sistemática. Diversos teóricos (BARBIER, 2004; MIRANDA; REZENDE, 2006; THIOLENT, 2011; TRIPP, 2005; ZEICHNER; PEREIRA, 2005) têm apontado a relevância de se trabalhar com esta metodologia quando se deseja articular teoria e prática no

mesmo processo de produção de conhecimento, entendendo-a como um caminho de pesquisa acadêmica tão válido quanto os demais.

Esta metodologia surgiu no contexto educacional nos anos 40, e de acordo com Monceau (2005), foi reconhecida com êxito, especialmente na França – a partir dos anos 70 –, quando foi privilegiada pela prática pedagógica. No entanto, o autor destaca que na Europa, e principalmente na França, este termo está desvalorizado devido à sua proximidade com o mundo dos práticos e seus problemas; em vista disso, normalmente tem sido utilizado o termo “intervenção”.

Silva (1993) e Molina (2007) reportam que essa metodologia de pesquisa começou a ganhar espaço no Brasil na década de 70, em virtude do então crescente processo de redemocratização do país e da consequente reorganização da sociedade civil. Na área da educação, a pesquisa-ação possibilitou a revisão do papel social da escola. A partir de então, a escola passou a ser vista como peça de uma engrenagem social mais ampla, que reproduz o modelo de sociedade na qual está inserida, mas que também pode nela intervir (SILVA, 1993). Neste aspecto, as pesquisas quantitativas não se mostraram capazes de responder às questões impostas pelo momento histórico brasileiro.

A abertura política favoreceu a organização dos movimentos sociais, dos planejamentos participativos e dos processos de investigação, fato que, de acordo com Molina (2007), estimulou a valorização dos estudos qualitativos, tais como a pesquisa participante, os estudos de caso e narrativas e histórias de vida, que buscam centrar o olhar do pesquisador dentro da escola e da sala de aula. Segundo André (2001), nas décadas de 80 e 90, a análise de situações reais do cotidiano da escola e da sala de aula se constituiu uma das principais preocupações dos/das pesquisadores/as.

Molina (2007) revela que, no Brasil, desenvolveram-se duas principais vertentes de pesquisa-ação no contexto educacional: a primeira aproximou-se dos modelos norte-americanos gerados com base nas ideias de Kurt Lewin e Stephen Corey. Nas palavras de Molina (2007, p. 17), foi “(...) Lewin que evidenciou e iniciou a noção de intervenção intencional e sistemática no meio social com objetivo de transformá-lo”. Esta visão se assemelha às propostas de Zeichner e Pereira (2005) acerca de uma reflexão sobre a própria prática como possibilidade de transformação da realidade. Já a segunda vertente teve origem no pensamento de Paulo Freire, que inaugurou o caráter político-emancipatório com que a pesquisa em educação passou a ser utilizada. Segundo Molina (2007), as obras *Educação para a liberdade* (1964) e *Pedagogia do oprimido* (1967)

inauguraram não uma pedagogia, mas um novo caminho para a construção de saberes socialmente ancorados.

No entanto, com a emergência da diversidade de temáticas, métodos e enfoques, vieram à tona diversos questionamentos para a pesquisa em educação, dentre os quais André (2001, p. 55) destaca os seguintes pontos: “O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimento científico e outros tipos de conhecimento? Como julgar o que é uma boa pesquisa? Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta e análise de dados?”. A autora revela como é difícil conciliar os papéis de ator/atriz e pesquisador/a no processo da pesquisa-ação, ou de adequar investigação e ação, “(...) pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre grande, deixando para o segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer” (ANDRÉ, 2001, p. 57).

A pesquisa-ação tende a ser pragmática, distinguindo-se claramente da prática; ainda que se caracterize como pesquisa, também difere da pesquisa científica tradicional, principalmente porque, ao mesmo tempo em que altera o que está sendo pesquisado, é limitada pelo contexto e pela ética da prática. O problema é que esse tipo de pesquisa requer ação, tanto nas áreas da prática, quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática cotidiana, quanto da pesquisa científica (TRIPP, 2005).

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação tem efeitos de intervenção, a partir da qual serão produzidos novos conhecimentos. Thiollent (2011, p. 20) define esta modalidade de pesquisa como

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Por outro lado, Barbier (2004, p. 60) apresenta o método espiral de pesquisa, “(...) com suas fases; de planejamento, de ação, de observação, e de reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso”. Assim, a prática dessa pesquisa implica na mudança do sujeito (indivíduo ou grupo) com relação à realidade vivenciada (MIRANDA; REZENDE, 2006). De fato, diversos/as autores/as sustentam que a proposta central da pesquisa-ação é promover a transformação social, reforçando os laços com as lutas mais

amplas por justiça social (FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; ZEICHNER; PEREIRA, 2005). Ela pode se constituir em significativa possibilidade para a reconstrução social, operando para tornar as sociedades mais humanas e justas.

Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 23) apresenta as estratégias metodológicas da pesquisa-ação:

Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas, e sim pela situação social; o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou pelo menos esclarecer, os problemas da situação observada; há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; a pesquisa pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Além das considerações anteriormente enumeradas, Monceau (2005) enfatiza que os/as participantes devem estar previamente comprometidos com as consequências decorrentes dos resultados que a pesquisa produzirá, o que reforça sua relação e o envolvimento, bem como dos/as participantes, nas diferentes etapas do processo. Barbier (2004, p. 60) nos alerta que, na realização da pesquisa-ação, devemos empregar diversas técnicas e estratégias que “(...) se aproximam mais das dos etnólogos e historiadores do que das análises correlacionais e dos métodos experimentais”, [já que seu rigor metodológico] “(...) repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação”.

Barbier (2004) e Tripp (2005) descrevem as fases de investigação que configuram a pesquisa-ação. A solução do problema começa com sua identificação. Contudo, apesar das muitas questões instigantes em sala de aula, é importante limitá-las a um ponto que seja significativo e possível de se realizar dentro das condições do trabalho diário (ROCHA, 2013). A segunda fase é o planejamento da prática, e a terceira fase corresponde à ação para implementar a melhoria planejada, incluindo o monitoramento e a descrição dos efeitos da ação. A quarta fase configura a avaliação dos resultados da ação.

Como a proposta é uma espiral, este ciclo se repete, uma vez que cada um dos ciclos representa um ponto de partida para novas melhorias no ciclo subsequente (TRIPP,

2005). O próprio autor destaca que a reflexão é essencial em todo o processo, não podendo ser colocada apenas como uma fase ao longo do ciclo da pesquisa-ação.

Por outro lado, Yin (2010) enfatiza que, para a realização de uma pesquisa com rigor metodológico, devemos utilizar como estratégia múltiplas fontes de evidências, por meio da triangulação desses dados. Assim, para responder às questões propostas, podem ser adotadas como ferramentas para a sua construção o diário de campo, registros audiovisuais, observação, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas.

Nestes termos, defende-se, na seção a seguir, a tese de que a formação continuada pode vir a se constituir em um relevante espaço para que docentes venham a refletir e a produzir novos conhecimentos a partir de suas salas de aula e do cotidiano escolar, sendo apresentadas algumas tendências e desafios relacionados ao tema.

A formação continuada: tendências e desafios

A partir da segunda metade do século XX, o Brasil passou a investir em um projeto desenvolvimentista pautado por investimentos no setor industrial. Tal perspectiva teve efeitos imediatos, percebidos pelo crescimento demográfico, sobretudo da população economicamente ativa, o que se mostrou um elemento fundamental no suporte ao desenvolvimento econômico e a seus imperativos.

No que tange à área educacional, o crescimento populacional e as tentativas governamentais em minimamente atendê-lo com a escolarização básica acarretaram na ampliação das redes de ensino e da oferta da educação básica, tanto em número de anos que a comporiam, quanto no aumento progressivo de vagas, visando à formação de sujeitos produtivos para o atendimento ao mercado em expansão. Segundo estudo divulgado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), há um déficit de 300 mil professores nas redes públicas de ensino do País, e entre os existentes, cerca de 600 mil não possuem habilitação compatível para as disciplinas que lecionam nas escolas de nível básico (PINTO, 2014).

Para que houvesse um contingente de profissionais capaz de suprir de maneira imediata a esta demanda, buscou-se promover a equalização das condições do exercício profissional por meio da regulamentação da carreira docente. Como consequência, passou-se à exigência da obrigatoriedade de formação específica em nível superior,

subsidiada por cursos de formação inicial na docência, ou mesmo do ciclo de complementação para aqueles que já possuíam o bacharelado em áreas afins.

À medida que este sistema se consolidou, novos imperativos surgiram para o exercício docente. As ações formativas em nível de pós-graduação, concebidas inicialmente como formação continuada, foram progressivamente convertidas em critério de seleção e classificação dos profissionais da educação, e em exigência para a ocupação de cargos em algumas redes e no ensino superior. Observou-se, assim, a ampliação do ensino superior em seus níveis formativos e a consolidação de um cenário no qual a ampliação/continuidade da formação, agora em nível de pós-graduação, passou a ser cada vez mais demandada como pré-requisito para o ingresso na carreira docente, subsidiada pela lógica discursiva de que a qualificação técnica, por si, bastaria para suprir as demandas por uma educação de qualidade e para todos.

Tais implementações, segundo Fernández (2006, p. 33), vêm sendo feitas pelos setores que hegemonizam as políticas educacionais desde a década de 90, por meio da conversão “(...) das políticas educativas [em] políticas de reduzida assistência social e treinamento de mão-de-obra adequada aos novos requerimentos do capital”. Como estratégicas, tem-se oscilado entre a construção do consenso em torno de um pretensão diagnóstico compartilhado e a emulação de instâncias participativas de deliberação, e a adoção “da coerção e da instalação de dispositivos fortemente disciplinadores” (IDEM).

Com relação à formação continuada, Candau (1999, p. 51) destaca que esta tem sido recorrente nas propostas de intervenção pedagógica realizadas nas últimas décadas, ainda que centrando seus esforços na *reciclagem* dos profissionais, dado que “qualquer possibilidade de êxito que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente”. Em uma perspectiva intitulada pela autora como “clássica”, dado que, além de ser a mais recorrente, é a mais consolidada e discursivamente reificada, assegura-se a presença dos profissionais em “espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento (...): a universidade e outros espaços por ela articulados” (CANDAU, 1999, p. 53).

Este perfil formativo prescreve que as atividades devem ser desenvolvidas em serviço, preferencialmente ministradas por membros da gestão escolar, dados o seu baixo custo e a eficácia no atendimento à abordagem instrumentalizadora, na qual são valorizados os conhecimentos disciplinares em detrimento da problematização de cunho

pedagógico. Neste contexto, o fomento de tais ações formativas é subsidiado sob a perspectiva reparadora, partindo da tese de que os problemas da educação brasileira seriam decorrentes da má formação inicial a que os docentes foram submetidos. Esta visão conservadora e hierarquizante compreende o professor como centro da prática pedagógica, consistindo a solução, portanto, em consertá-lo, atualizá-lo, revesti-lo de eficiência e produtividade. Isto, por sua vez, abriu espaço para a criação de um novo nicho de mercado (rapidamente absorvido pela iniciativa privada), com a oferta de cursos de pós-graduação *latu e strictu sensu*, presenciais e a distância.

Não se trata, nesse caso, de produzir uma escola de boa qualidade, não se trata de produzir um professor que produza essa qualidade, mas, sim, de produzir o sujeito culpabilizado por seus fracassos, assim como dos de seus alunos. Lembremos a afirmação de Adams e Tulasiewicz (1995, p. 12) de que os professores são estratégicos para o Estado porque na condição de “servos da nova ordem, dos professores espera-se que passem seus próprios valores às futuras gerações” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 537).

Ao se debruçar sobre alguns estudos e tendências que visavam à desconstrução da lógica assujeitadora a que a categoria docente, e a escola, por assonância, se encontram subsumidos, propondo, assim, novas perspectivas para a formação continuada, Candau (1999, p. 55-6) apresenta três importantes teses:

- 1- O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola. (...)
- 2- Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do saber docente.
- 3- (...) é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se está situando em relação à aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas.

É importante que não se perca de vista que a formação continuada se constitui em demanda antiga dos docentes, presente na maioria das pautas de reivindicação dos movimentos organizados da categoria. Nelas, há uma concepção diferenciada das ações

formativas, segundo a qual estas deveriam assumir uma dimensão política, na medida em que exporiam e problematizariam não só o conhecimento escolarizado e suas contradições, mas também as fragilidades, inconsistências e autoritarismos da instituição escolar. A este respeito, Freitas (2004, p. 90 apud SILVA, 2012, p. 47) ressalta que

A luta pela definição de uma política global de formação dos profissionais da educação, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que buscam construir, de forma prioritária, novas relações educacionais no campo da escola, da formação e da educação. Essa política global deve contemplar em condições de igualdade a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira digna e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

No entanto, o registro das proposições docentes para a formação, dada a sua diversidade em termos profissionais, institucionais e geopolíticos, bem como o seu perfil instituinte, tende a obter pouca ou nenhuma visibilidade junto à opinião pública, sobretudo na época atual, em que a mídia tem desenvolvido, em parceria com o poder público, um levante pela criminalização dos movimentos sociais. Deste modo, faz-se necessária a construção de espaços de produção e participação coletiva dos profissionais, nos quais estas informações não sejam apenas veiculadas de maneira restrita e pontual (a exemplo do que já ocorre nas redes sociais, em alguns estudos acadêmicos que tratam especificamente do tema, e nos fóruns específicos da categoria), mas que possam ser pensadas e construídas coletivamente, tendo, assim, papel efetivo na consolidação de políticas públicas que assegurem uma educação comprometida com o exercício da cidadania, como o respeito às diferenças e a manutenção da democracia nos termos juridicamente constituídos pelo conjunto de leis e tratados internacionais dos quais o país é signatário.

No entanto, para que os docentes possam se apropriar desta nova perspectiva pedagógica, faz-se necessário que a formação continuada assuma caráter de centralidade no seu fazer pedagógico, a fim de sensibilizá-los, bem como os demais atores da comunidade escolar, para a retomada histórica de um *modus faciendi* com o qual não estão familiarizados e para o qual não foram “formatados”, o que implica a ruptura ou mesmo na rearticulação de convicções e saberes construídos academicamente ao longo de seus percursos formativos.

Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política. (...) Essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes (MOURA, 2007b). Assim, seu objetivo macro deve ser necessariamente mais ambicioso, centrado no âmbito das políticas públicas, principalmente, as educacionais e, particularmente, as relativas à integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia (BRASIL, 2007, p. 34).

Neste sentido, ao se defender neste estudo a adoção da pesquisa-ação multicultural, reconhece-se a mesma como dotada de “uma representatividade mais qualitativa e diversificada de suas aplicações”, [propiciando aos sujeitos que dela se apropriam] “os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem” (THIOLLENT, 2007, p. 10), passando, assim, a ser compreendida não apenas como perspectiva teórica, mas também como *modus* metodológico. Deste modo, a proposição de novas abordagens teóricas, que privilegiem a pluralidade de saberes em uma perspectiva não hierárquica, pretende a ruptura da lógica vigente, bem como a desconstrução de um exercício autoritário e assimétrico de poder, em favor do exercício coletivo da construção do conhecimento.

Em defesa da produção de novos conhecimentos por meio da pesquisa-ação multicultural, são destacadas, na seção seguinte, a trajetória e algumas produções do grupo de pesquisa a que estão associados os autores, e que, por meio de intercâmbios entre a escola e academia, tem suscitado nas/nos profissionais da educação com quem se tem tido a oportunidade de dialogar um movimento de reflexão permanente com base em sua prática pedagógica.

A pesquisa multicultural na formação continuada docente: ilustrando a questão

O multiculturalismo tem sido interpretado como uma perspectiva que promove a sensibilização para a diversidade cultural e para o questionamento de desigualdades e preconceitos que atingem identidades culturais, raciais, étnicas, de gênero e orientação sexual, dentre outras, nas políticas e práticas educacionais². A formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural é central para a transformação da escola, promovendo a sensibilização de profissionais da educação para a valorização da pluralidade e o preparo para sua incorporação no desenvolvimento curricular.

Experiências de pesquisa-ação podem ser enriquecedoras para projetos e programas de extensão universitária, envolvendo estudantes universitários, professores formadores e atores do “chão da escola” em parcerias enriquecedoras, promovendo formação continuada para todos os envolvidos. Neste sentido, algumas iniciativas de pesquisa-ação têm sido desenvolvidas pelos autores.

Como exemplo, a disciplina *Gestão do Currículo* foi oferecida em um curso à distância de especialização voltado para professores de uma rede estadual brasileira, fruto de parceria daquela Secretaria com uma universidade federal. Nesta ocasião, partiu-se dos seguintes questionamentos: *como se traduz o multiculturalismo para o contexto do planejamento e desenvolvimento de uma disciplina específica de formação continuada de professores e de gestores em educação, como a gestão do currículo? Quais os impactos desta abordagem para o professor/gestor em exercício? Em que medida ela promove a sensibilização para a diversidade cultural, entendida no âmbito de área do conhecimento relacionada ao currículo no cotidiano escolar? Que lições e perspectivas pode tal experiência apresentar em prol de uma formação de professores rumo a uma educação multicultural,*

² Tal como Hall (1997), concebemos toda ação social como iminentemente cultural. Assim, entendemos cultura como espaço de lutas pela construção de diferentes significados: como prática social; como política de negociações, conflitos e poder; como dinâmica; enfim, como produção de sentidos, e não como produto, o que se dá por meio de lutas simbólicas e discursivas pelo poder. Desta forma, ainda que nos apoiemos na premissa de que vivemos em sociedades multiculturais, pautadas pela diversidade, reconhecemos que este fato, por si, não é capaz de assegurar que essa diversidade venha a ser reconhecida, discutida ou valorizada. Para tal, trabalhamos no sentido de promover uma educação multicultural, ou seja, defendemos a importância de se desenvolver propostas de ação no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas que venham a promover o diálogo entre os diferentes.

*democrática e cidadã?*³ O estudo desenvolveu-se a partir da pesquisa-ação, tendo sido planejado o curso em módulos que incorporaram a perspectiva multicultural em suas temáticas, tendo as informações sido coletadas em fóruns de discussão online e em outras fontes captadas no decorrer do trabalho.

Outro exemplo deu-se a partir de pesquisa realizada concomitantemente à ação extensionista em parceria com uma Secretaria de Estado de Educação, em que cursos foram ministrados para coordenadores pedagógicos da rede. Neste caso, tópicos educacionais e temas mais “tradicionais”, tais como avaliação, projeto político-pedagógico, educação inclusiva, dentre outros, foram abordados a partir da ótica da diversidade cultural e do desafio a preconceitos, contando com textos teóricos, estudos de caso e trabalhos de pesquisa sobre o próprio cotidiano dos participantes, que se tornavam autores de seus projetos de transformação da escola.

A seguir, é apresentado o quadro com as atividades propostas ao longo do curso. Nele, estão enumerados o conteúdo, os temas trabalhados, as discussões propostas e os comentários dos cursistas.

Conteúdo	Temas trabalhados	Discussões Propostas	Comentários relevantes de gestores, ao final do curso ministrado⁴
<i>A construção de uma escola pública de qualidade</i>	*Função social da escola como instituição multicultural *Papel e funções de professores e gestores pedagógicos no processo educativo escolar voltado para a formação de gerações comprometidas com valores de justiça e	*Cidadania em uma sociedade democrática e plural *Problemas do cotidiano escolar: dificuldade de aprendizagem, evasões, repetências * De que modo os atores da escola podem estar preparados para compreender e	“As discussões me fazem perceber o protagonismo dos atores escolares na promoção da educação multicultural”

³ Segundo Candau (2010), a educação multicultural é um movimento reformador que pode realizar mudanças no sistema educacional, e que tem como finalidade fazer com que estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos para interagir com outras culturas e situar-se em contextos culturais diferentes de suas origens.

⁴ Os dados foram gerados a partir do curso de formação continuada dirigido para profissionais da Educação em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, no ano de 2007. Nesta seção específica, foram descritas algumas falas dos participantes, obtidas por meio de questionários anônimos.

	transformação social em uma sociedade multicultural * Discutindo e pesquisando a realidade escolar	combater a violência no espaço escolar *Análise de situações concretas	
<i>Educação Inclusiva</i>	*Construindo uma educação inclusiva multicultural *Bases legais da educação inclusiva *Planejando novos caminhos para a inclusão escolar articulando entre discussões teóricas e contexto de atuação na escola	* Conceito e relevância da educação inclusiva em uma perspectiva multicultural *Análise e discussões de situações concretas	“Acho que deveríamos ter formação continuada para a inclusão na escola, pelo menos com uma reunião semanal O curso mostrou que inclusão vai muito além de tratar apenas de estudantes com necessidades especiais Abarca todo o espectro da diversidade”
<i>Avaliação de Aprendizagem</i>	*Discutindo conceito *Pensando instrumentos, resultados e políticas de avaliação Estudos de caso	*Relevância da “avaliação de aprendizagem *Construção de uma cultura de avaliação transformadora nas escolas	“Entendo agora que avaliar é julgar se nosso conteúdo dialoga com a cultura dos alunos” “Temos ainda constrangimentos para avaliarmos multiculturalmente, por causa das avaliações quantitativas dos testes que as Secretarias nos cobram”
<i>Currículo: uma questão de cidadania</i>	Currículo e a formação para um mundo globalizado e plural *Pensando em possibilidades de traduzir os desafios para propostas e práticas curriculares *Pensando em casos concretos e ações na escola	Concepções contemporâneas de currículo e seus potenciais para a formação de cidadãos críticos comprometidos com a valorização da diversidade cultural	“Professores podem compreender que o aspecto multicultural do currículo está presente quando, por exemplo, pede-se para que os alunos observem a história daquele conhecimento acumulado e compreendam a importância em estudá-lo, para as suas vidas e para as suas culturas”
<i>Tecnologias Educacionais no cotidiano escolar</i>	*Informática na educação *Uso do computador como recurso	As possibilidades do uso da informática na educação como articuladora na construção de	“Acho que, muitas vezes, nossos alunos dominam mais a tecnologia do que nós Temos desenvolvido

	didático *Estudos de caso	projetos multiculturais agindo na escola	projetos que usam a tecnologia de forma multicultural para conhecer as outras culturas, de outros estados e países, a partir das vozes locais”
<i>Relações interpessoais: construindo um clima institucional positivo na escola</i>	*O gestor pedagógico em busca de harmonia nas relações interpessoais na escola *Relações interpessoais na escola *Estudos de caso	Buscar a sensibilização de atores a partir da visão multicultural Habilidades básicas que possibilitem a atuação sensível à pluralidade e a diversidade	“Vamos procurar desenvolver atividades que mostrem a diversidade da escola, a partir das genealogias das famílias e mostrar que essa diversidade é nosso maior trunfo”
<i>Projeto Político Pedagógico</i>	*Construção e implementação do P P: Dinâmicas, Etapas e Componentes *Agindo na escola	Análise de perspectivas de concepção do PPP compreendido a partir da diversidade cultural presente Análise de situações	“As atividades do curso mostraram que o PPP não deve ser documento estático Deve estar comprometido com a formação de novas gerações abertas à diversidade Isto é a verdadeira cidadania”

Quadro 1

Fonte: quadro elaborado pelos autores a partir dos dados gerados no curso de formação continuada de atores pedagógicos da rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

O mesmo se deu em termos da construção coletiva de referenciais curriculares multiculturalmente orientados, em que atores universitários e das escolas foram engajados em ação extensionista que inspirou dissertações e teses de doutorado, além de artigos publicados e apresentados em congressos nacionais e internacionais, sobre o planejamento, a dinâmica e os documentos resultantes.

Tais experiências foram analisadas a partir de problematizações e perspectivas de pesquisa que buscavam articular os desafios da construção curricular ao multiculturalismo, compreendendo os processos propriamente ditos como igualmente multiculturais, na medida em que envolviam identidades individuais, coletivas e institucionais com culturas plurais, mas que se articularam para a elaboração de diretrizes curriculares contra hegemônicas e valorizadoras da diversidade cultural.

Por exemplo, no caso da construção coletiva de referenciais curriculares em um município do Rio de Janeiro, conforme Ivenicki e Xavier (2017), as seguintes fases foram desenvolvidas. Inicialmente, o interesse em que os referenciais curriculares municipais fossem elaborados em bases multiculturais foi manifestado pelos representantes municipais, que entraram em contato com nosso grupo de pesquisa na universidade. Em seguida, durante um ano, foram realizados encontros, oficinas e discussões com comissões municipais, que contavam com representantes das escolas nos diversos níveis de ensino, o que assegurou sua participação democrática no processo. Além do mais, contribuições virtuais dos atores educacionais foram também levadas em consideração e incorporadas ao texto, no decorrer da experiência. Também, foram desenvolvidas palestras sobre as temáticas abordadas.

É importante assinalar que as equipes das escolas do município se reuniram para refletir sobre o que seria incorporar o multiculturalismo nos programas das diversas áreas de ensino. Foi, então, elaborada pelos grupos uma lista em que constavam dez sentenças que definiam habilidades multiculturais, que deveriam perpassar os programas de todas as áreas trabalhadas, a saber: *valorizar a diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, de religião, linguística, de orientação sexual e outras, reconhecendo as suas contribuições para a riqueza da sociedade local, nacional e global; combater preconceitos, discriminações, assédios e quaisquer formas de intolerância e violência contra o outro, buscando reconhecer suas origens e denunciar suas manifestações; reconhecer e valorizar o patrimônio histórico, bem como os saberes linguísticos, artísticos e culturais (materiais e imateriais) das comunidades e do município, percebendo diálogos dos mesmos com os de outras regiões brasileiras, em um contexto multicultural; posicionar-se de forma crítica e autônoma em relação às questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais; compreender a construção do conhecimento como histórica e culturalmente situada, diretamente ligada à prática da pesquisa e à resolução de situações-problema, articulando os conteúdos curriculares aos saberes e vivências do cotidiano; relacionar-se de forma crítica, criativa e positiva com as tecnologias, utilizando-as como recursos para o avanço do conhecimento, da pesquisa e de sua inserção no mundo contemporâneo e plural; participar de atividades que estimulem atitudes éticas, de cooperação, respeito e solidariedade para como o próximo; articular os conteúdos curriculares no eixo integrador e/ou entre os diferentes eixos* (Grupo 1, das anotações de campo, relativas ao conteúdo do documento dos referenciais curriculares produzidos, 2014).

Um caso bastante expressivo da dinâmica adotada partiu da equipe de matemática, que elaborou, a partir de todo o trabalho realizado, objetivos relativos a esta área em uma perspectiva multicultural, articulando as dez habilidades multiculturais comuns (discutidas anteriormente) com os conteúdos específicos, conforme ilustrado a seguir: *compreender que há diferentes modos de medir e de resolver situações problemas nas várias culturas, sem preconceitos; entender que a evolução do conhecimento matemático se deu em contextos culturais específicos, por pesquisas e relações acerto-erro; reconhecer o papel dos números nos documentos de identidade e outros de cunho pessoal, bem como reconhecer números em contas de luz, gás e outros documentos do cotidiano; comparar o conhecimento matemático ocidental com outros produzidos em outros contextos, (por exemplo, cálculo de área por outros povos); utilizar o conhecimento matemático para perceber dados numéricos, estatísticos e outros que revelem situações presentes no município e no país, inclusive identificando aquelas que revelam desigualdades e marginalizações de identidades plurais* (Grupo 3, das anotações de campo, relativas ao conteúdo do documento dos referenciais curriculares produzidos, 2014).

Da mesma forma, a equipe que ficou responsável pelos objetivos nos referenciais curriculares da educação de jovens e adultos elaborou texto, tendo por base as anotações de campo, relativas ao conteúdo do documento dos referenciais curriculares produzidos. O mesmo foi sintetizado no quadro a seguir:

<i>Tema</i>	Diversidade e contextos sociais e culturais.
<i>Linguagem</i>	Valorizar a diversidade linguística, articulando-a às experiências próprias dos alunos e à sua construção do conhecimento.
<i>Tempo/espço</i>	Compreender a relação entre presente, passado e futuro, baseada nas histórias de vida dos estudantes, ressaltando sua importância para a construção das identidades.
<i>Ciências</i>	Compreender a linguagem matemática e o conhecimento científico como inerentes às ações e relações sociais desenvolvidas pelos estudantes em seus cotidianos de vida.

Quadro 2

Fonte: quadro elaborado pelos autores a partir dos dados gerados pela equipe que analisou os objetivos nos referenciais curriculares da educação de jovens e adultos.

Reforça-se, mais uma vez, que as listagens foram produzidas a partir dos atores educacionais do município, que foram pesquisadores-em-ação, participando do próprio processo de construção coletiva dos referenciais curriculares municipais e, portanto, ao mesmo tempo, sendo protagonistas de sua formação docente continuada. Da mesma

forma, a equipe da universidade, que foi parceira nesta construção também realizou a pesquisa-ação, lendo os rascunhos que vinham por e-mail por parte da comunidade, ministrando palestras, participando dos encontros, coordenando os mesmos e produzindo a digitação das ideias que iam sendo apresentadas, e, ao mesmo tempo, problematizando seu trabalho a partir da realidade vivenciada em seus espaços de atuação docente, buscando estabelecer o diálogo entre os mesmos e as possibilidades advindas da incorporação do referencial multicultural.

É importante ressaltar que o aspecto multicultural também ficou evidente na medida em que os atores que participaram da pesquisa-ação vinham de universos plurais, não só em termos de marcadores de identidades coletivas, tais como raça, etnia, orientação sexual e outros, mas também com relação às identidades institucionais onde estavam inseridos, quais sejam: universidade, escolas e secretaria municipal de educação, com suas visões de mundo e perspectivas singulares, conforme assinalado.

Novos saberes nesse tipo de pesquisa ficaram evidenciados, com seus desafios e potenciais, na medida em que, mais do que coletar dados, os atores educacionais envolvidos problematizavam suas leituras e o processo de construção curricular propriamente dito, o que implicou em que o poder desta construção de conhecimento ficasse com todos os envolvidos, resultando em um produto decorrente da ação coletiva multicultural e em processo de formação continuada docente para todos os atores educacionais envolvidos, nesta perspectiva.

Conforme esses exemplos, argumenta-se, mais uma vez, que a pesquisa-ação é, portanto, estratégia metodológica relevante, porque, por um lado, aborda formas pelas quais a proposta multicultural poderia ser traduzida, com seus potenciais e desafios, para o planejamento e para a ação curricular de desenvolvimento profissional docente. Por outro, porque, ainda na perspectiva do desafio a preconceitos, promove o compartilhamento dos problemas motivadores de estudos, na medida em que reflete o trabalho de parceria com atores educacionais, com suas visões de mundo e modos de compreensão da realidade, promovendo a formação continuada e a articulação entre a universidade e as escolas.

Para ilustrar a defesa pelo desenvolvimento da pesquisa-ação multicultural, na seção subsequente, é apresentada a realização de uma oficina pedagógica como espaço de formação e centro de reflexão da prática docente, constituindo-se, assim, como produtora de novos conhecimentos.

As oficinas pedagógicas como instrumento promotor da multiculturalidade

A experiência apresentada fez parte do estudo desenvolvido em âmbito de doutoramento por um dos autores, cujo objetivo foi analisar os processos de construção e viabilização da formação continuada docente nos Cursos de Especialização em EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Nilópolis. Como questão da pesquisa, foi proposta a observação de como o multiculturalismo - “enquanto campo teórico, prático e político de valorização da diversidade cultural e desafio a preconceitos e discriminações” (IVENICKI; MARQUES, 2014, p. 10) - e suas categorias têm contribuído, ou podem vir a contribuir, para o crescimento da modalidade, bem como para que tais cursos se tornem efetivamente inclusivos.

Dada a diversidade de sujeitos e variáveis considerados ao longo da pesquisa, bem como a análise da construção de identidades em suas múltiplas dimensões – individuais, coletivas e institucionais (CANEN; CANEN, 2005; CANEN, 2007: 2012), optou-se pelo desenvolvimento do presente estudo por meio da adoção de uma perspectiva metodológica de cunho qualitativo. Para tal, tomou-se como base não apenas os dados ora apresentados, mas também a atuação do pesquisador como discente e docente dos cursos analisados, o que lhe possibilitou a observação dos diferentes contextos e a tessitura de considerações entre o prescrito e o efetivamente executado.

Assim, ao enumerar algumas proposições básicas para o desenvolvimento de uma pesquisa nestes termos, Chizzotti (2008, p. 105) destacou o caráter propositivo e transformador que tais ações poderiam vir a desencadear, não apenas nos sujeitos participantes da pesquisa, como também no contexto em que se encontram inseridos:

1. o conhecimento conduz a uma ação, e a pesquisa pode ser uma oportunidade de formar os pesquisados a fim de que transformem os problemas que enfrentam;
2. os pesquisados têm uma capacidade potencial de identificar suas necessidades, formular seus problemas e organizar sua ação;
3. a eficácia desse processo de decisão depende da participação ativa dos envolvidos na descoberta de suas necessidades e na organização adequada dos meios para modificar as situações consideradas insatisfatórias.

Nestes termos, foi de fundamental importância perceber que as implicações existentes com relação ao tema, ao campo e aos sujeitos da pesquisa não só poderiam, mas deveriam ser consideradas ao longo do processo de pesquisa a partir de sua potência constituinte e transformadora de sentidos e relações. Isto fez que com que se buscasse a adoção de uma perspectiva metodológica que se mostrasse adequada para o desenvolvimento da pesquisa nestes moldes, dada a possibilidade de se desenvolver uma abordagem que não dissociasse o fenômeno estudado de seu contexto. Para tal, visou-se à promoção de fluxos investigativos “de dentro” como facilitadores para o entendimento dos processos em curso e para a construção de hipóteses. Ao mesmo tempo, dado o caráter contingente dos resultados obtidos, fez-se necessária sua contextualização em uma perspectiva mais ampla.

Com relação a estes últimos, é importante que se destaque a maneira como foram obtidos. Influenciado por uma metodologia de pesquisa iminentemente ativa, investiu-se na produção dos dados, o que implica na ação junto aos sujeitos da pesquisa, em um processo permanente, ativo e coletivo, e diametralmente oposto à mera coleta ou mensuração dos mesmos. Em termos gerais, isto significa que tal abordagem

tem a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Nesse sentido, (...) a política de não fazer dos participantes meros objetos da pesquisa e da construção coletiva do conhecimento revela-se aí com toda a sua força. [Ela] deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto. Não é necessário que as conclusões constituam todos fechados e homogêneos, nem é desejável que estas sejam meras confirmações de modelos teóricos preexistentes. As aberturas de um trabalho de pesquisa abrem linhas de continuidade, que podem ser seguidas pelo próprio pesquisador, ou por outros que sejam afetados pelos problemas que ele levanta. Em síntese, a expansão do campo problemático de uma pesquisa ocorre por suas conclusões, mas também por suas inconclusões (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70-72).

Por fim, no influxo de se aprofundar em que medida se dá a presença de potenciais multiculturais na tradução das ações formativas desenvolvidas no curso, buscando suscitar o debate acerca das possibilidades de convergência entre temas e conceitos do multiculturalismo e as áreas da Educação de Jovens e Adultos e da Formação Docente, foi viabilizada, como uma das etapas do estudo, a realização de oficinas pedagógicas. Estas foram desenvolvidas tendo por foco os diferentes sujeitos vinculados aos cursos, sua participação e os efeitos dela advindos. Ainda que dirigidas, primordialmente, aos sujeitos

(atuais e egressos) que foram cursistas nas diferentes edições do curso de Especialização, a participação dos outros atores – docentes, funcionários e demais envolvidos nas ações de EJA do Instituto, neste e nos demais *campi* – foi continuamente estimulada.

Ao longo do processo, buscou-se investigar, dentre outras questões, os efeitos da participação destes/ nestes diferentes sujeitos, compreendida no contexto como um conjunto de práticas formativas, bem como suas contribuições para a construção permanente do projeto político-pedagógico e da proposta curricular. Para tal, tais ações foram subsidiadas tendo por base as considerações de Betancourt (1991 apud MEDIANO, 1999, p. 106-7) acerca das particularidades deste instrumento pedagógico:

- 1- Promovem a construção do conhecimento a partir do próprio aluno e do contato deste com sua experiência e com a realidade objetiva na qual se desenvolve. Centro dessa realidade objetiva se encontra o fator social, ou seja, o grupo e o próprio docente com os quais o aluno interatua.
- 2- Realizam uma integração teórico-prática no processo de aprendizagem.
- 3- Permitem que a pessoa viva a aprendizagem como um ser total e não apenas estimulando o cognitivo, pois, além do seu conhecimento, aporta experiências de vida que exigem relação do intelectual com o emocional e com a ação, implicando assim numa formação integral do participante.
- 4- Promovem uma inteligência social e uma criatividade coletiva.
- 5- O conhecimento que se constrói nas oficinas é determinado por um processo ação-reflexão-ação, o qual permite uma validação coletiva, indo do concreto ao conceitual e novamente do conceitual ao concreto, não de uma forma reprodutiva, mas criativa, crítica e mesmo transformadora.
- 6- Definem o critério de verdade do conhecimento pela produção ativa e coletiva, e não pela autoridade dos textos ou dos docentes ou de outras fontes secundárias.

Contudo, ainda que a participação dos sujeitos envolvidos tenha sido estimulada ao longo das diferentes etapas do estudo, mostrou-se de fundamental importância que seus tempos de vida fossem levados em consideração, a fim de se delimitar os dispositivos pedagógicos a serem adotados. Isto apresentou influência direta nos processos de adesão e colaboração, dado que não apenas as diversas concepções e sentidos, mas, sobretudo, os níveis de aproximação e de atuação dos diferentes sujeitos no campo demandaram ser considerados, a fim de se garantir sua participação norteada por parâmetros objetivos de confiabilidade e autonomia crítica.

Nestes termos, tornou-se evidente a priorização, ao longo do processo de produção dos dados, da dimensão coletiva, dada as muitas possibilidades de que esta oferece, não apenas para a construção de uma narrativa polifônica, que valoriza o resgate de memórias coletivas, como também para o fortalecimento do grupo e de suas ações.

É importante também ressaltar que, para fins de verificação da pesquisa, os dados produzidos foram avaliados por um grupo de colaboradores, que funcionaram como “grupo de testagem”, o que, em termos gerais, se constitui em uma ressignificação, em termos dialógicos, de uma estratégia metodológica utilizada desde o advento positivista. Tal procedimento segue em consonância com o prescrito por Chizzotti (2008, p. 56) para a adoção deste dispositivo de interlocução planejada, a fim de “se identificar problemas de linguagem, de estrutura lógica ou das demais circunstâncias que [poderiam vir a] prejudicar o instrumento”. Neste sentido, assumiu-se uma abordagem convergente com o prescrito por Gil (2009, p. 37) como procedimentos de aferição da confiabilidade e credibilidade dos estudos de caso. O autor, para além do “engajamento prolongado do pesquisado no local da pesquisa”, propõe, em consonância com outros autores, as seguintes etapas:

Revisão pelos pares - O pesquisador pode solicitar a outros profissionais que não participam da pesquisa, mas que disponham de conhecimentos sobre o assunto, que também analisem os dados obtidos.

Revisão pelos participantes - O pesquisador pode apresentar aos participantes do estudo os resultados da análise e solicitar que verifiquem se as interpretações do pesquisador refletem o que de fato sentem, pensam e fazem.

Neste sentido, “ao dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem” (THIOLLENT, 2007, p. 10), enfatizou-se alguns dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, por entender que esta assegura

uma representatividade mais qualitativa e diversificada de suas aplicações [ao se constituir] como proposta metodológica voltada para uma observação antropológica dos grupos sociais, promovendo informações e conhecimentos mais efetivos no nível pedagógico em perspectiva epistemológica.

Por fim, como procedimentos de validação do estudo, os dados provenientes das diferentes etapas foram submetidos ao processo de triangulação, o que implica em se “coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas, de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos” (FRANCO-AZEVEDO, 2013, p. 120). Deste modo, investiu-se no hibridismo, não apenas como perspectiva teórica, mas também como *modus* metodológico.

Entende-se, pois, que as experiências com a participação em oficinas e o desenvolvimento da pesquisa-ação em encontros de formação continuada com docentes podem estimular que professores/as desenvolvam pesquisas e produzam conhecimentos a partir de suas práticas pedagógicas.

A pesquisa-ação multicultural como possibilidade de produção de conhecimentos a partir das salas de aula

Este pensamento ganha força quando professores/as em sala de aula necessitam investigar/refletir sobre sua prática pedagógica e produzir outros conhecimentos. Isto se dá, de acordo com Canen e Santos (2009), frente a uma realidade social marcada por diversidade de raças, classes sociais, gêneros, etnias, crenças religiosas e outras marcas identitárias, para a qual estes devem se sentir preparados, de modo a contribuir para o desafio a preconceitos e para o desenvolvimento de um trabalho educacional comprometido com a reversão do fracasso escolar.

Cientes das críticas recebidas e das múltiplas abordagens propostas pela pesquisa-ação os autores buscaram os princípios teóricos defendidos por Barbier (2004), Candau e Leite (2007), Franco (2005), Rocha (2013), Silva Junior (2014), Thiollent (2011), Tripp (2005) e Zeichner e Pereira (2005), que apontam a relevância de se trabalhar com esta metodologia quando se deseja articular teoria e prática no mesmo processo de produção de conhecimento, e como uma estratégia de pesquisa acadêmica tão válida quanto as demais para a proposição de caminhos para o desenvolvimento da pesquisa-ação multicultural. Ao mesmo tempo, é relevante ressaltar que o cotidiano das aulas e de alguns acontecimentos escolares pode estimular a reflexão e o replanejamento dos processos pelo pesquisador, gerando novas possibilidades de intervenção na pesquisa, e, com isso, a produção de novos conhecimentos (SILVA JUNIOR, 2014).

A seguir, são destacadas as etapas sugeridas para o desenvolvimento da pesquisa-ação e apresentadas algumas propostas para sua ressignificação em sala de aula. Ressalte-se que esta prática de pesquisa-ação foi desenvolvida por um dos autores deste texto em sua tese de doutoramento, realizada em uma escola localizada no 2º Distrito de Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense, periferia urbana do Rio de Janeiro. A instituição tem aproximadamente 35 anos de existência, e atende a alunos/as da Educação Infantil ao segundo segmento do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 6º ano, pelo fato de esta ser a primeira etapa do processo de transição entre o primeiro e o segundo segmentos do Ensino Fundamental, entendida como um momento de consolidação de valores, de questionamento de verdades e de construção de novas subjetividades. Majoritariamente, os/as alunos/as eram negros/as, pardos/as e mulatos/as. Em uma primeira análise, pode-se ver duas alunas loiras e cerca de 13 alunos/as brancos/as. Em geral, todos moravam em comunidades perto da escola, para onde a maioria ia a pé, enquanto uns/umas poucos/as precisavam utilizar ônibus como meio de transporte.

Para se alcançar os objetivos propostos e se desenvolver um trabalho que valorizasse o conhecimento da disciplina e, ao mesmo tempo, permitisse a promoção de discussões acerca de temas da vida cotidiana, tais como sexualidades, gênero, masculinidades e raça, foi implementado o processo de pesquisa detalhado a seguir. Tal percurso foi planejado com base nas indicações de Barbier (2004) e Tripp (2005), que propõem os ciclos da pesquisa-ação.

1- Identificação da necessidade de mudança na prática pedagógica

A motivação inicial para o desenvolvimento do trabalho foi o fato de que o pesquisador em questão, que também atuava como professor docente na turma participante do estudo, sempre se sentiu incomodado com a forma descontextualizada como as questões de sexualidade, gênero e raça eram problematizadas no espaço escolar, dando a impressão de existirem dois momentos diferentes: um para discussão destas temáticas, e outro para os conteúdos escolares prescritos. Ao mesmo tempo, diversas questões continuavam a surgir no cotidiano escolar, e ao não serem devidamente

problematizadas, acabavam por reforçar o machismo, o sexismo, o racismo, a xenofobia, o preconceito religioso e as demais formas de discriminação.

Como estratégia desnaturalizadora deste contexto, nesta turma do 6º ano, logo no primeiro dia de apresentação, o professor solicitou que os/as alunos realizassem seus autorretratos para a apresentação. No diário de notas do professor/pesquisador, lê-se que sua intenção era “começar o ano desestabilizando o conceito de sala de aula, ou seja, subvertendo a ordem em que alunos/as permaneciam sentados na frente de um quadro branco/ negro, diante de um/a professor/a estrategicamente posicionado/a entre os dois”. Para o registro dos encontros, foram utilizados um gravador de voz e confeccionado um diário de campo, no qual o professor/ pesquisador anotava questões que, naquele momento, considerava importantes.

De acordo com o diário de campo daquele dia, podemos ler que

A atividade planejada objetivava conhecer a turma e sondar caminhos para integrar as propostas de discussão sobre sexualidades, gênero, masculinidades e raça com a disciplina. Para tal, primeiramente apresentei a vida e os autorretratos de diversos artistas, tais como Picasso, Van Gogh e Frida Kahlo, entre outros. Expliquei a diferença entre retrato e autorretrato, pedindo, então, que cada um confeccionasse o seu autorretrato. (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO, FEV, 2014).

Neste sentido, a opção pela utilização de autores e autoras da vanguarda europeia se deu pelo fato deles não priorizarem a forma em seus quadros. Assim, os alunos e alunas, poderiam executar seus desenhos sem esta preocupação principal.

No mesmo dia, de acordo com o diário de notas, foram oferecidos espelhos para que eles/ elas pudessem se ver e realizar os autorretratos. No encontro seguinte, aconteceu a apresentação dos trabalhos. Na sala de aula, os 23 alunos (13 meninos e 10 meninas) estavam sentados em círculo.

Ao longo das apresentações dos autorretratos, algumas falas assumiram destaque. Entre as meninas, a primeira se apresentou: “Sou morena escura, bonita e vaidosa (...) [uma pequena pausa para avaliar a reação da turma], mas as pessoas me acham feia (...) mas, eu sei que sou bonita” (Jorgiene, 13 anos). Já os alunos negros, em sua maioria, iniciaram sua apresentação, falando: “sou negão, magro, alto” (Wanderson, 15 anos) e, em seguida, exibiam o autorretrato, no qual buscavam enfatizar a cor negra e sua força. Em contrapartida, outro aluno, também negro, não se apresentou como tal. Ele iniciou sua

autodescrição, dizendo: “Eu sou gordinho, alto, cabelo duro e preto (...) gosto de animais e plantas (...). Gosto de praia”. Como resposta a esta apresentação, Wanderson, um dos alunos negros, gritou: “Além de preto, gordo e viado (...) isso não pode existir, né, professor? Este moleque não existe”.

Estas apresentações, seguida das falas e das reações dos alunos negros, em conjunto com as intervenções das meninas negras que não se autoidentificaram como tais, apontaram possíveis caminhos para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

2- Negociação da questão a ser investigada

O processo de negociação se deu entre a professora orientadora da tese, o professor pesquisador e a equipe pedagógica da escola, que se propôs a direcionar o projeto NATAM⁵ para esta temática e a colaborar com a intervenção junto à turma do 6º ano, no processo de geração de dados. Destaca-se que este encaminhamento foi específico para este caso. Em outras ocasiões, as negociações para o desenvolvimento da metodologia aconteceram entre os pares, ou seja, entre as equipes pedagógica e diretiva, e os professores/as da escola.

Ressalte-se que, nesta etapa, por serem menores, os estudantes não participaram ativamente do processo de negociação da questão a ser investigada. Contudo, eles participaram ativamente do desenvolvimento da pesquisa: todos os passos a serem desenvolvidos nas aulas foram planejados e revisados a partir de suas ações e reações às questões propostas.

⁵ Núcleo de Atendimento e Ajuda Mútua (NATAM), que, na instituição, tinha como objetivo criar um espaço de discussão e reflexão sobre temas interdisciplinares. Na ocasião do estudo mencionado, eram realizados quatro encontros anuais com alunos/as, precedidos por quatro grupos de estudos, que podem ser considerados como espaços de formação continuada docente, ocasião em que a orientação pedagógica apresentava e discutia com os/as professores/as os referenciais teóricos que iriam nortear o encontro NATAM subsequente. Cada reunião com alunos/as era realizada por uma dupla de professores/as. Dentre os temas trabalhados nesses encontros, destacam-se: “*Bullying*”; “Refletindo e tomando decisões”; “O que serei quando crescer”; “Autoconhecimento – eu sou mais eu”.

3- Instrumentação teórico-metodológica; familiarização com os princípios da pesquisa/ Negociação dos/as participantes da pesquisa

O processo em questão foi desenvolvido como parte da pesquisa de doutorado em Educação de um dos autores⁶, que partiu das questões oriundas de sua própria sala de aula para o seu desenvolvimento. O mesmo, em ocasiões anteriores, já havia desenvolvido trabalhos similares, o que denota sua familiaridade com a pesquisa-ação como metodologia inspiradora.

No trabalho de campo, a motivação do professor/pesquisador para trabalhar com uma turma do 6º ano do ensino fundamental foi a possibilidade de acompanhamento das repercussões do processo de trabalho ao longo dos anos seguintes. Já a seleção da turma participante foi feita com base na disponibilidade de horário da escola. Ao longo do processo, um/a colega crítico/a também contribuiu para o desenvolvimento e realização do trabalho. Nesta perspectiva, a orientadora educacional da escola também apresentou contribuições, ao propiciar espaços de discussão com os demais professores acerca das ações a serem realizadas.

4- Negociação e definição dos instrumentos de pesquisa

Logo no primeiro dia de aula, foi enviado um termo de consentimento para os responsáveis, solicitando autorização para o desenvolvimento do trabalho junto àquela turma. Já na primeira reunião de pais realizada pela escola, foram apresentados detalhes de como seria desenvolvido o trabalho. Procedimento semelhante foi adotado com relação à turma, quando da apresentação da pesquisa.

Assim, os/as alunos/as e responsáveis puderam iniciar o ano letivo cientes da utilização de gravadores em aula, e de que alguns/mas deles/as seriam entrevistados/as, o que possibilitou que todo o desenvolvimento do trabalho fosse registrado em um diário de campo, confeccionado pelo professor-pesquisador. Neste instrumento, foram anotadas as

⁶ Em paralelo ao trabalho do campo, o autor frequentou disciplinas em diferentes Programas de Pós-Graduação (Linguística Aplicada /UFRJ; Educação/ PUC-Rio) e ingressou em cursos de formação continuada, ações que contribuíram para sua familiarização com os fundamentos da pesquisa. Nestes espaços, a leitura de autores/as correlatos e a busca por referenciais teóricos que fundamentassem o tema em estudo foi de cabal importância para o aprofundamento das discussões. Foram estes fundamentos que, coligados, ajudaram a desenvolver e a analisar a pesquisa.

observações e interações cotidianas dentro e fora da sala de aula e nos encontros de conselho de classe, bem como as conversas informais com professores/as que foram consideradas importantes para responder às questões de pesquisa.

5- Geração de dados

Todas as aulas foram registradas por meio de gravadores e vídeos posicionados em locais estratégicos da sala de aula, e que permitiram um posterior acompanhamento das ações. O mesmo aconteceu com as produções dos alunos - trabalhos práticos, desenhos, colagens, cartazes e textos -, que foram arquivados e posteriormente utilizados.

É importante ressaltar que a utilização dos recursos descritos só foi possível porque toda a pesquisa foi desenvolvida em um *lócus* específico. Assim, entendemos que, caso as aulas acontecessem em espaços distintos, se faria necessária a utilização de outros mecanismos para geração de dados, condicionados às possibilidades de recursos disponíveis ao/à pesquisador/a e a sua criatividade.

6- Apresentação e (re)negociação das ações, seguidas da análise preliminar

É importante que cada aula seja planejada a partir dos acontecimentos anteriores. Nestes termos, destaca-se que tal planejamento foi realizado pelo professor/pesquisador com o auxílio da orientadora educacional, com base na audição das gravações e nas anotações do diário de campo das sessões anteriores, o que lhes possibilitou o planejamento das ações com maior efetividade. Os dados gerados por meio de gravação foram analisados diversas vezes, a fim de que fossem selecionados e transcritos os mais relevantes para se buscar responder às questões propostas pelo estudo em questão.

A partir deste momento, os dados e ações começaram a ser discutidos e socializados nos conselhos de classe, nos grupos de estudos e nas reuniões pedagógicas realizados na própria escola. Esta foi a primeira ocasião em que o coletivo escolar teve a possibilidade de atuar como uma comunidade acadêmica, apresentando, assim, sugestões para a continuidade do trabalho.

Para ilustrar esta assertiva, apresentamos algumas anotações contidas no diário de notas do professor/pesquisador referentes ao conselho de classe do 2º bimestre. “Conversei sobre a turma com os professores e orientadoras. Detalhei o trabalho desenvolvido no bimestre associando o programa de artes visuais às discussões propostas: Composição plástica, as noções de figura e fundo associadas aos múltiplos conceitos de família”.

Ainda de acordo com o diário, estavam presentes na sala de aula, durante o encontro inicial, 18 meninos e 10 meninas. Nessa aula, o projetor teve seu foco ajustado para o fundo da sala, sendo os/as estudantes organizados/as em forma de “U”. Assim, buscou-se desestabilizar a organização em fila indiana, correntemente utilizada em sala de aula.

Para ilustrar o tema, foi preparada uma apresentação digital com a reprodução de obras de pintores consagrados que tematizavam a família: Goya, que pintou a família do Rei Carlos de Espanha; Cândido Portinari, que retratou mães e filhos; Eduardo Lima, com a família sertaneja; e Raphael PÉREZ, que retratou uma família homossexual. Assim, a partir de uma unidade da disciplina (figura e fundo) foi possível trazer diversos temas para a sala: modelos de família, questões raciais e de gênero, masculinidades, com o objetivo de problematizar verdades essencializadas.

A turma, de início, apresentou dificuldades em aceitar as formas de famílias apresentadas, insistindo em se enquadrar no modelo tradicional de família. Depois que o pesquisador apresentou seu modelo de família, com pais separados, casados novamente e com meios-irmãos, os estudantes conseguiram se posicionar: No diário de campo, podemos ler as falas das alunas no registro do dia:

O meu tio é o namorado da minha mãe. Mas ele fica lá em casa direto, e o meu irmão mais novo é filho dele (ANDREY).

Lá em casa, homem é difícil. Moram minha bisa, minha avó, minha mãe, eu e meus dois irmãos. Nem meu pai e nem o pai dos meninos moram lá, não. Meu biso e meu avô já morreram (JOYCE).

A seguir, foram apresentadas outras imagens possíveis de família, como, por exemplo, a de um homem negro, uma mulher branca e duas crianças. Dentre os comentários dos/as estudantes, destacam-se: “Esse homem deve ter dinheiro. Todo negro de dinheiro casa com branca”(KAMILA). “De repente os filhos nem são dele também. Tem homem que é assim: cuida mais dos filhos do outro do que dele mesmo” (DALILA).

A segunda imagem mostrada, porém, provocou uma discussão: uma família de dois homens negros que adotaram duas meninas. Assim que a figura foi apresentada, o estudante Isaac, que se autoidentifica “negão”, destacou: *“Logo negros e gays? Dois negões boiolas, com tantas mulheres aí”*.

Ao perguntar o que achavam da família que se apresentava com dois homens negros que adotaram duas meninas, foram poucos os comentários. Estranhamente, as meninas olharam para o chão e os meninos se entreolharam. O estudante Andrey foi o único a formular uma resposta: *“Olha, professor, eu não acho legal homem com homem criar filho, mas só que o que importa é o amor (...) aqui na comunidade, tem duas mulheres. Uma cria os filhos da outra. Elas são felizes e ninguém fica zoando ou falando na cara delas”*. Assim, foi possível observar os movimentos realizados pelos alunos em correlacionar as diferentes conformações familiares apresentadas e suas ressonâncias na comunidade local.

Como conclusão da apresentação, o professor/ pesquisador anotou a opinião do professor de Geografia da turma acerca dos resultados dos encontros no cotidiano dos alunos: *“apesar de ser uma turma difícil de trabalhar, tenho notado que estão escutando melhor e aprendendo a argumentar e respeitar uns aos outros”*. Desta forma, os professores/as da escola puderam acompanhar o desenvolvimento da pesquisa e da turma.

7- Apresentação dos resultados à comunidade participante da pesquisa e acadêmica

Na unidade escolar em que o estudo foi desenvolvido, as discussões sobre educação, de um modo geral, e sobre as relações do cotidiano escolar são frequentes, o que contribuiu para a comunicação e divulgação dos dados gerados em suas diferentes etapas. Com base em tais validações, os resultados parciais da pesquisa foram apresentados em diversos congressos e seminários, o que suscitou com que a pesquisa fosse submetida a contínuas avaliações exógenas, contribuindo para um processo continuado de reflexão e avaliação.

8- Retomada do processo, novas questões de pesquisa

Cabe ressaltar que, ao se descrever este caminhar, não se promove a defesa de sua reprodução da maneira como aqui é demonstrado. No entanto, entende-se que a utilização dos procedimentos acima sugeridos assegura a contínua realização de um processo de discussão, desconstrução e reorganização do pensamento. Assim, de acordo com as respostas que a comunidade poderá vir a apresentar diante das provocações realizadas, é que se poderá vivenciar a singularidade de cada experiência.

Com esta proposta, a pesquisa segue a preocupação demonstrada por pesquisadores, como Moita Lopes (2008) na epígrafe deste texto, ao avançar na produção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, politizar as práticas sociais. Assumimos, assim a condição de que fazer pesquisa é, ao mesmo tempo, fazer política, baseados no princípio de que os esforços em se problematizar e se buscar desnaturalizar as questões relativas a gênero, raça, masculinidades e classe no cotidiano escolar possibilita a circulação de novos discursos. Assim, cremos que, ao apresentarmos diferentes visões de mundo, estamos produzindo novos conhecimentos.

Considerações Finais

Ao longo deste estudo, foram mencionadas três experiências em que se trabalhou a pesquisa-ação multicultural, com o objetivo de produzir novos conhecimentos. Como a epígrafe em tela apontou, investiu-se na busca de teorizações que pudessem dialogar com práticas sociais vivenciadas pelas pessoas, a partir de suas realidades. Neste sentido, o diálogo entre a formação continuada, a pesquisa acadêmica e a metodologia da pesquisa-ação multicultural se mostrou relevante em diversos momentos, sejam eles com diversos participantes, como nos cursos promovidos por autarquias públicas em educação dos quais coube aos autores a execução, sejam nos momentos do cotidiano escolar em que se fez possível o registro e a participação. Com isso, a pesquisa-ação multicultural tem possibilitado manter e incentivar o diálogo com/ entre os docentes que estão atuando no chão da escola, vivenciando diversas questões educacionais normalmente distantes do cotidiano da academia, fomentando, assim, a constituição de novos saberes que integrem teoria e prática docente.

Esta abordagem epistemológica tem permitido, a partir do mecanismo ação-reflexão-ação, colocar as diferenças em questão e a refletir sobre as relações de ensino-

aprendizagem, buscando, desta forma, operar no processo de construção de uma educação de qualidade.

A valorização do/da professor/a como sujeito da pesquisa e construtor/a do conhecimento, e também como aquele/a que vivencia as situações reais do cotidiano escolar, são aspectos relevantes do trabalho com a metodologia da pesquisa-ação multicultural. Neste sentido, todo problema da pesquisa nasce, como dito anteriormente, no chão da escola, a partir da prática docente e das demandas do grupo. Com isso, a responsabilidade pelo desenvolvimento deste trabalho fica a cargo de todos os sujeitos envolvidos, demonstrando como o conhecimento é construído coletivamente, por meio de diálogos, tensões, questões e soluções postas em conjunto, indicando sempre um recomeço, um processo de construção e reconstrução coletivo.

Por fim, e para não concluir, destaca-se que a questão que esteve implícita ao longo deste artigo foi a importância da pesquisa-ação multicultural para a proposição de novos saberes na/ para a formação continuada docente. Para tal, foram apontadas as experiências desenvolvidas pelos autores, tematizados o processo de construção de uma oficina pedagógica e, a partir de então, destacadas as possibilidades de desenvolvimento da pesquisa em sala de aula como integração entre teoria e prática. É defendida, pois, tal como Costa (2015), a necessidade de se problematizar o “lugar-comum” da formação continuada. Assim, ao valorizar o diálogo entre diferentes, ao multiculturalizar a pesquisa-ação, ao propor reflexões, os autores se colocam como francos defensores da pesquisa-ação multicultural como caminho ético e epistemológico.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARROS, L.B. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. da. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. v.1, p. 52-75.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 2007.

CANAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, V.M.F. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 51-68.

_____. **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANAU, V. M.; LEITE, M. S. Didática na perspectiva inter/multicultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 731-758, set/dez, 2007.

CANEN, A. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, L. L. de C. P.; FAVACHO, A. M. P. (org.). **Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: Ed. CRV, 2012. p. 237-50.

CANEN, A. G.; CANEN, A. **Organizações Multiculturais: logística na corporação globalizada**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, E. A de P. A pesquisa como construção coletiva: olhares em trilhas para pensar a formação continuada de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo/ RS, 19(3), p. 325-334, set./dez. 2015.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez, 2005.

FRANCO-AZEVEDO, C.E.; ABDALLA, M. B. A Estratégia de Triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o Pragmatismo. **Revista das Ciências Militares**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 117-128, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010 (Coleção Leitura).

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

IVENICKI, A; CANEN A. G. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

IVENICKI, A.; MARQUES, L. P. (org.). **Educação e Multiculturalismo: perspectivas, tendências e desafios.** Juiz de Fora/ MG: Editora UFJF, 2014.

IVENICKI, A.; XAVIER, G. P. M. de. Currículo Multicultural e Desafio às Fronteiras de Exclusão: reflexões e experiências de construção docente coletiva. In: NASCIMENTO, A. e BACKES, J. L. (org.). **Inter/Multiculturalidade, Relações Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão.** Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2015, p. 195-210.

_____. Diversidade e Formação de Professores na Educação Básica: contribuições do multiculturalismo e da pesquisa-ação. In: Rios, J. A. V. P. (org.), **Diferenças e Desigualdades no Cotidiano da Educação Básica.** Campinas: Ed. Mercado das Letras, 2017, p. 57-72.

MEDIANO, Z. D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V.M.F. **Magistério: construção cotidiana.** 3. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1999, p. 91-109.

MIRANDA, M. G. de; REZENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 511-65, set/dez, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação / investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa.** Orientadora: Elsa Garrido. 177 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo – USP. São Paulo: FEUSP, 2007.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação & Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-82, set/dez, 2005.

MOREIRA, A.F; CANDAU V.M. (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A.I **La cultura escolar em la sociedad neoliberal.** Madri: Morata, 1998.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais,** [S.l.], v. 8, n. 15, jun. 2014.

ROCHA, L. L. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização.** Orientador: Luiz Paulo da Moita Lopes. 255 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2013.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul/dez, 2004.

SILVA, A. M. M. A pesquisa-ação em metodologia didática. In: OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1993, p. 121-30.

SILVA, H. S. A. **Formação Continuada de Professores: uma avaliação da produção das políticas educacionais da educação do campo**. 2012. (apresentação de trabalho/comunicação).

SILVA JÚNIOR, P. M. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar**. Orientadora: Ana Canen. 236 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-66, set/dez, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução Claudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, K. M.; PEREIRA, J. M. D. Pesquisa dos Educadores e Formação Docente voltada para a Transformação Social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago, 2005.

Submetido em 15/06/2018

Aprovado em 04/08/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)