HAL
open science

Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa- ação e profissionalização docente*

Gilles Monceau

To cite this version:

Gilles Monceau. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa- ação e profissionalização docente*. Educação Pesquisa, 2005, 31 (3), pp.467-482. hal-01865756

HAL Id: hal-01865756

https://hal.science/hal-01865756v1

Submitted on 1 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente*

Gilles Monceau
Universidade Paris VIII

Resumo

A pesquisa-ação designa, na instituição científica, um tipo de conduta de pesquisa que possui suas especificidades. No entanto, como mostram as diferentes histórias da pesquisa-ação, o próprio termo tem conhecido períodos de maior ou menor notoriedade e os procedimentos que ele tem qualificado conheceram também evoluções notáveis. Hoje em dia, pesquisa-ação e pesquisa-intervenção são o mais das vezes apresentadas como semelhantes e até mesmo confundidas. Na esfera do ensino, a pesquisa-ação está ao mesmo tempo muito presente nos dispositivos de formação, de renovação e até mesmo de gestão, mas é muito pouco considerada como procedimento de pesquisa.
Neste artigo, examina-se a maneira pela qual a pesquisa-ação interfere com esse objeto de pesquisa constituído pelas práticas docentes. Indago, particularmente, o fato de que o modelo da pesquisa-ação (que mobiliza uma dimensão coletiva) sofra a concorrência, no processo de profissionalização do ensino, do modelo do prático reflexivo (mais apoiado numa dimensão individual). Se existe uma tradição da pesquisa-ação e se as características desse procedimento continuam a influenciar a pesquisa em educação, isso se produz hoje em dia em um campo de pesquisa em vias de redefinição que inclui as pesquisas socioclínicas e os trabalhos daqueles que se autodenominam práticos-pesquisadores. As transformações que uma pesquisa pode gerar em dado espaço não esgotam seus objetivos, mas ao contrário, permitem a produção de conhecimentos que possuem suas especificidades, em particular a de explorar dinâmicas sociais mais do que situações supostamente estáticas.

Palavras-chave

Pesquisa-ação – Procedimentos de pesquisa – Prática docente – Profissionalização docente.

Correspondência:
Gilles Monceau
2, Rue du Pilori
60.820 Boran sur Oise – França
e-mail: gilles.monceau@wanadoo.fr

* Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

Transforming the practices to know them: action research and teaching professionalization*

Gilles Monceau
Universidade de Paris VIII

Abstract

Within the scientific institution, action research designates a type of conduct with its own peculiarities. However, as the different histories of action research demonstrate, the term itself has seen periods of greater or lesser popularity, and the procedures it has qualified have also experienced remarkable evolutions. Nowadays, action research and intervention research are largely presented as similar and even confused. In the universe of teaching, action research, whilst vividly present in the education, renovation and even management devices, is seldom regarded as a research procedure.

This article examines the way in which action research interferes with this object of research constituted by the teaching practices. We question, in particular, the fact that the model of action research (which mobilizes a collective dimension) suffers the competition, in the process of professionalization of teaching, of the reflective practitioner model (more based on an individual dimension).

If there is a tradition of action research and if the characteristics of this procedure continue to influence the research on education, this happens today in a field of research that is about to be redefined, including the socio-clinical studies and the work of those researchers that call themselves practitioners-researchers.

The transformations that a research can generate in a given space do not exhaust its objectives; on the contrary, they allow the production of knowledges with their own peculiarities, especially that of exploring social dynamics more than supposedly static situations.

Keywords

Action research – Research procedures – Teaching practice – Teaching professionalization.

Contact:
Gilles Monceau
2, Rue du Pilori
60.820 Boran sur Oise – França
e-mail: gilles.monceau@wanadoo.fr

* Translated of the Lólio Lourenço de Oliveira.

Sem dúvida, se propuseram que eu participasse deste número de *Pesquisa e Educação*, isso se deve a que meus solicitantes situaram meu procedimento de pesquisa dentro do conjunto de trabalhos globalmente designados como pesquisa-ação. Não só não tenho dificuldade alguma em aceitar essa classificação, como ainda eu próprio muitas vezes utilizei explicitamente o termo pesquisa-ação para qualificar alguns de meus trabalhos socioclínicos. Para outros, preferi utilizar a categoria de intervenção. Tentarei mostrar, no decorrer deste trabalho, que a designação pesquisa-ação não passa de uma possibilidade entre outras de qualificar, na instituição científica, um gênero que possui especificidades que é importante precisar.

Pesquisa-ação e intervenção não se excluem (Dubost e Levy, 2002), elas qualificam a maneira pela qual se constrói e se põe em movimento o dispositivo de trabalho por meio do qual colaboram o(s) pesquisador(es) e os demais que, conforme o caso e o quadro teórico, chamamos de práticos, clientes, parceiros, atores, sujeitos, indivíduos ou pessoas. De parte da pesquisa-ação, a colaboração se coloca de saída em torno de um problema para cujo tratamento se convoca um pesquisador interessado. O fim comum é a produção de conhecimentos novos e até mesmo de instrumentos úteis aos práticos. Porém, como assinala a literatura relativa à pesquisa-ação publicada na França a partir do início da década de 1980 (Dubost, 1983), práticos e pesquisadores conservam suas respectivas preocupações. Os conhecimentos produzidos pela colaboração entre eles não são da mesma ordem para um e para o outro, não têm o mesmo uso e não são validados do mesmo modo.

De parte da intervenção, o pedido refere-se de início à análise em situação freqüentemente por ocasião duma crise em um estabelecimento ou uma organização ou, ainda, de um mal-estar mais difuso sentido por profissionais. Dessa intervenção de intenção analítica, espera-se que provoque uma renovação da percepção que os indivíduos possuem da realidade social em que estão envolvidos. É evidente que a pesquisa-ação tem efeitos de intervenção e a intervenção produz conhecimentos...

Em artigo publicado na revista de sociologia *L'Homme et la société* (Monceau, 2003), distingue-se quatro formas que a pesquisa socioclínica poderia atualmente assumir quanto ao trabalho dito de campo: socioanálise, acompanhamento de equipes de trabalho, investigação socioanalítica e análise institucional de práticas profissionais. Observei que esses dispositivos não eram adequados aos pesquisadores que relacionam seus trabalhos ao quadro da análise institucional. O procedimento socioclínico institucional integra a análise da dinâmica institucional à análise das situações que constituem o objeto primordial do trabalho. No vocabulário da análise institucional (Lourau, 1970, 1997; Lamihi; Monceau, 2002), dizemos que se trata sempre de ampliar o campo de intervenção para o campo da análise: o que se produz numa unidade social qualquer não é unicamente o produto da dinâmica local e das interações entre indivíduos. Assim é que a história de um estabelecimento ou as transformações sociopolíticas, em andamento na sociedade que o cerca, atuam sobre as práticas profissionais mais comuns.

Neste artigo, voltarei ao modelo da pesquisa-ação, identificando as fontes a que ele se refere mais freqüentemente. Tentarei assim estabelecer as características desse procedimento e de problematizá-lo na esfera das práticas docentes. A evolução do *status* e da utilização da pesquisa-ação relativamente às práticas e à formação dos docentes deve ser relacionada com evoluções mais amplas das instituições científicas, por um lado e, por outro, da formação dos docentes. Observemos, de saída, que o movimento de profissionalização do ensino, que tomou impulso na Europa na década de 1990, traduz-se por uma valorização da postura (individual) do prático reflexivo (Schön, 1983) na formação inicial dos docentes, às custas do da pesquisa-ação (coletiva). Essa evolução, no sentido de uma individualização da formação, fortaleceu-se com os resultados das pesquisas so-

bre os efeitos respectivos dos denominados *efeitos-escola* e dos *efeitos-professores* (Bressoux, 1994), em favor do segundo.

Certamente podemos ver nisso um elo com a afirmação da individualidade em nossas sociedades (Ehrenberg, 1991; Kaufman, 2004). Os dispositivos de análise das práticas profissionais (Blanchard-Laville; Fablet, 1996; Fumat; Vincent; Richard, 2003), que se difundiram durante alguns anos na formação de docentes como meios de formar práticos-reflexivos, são sem dúvida mais suportáveis institucionalmente do que a pesquisa-ação, mais coletiva, portadora de alguns traços militantes adquiridos no correr de sua história. Tendendo a remeter o indivíduo à análise de suas dificuldades e contradições próprias, os novos dispositivos poderiam fazer passar para segundo plano as dimensões mais institucionais. No entanto, desde que ele seja conduzido dentro de uma perspectiva analítica aberta às implicações institucionais, esse tipo de trabalho pode, também, resistir à sua instrumen-talização (Guillier, 2003).

No curso dessas evoluções, os procedimentos de pesquisa-ação viram-se designados para intenções operacionais às quais geralmente não se reconhece que possam produzir conhecimentos descontextualizáveis. A formação continuada de docentes recorre assim a esse procedimento, da mesma maneira que inúmeros estudos nos quais se trata, ao mesmo tempo, de conhecer e de envolver agentes de campo em uma reflexão comum e numa transformação das práticas individuais e coletivas.

Origens e características da pesquisa-ação

Segundo Antoine Savoye (1994), os *social surveys* norte-americanos do início do século XX já correspondiam às características do que, muito mais tarde, será denominado pesquisa-ação. Assim, escreve ele sobre o *Pittsburgh Survey* (PS):

> [...] a popularização dos resultados da pesquisa não constitui a parte menos original do PS. Para Devine e Kellogg, é uma fase essencial, aquela em que se leva *a cidade a conhecer-se a si mesma* [...]. Eles também desenvolvem uma verdadeira estratégia de comunicação a fim de provocar o máximo de efeitos como retorno. Em outras palavras, o conhecimento produzido deve voltar para a realidade concreta que descreve, para ser um apoio a mudanças. Pode-se falar, no pleno sentido do termo, de pesquisa-ação. (p. 100)

Savoye (1994) descreve também a extensão que terão as pesquisas sobre a cidade a partir do *modelo Pittsburgh*. A elaboração desses dispositivos reúne, a longo prazo, o estudo de documentos, as observações diretas e a difusão dos resultados (exposições, conferências, colóquios...) em nível local e nacional. Observa-se que a difusão dos resultados integra, em diversos graus, conforme os trabalhos, o que hoje denominamos comumente de *restituição*, isto é, a comunicação dos resultados aos que são o objeto da pesquisa, e isso não só no final do trabalho. Freqüentemente, a própria população da cidade se associa ao trabalho de pesquisa. Ainda que se trate, em primeiro lugar, de pessoas que exercem responsabilidades sobre diversos títulos e de profissionais do trabalho social (setor profissional em fase de estruturação), a base participativa pode chegar a atingir um milhar de pessoas. Trata-se, pois, verdadeiramente de uma orientação que, por meio da participação, busca produzir conhecimentos que sejam ao mesmo tempo comunicáveis nos ambientes de pesquisa, junto aos que tomam as decisões políticas e junto à própria população. Ao colaborar com a pesquisa, os participantes estão antecipadamente comprometidos com as conseqüências a serem tiradas dos resultados que ela produzirá.

A institucionalização desse tipo de investigação na gestão dos problemas urbanos norte-americanos se dará paralelamente a seu desenvolvimento nos meios universitários. Entre as duas esferas (política urbana e pesquisa universitária), continuarão a se produzir interações que alimen-

tarão polêmicas do mesmo tipo das que continuamos conhecendo, hoje em dia, a propósito da cientificidade de determinados procedimentos.

A *action research* de Kurt Lewin é referência obrigatória para tudo o que se diga sobre a pesquisa-ação, pois ela visa à transformação dos comportamentos. Dentro dessa lógica, esse pesquisador mostrará que, para otimizar essa transformação no sentido pretendido, é necessário obter a participação dos sujeitos do processo de mudança e que a organização de discussões coletivas centradas no problema a resolver constitui um procedimento de bons resultados. O trabalho realizado por Lewin durante a Segunda Guerra Mundial, cuja finalidade era modificar o comportamento alimentar das mães de família norte-americanas, é bem conhecido. Esse procedimento não excluía uma produção de conhecimentos relativos aos mecanismos de influência uma vez que, desde seus trabalhos sobre a dinâmica de pequenos grupos, Lewin postulava ser necessário atuar sobre a realidade para conhecê-la. Os participantes da *action research* não estavam preocupados com os resultados científicos da pesquisa, que ficavam como uma metaprodução, que interessava ao pesquisador e à comunidade científica. Os sujeitos não se apropriavam desse saber científico, mas de um outro (no caso, a necessidade e as maneiras de cozinhar a carne de segunda) previsto para eles. Lewin levava avante, assim, em grande escala, os resultados de seus trabalhos sobre a dinâmica dos grupos e os mecanismos de influência. As ciências sociais estavam, na época, ocupadas em fundamentar sua legitimidade sobre o modelo das ciências ditas exatas. Lewin e seus colaboradores estavam muito influenciados pelo procedimento experimental, ainda que também pudessem trabalhar fora dos laboratórios. Os indivíduos inscritos nos protocolos de pesquisa não eram, afinal, senão variáveis dentre outras. No entanto, todos os trabalhos desse tipo alimentaram em grande medida as práticas de pesquisa que, mais tarde, se denominariam partici-pativas (os participantes não-pesquisadores sendo iniciados na pesquisa) e implicadas (os pesquisadores reconhecendo que eles próprios ocupam um lugar no coletivo que entra num procedimento de pesquisa). O próprio Lewin abriu perspectivas de trabalho muito férteis ao articular pesquisa, transformação social e formação dos indivíduos. Michel Liu (1997) avalia que Lewin efetuou a transição entre duas metodologias: a classicamente experimental do laboratório e a da pesquisa-ação. Porém, os trabalhos de Elton Mayo, na década de 1920, já haviam transportado o laboratório de pesquisa para a empresa de produção industrial e isso de maneira duradoura. Madeleine Grawitz (1996), por outro lado, assinala que Moreno afirmava também, secundando Marx, que não se pode conhecer as estruturas de uma sociedade a não ser tentando modificá-la.

Acompanhando George Lapassade (1991), Jean Dubost e André Lévy (2002), digamos que as práticas de intervenção e as práticas de pesquisa-ação participam de uma mesma dinâmica em que se integram psicologia social, psicossociologia, sociologia e análise institucional. Elas enfrentam desafios semelhantes. As maneiras pelas quais seus protagonistas pensam sobre elas freqüentemente se cruzam e suas origens se mesclam. Assim, sempre encontramos, em inúmeras genealogias da pesquisa-ação e das práticas de intervenção psicossociológica e sociológica, os nomes de Lewin, Lippit, Moreno, Mayo, Alinsky, Bion, mas também, na França, referências às publicações dos movimentos leplaysiano, fourierista, prudoniano e marxista.

Portanto, é também do lado dos pensadores políticos que se buscam atualmente as origens. Com muita freqüência, encontramos os nomes de Frédéric Le Play e de Karl Marx nos trabalhos franceses dedicados à pesquisa-ação (Resweber, 1995; Barbier, 1996; Grawitz, 1996). Em cada um desses dois ancestrais, pode-se identificar uma vontade de intervir sobre o estado da sociedade em que vivem mediante a realização de investigações de tipo sociológico. O primeiro deles privilegiou a monografia de famílias operárias e proporcionou o

surgimento de engenheiros sociais que podiam agir pela paz social. Bernard Kalaora e Antoine Savoye (1989) puderam, assim, mostrar como, ao difundir nas práticas profissionais dos membros da sociedade de Le Play, a ciência social do primeiro autor pôde tornar-se ciência aplicada já no final do século XIX. O segundo, Marx, adotará a técnica do questionário junto aos operários para melhor conhecê-los, mas também para neles produzir uma tomada de consciência. Um situa-se do lado do catolicismo social e o outro será a origem de um movimento político cuja posteridade conhecemos.

O posicionamento dos pesquisadores pode assim ser o de colocar seu saber a serviço de uma experimentação social ou de uma mudança social mais ampla. Há então comprometimento do pesquisador na ação de transformação social (relações sociais), podendo esse comprometimento traduzir-se de diversas maneiras: desde a simples constatação de que o pesquisador está envolvido na dinâmica social que estuda, até seu comprometimento a serviço de objetivos preexistentes à sua chegada ao campo ou, até mesmo, de objetivos que ele leva para lá (Lourau, 1977). Quer esses objetivos sejam de início os de um financiador (tomador de decisões políticas, empreendedor, dirigente de organismo ou coletivo profissional ou militante) com quem o pesquisador negociará um contrato ou, de início, os do próprio pesquisador que deverá encontrar parceiros para realizá-los, a tensão entre as intenções heurísticas e as intenções praxiológicas não é menor. Essa tensão assume diferentes configurações segundo as situações e a análise destas e participa tanto do processo de transformação quanto do processo da produção de conhecimentos.

As perspectivas metodológica, teórica e axiológica são, pois, bastante diversas, talvez até mesmo divergentes, e a fronteira contemporânea entre pesquisa-ação e intervenção já não é o ponto mais urgente para se pensar. Parece-me até que se coloca, em segundo plano, a necessidade de uma análise mais penetrante relativa às condições de realização desses procedimentos e suas epistemologias e até mesmo a suas ideologias. Os pesquisadores que contribuíram para a construção dessa área, que por mim designo como socioclínica (Monceau, 2003), abriram perspectivas de trabalho que não podiam afirmar-se enquanto as ciências sociais adotassem os critérios de cientificidade das ciências experimentais. A sociologia é, muito particularmente, o lugar em que se deu essa afirmação com o surgimento das sociologias de intervenção, clínica e prática. A psicologia e a psicossociologia, sob influência da psicanálise, haviam anteriormente aderido a essa evolução. O horizonte clínico (Herreros, 1998) é, a partir daí, tangível nessas diferentes disciplinas e seus procedimentos de pesquisa continuam a ser igualmente discutidos.

Nessa área, de contornos imprecisos por serem transdisciplinares, que hoje em dia parece adotar com mais facilidade o qualificativo de clínico, para designar todos os seus trabalhos ou parte deles, encontraremos na França os nomes de Dubost, Lévy, Touraine, Crozier, Friedberg, Lourau, Lapassade, Sainsaulieu, Enriquez, de Gaulejac. Esses pesquisadores, cujas opções (intervenções psicossociológica e sociológica, análises estratégica e organizacional, sociologias prática e clínica) têm estado muitas vezes em conflito desde há quarenta anos, contribuíram, pela ação de suas divergências, para a constituição de uma área dentro da qual podemos atualmente pensar as práticas de pesquisa, submetendo-nos menos a critérios que fixariam *a priori* um limite entre ciência e não-ciência, do que à exigência de pensar sua prática de pesquisa à medida em que ela se desenrola. Isso não exclui que as diferentes fases do trabalho sejam planejadas e que se exerça uma vigilância toda especial sobre as interferências entre os desafios das diferentes partes envolvidas (Gaulejac; Roye, 1993; Uhalde, 2001; Vrancken; Olgierd, 2001; Herreros, 2002)

A sociologia clínica norte-americana (Rebach; Bruhn, 1991; Fritz, 1993; Bruhn; Rebach, 1996) retoma o mesmo tipo de questionamento, se bem que, desde a década de1930,

desenvolve sua história dentro da sociologia, da qual se apresenta como subdisciplina. Nela, as referências a Lewin são raras, em contraposição aos sociólogos de Chicago, mais freqüentes. Do ponto de vista da reconstrução histórica, as sociologias de intervenção, prática e clínica européias e canadenses (em particular francófonas) parecem mais abertas à transdisciplinaridade do que a corrente norte-americana anglófona. Nesta, a história das ciências sociais se escreve de modo diferente.

Para os participantes (profissionais do ensino, por exemplo) demandantes de uma pesquisa-ação, o objetivo é, pois, produzir conhecimentos que tenham alguma utilidade para a ação, a partir dos problemas colocados pela prática cotidiana ou, ainda, de um questionamento sobre a origem de certos dispositivos ou modos de pensamento próprios de certos estabelecimentos ou instituições. Para os pesquisadores, a intenção de conhecimentos situa-se além do espaço do estabelecimento ou do dispositivo em que se realiza o trabalho. Eles perseguem um itinerário de pesquisa de largo fôlego, respondendo a diferentes demandas localizadas. Os resultados obtidos num dado espaço são para reunir e confrontar com outros.

No desenrolar de uma pesquisa-ação, como no de uma intervenção que se desenvolve no correr do tempo, produzem-se transformações de amplitudes variáveis. Muitas vezes, é difícil vinculá-las de maneira clara à reflexão coletiva que é elaborada simultaneamente. De fato, há uma interferência permanente entre o que se produz nas sessões de trabalho, na redação dos relatórios parciais ou na elaboração de ferramentas e o que se produz na prática de uns e de outros. Determinadas maneiras de propor os problemas, a liberdade que se toma de enunciar análises ou soluções, a possibilidade de fazer aproximações entre situações distantes no tempo ou no espaço (particularmente entre espaços separados pela divisão funcional do estabelecimento ou da organização) dão origem a evoluções nos discursos e nos atos, muitas vezes pouco perceptíveis imediatamente pelos atores. Pesquisadores vindos do exterior registram mais facilmente esses escorregões no correr do tempo.

Se o sociólogo contribui para produzir a sociedade que ele analisa, nela difundindo suas teorizações (Herreros, 2002), a pesquisa-ação produz localmente esse fenômeno de maneira muito mais direta.

A leitura de inúmeras publicações que se propõem construir a história da pesquisa-ação não pode, pois, senão convencer que atualmente seria inútil querer confinar essa orientação de pesquisa dentro de um quadro disciplinar ou ideológico.

Na Europa, e particularmente na França, é o próprio termo pesquisa-ação que hoje está desvalorizado no mundo da pesquisa, sem dúvida devido à sua grande proximidade com o mundo dos práticos e com seus problemas. Assim, recorre-se cada vez mais freqüentemente aos termos intervenção e clínica que, desse modo, voltam a encontrar um valor de uso. Se se trata de um ressurgimento (Savoye, 1999), devem-se examinar suas contingências. No cruzamento de diversas filiações e com preponderância sociológica e psicossociológica (mas também marcadas por determinadas correntes do pensamento psicológico), as diferentes práticas de pesquisa-ação influenciaram grandemente e são partes integrantes de uma pesquisa socioclínica mais ampla, que pode ser identificada como reunindo (não exclusivamente) as seguintes características:

- Trabalho de encomenda e de demandas que são consideradas e exploradas como dados a serem construídos e que informam sobre a dinâmica da situação.
- Participação dos práticos no procedimento de diversos modos. Aí encontram eles o que é de seu interesse e exprimem suas exigências.
- Trabalho dos analistas que, no dispositivo da pesquisa, dão acesso a desafios que não se expressam comumente. Na condução do próprio dispositivo de pesquisa, as resistências às transformações, à participação, à difusão de informações e de textos são assim

bons indicadores das contradições ativas na dinâmica institucional. As experimentações da intervenção socioanalítica oferecem inúmeros elementos metodológicos para esse fim (Monceau, 1996, 2001).

• Análise das transformações que se produzem à medida que o trabalho avança. Por haver transformações, interações pesquisadores/práticos e até mesmo perturbação da prática comum pelo dispositivo da pesquisa é que a compreensão progride. Essa opção não é comum a todas as práticas de pesquisa que se atualizam por imersão na realidade social. Esta não é nem a perspectiva etnográfica nem a da maior parte dos procedimentos de observação que sejam participativos.

• Instauração de modalidades de restituição, que devolvem aos parceiros do campo, sob modalidades e temporalidades diferentes, os resultados provisórios do trabalho. Essa prática da restituição produz oportunidades de aprofundar ou de voltar a discutir as análises e de reconsiderar a orientação do próprio dispositivo de trabalho.

• Trabalho das implicações primárias (no dispositivo e em seus desafios locais), das implicações secundárias do pesquisador (na instituição científica) e dos demais participantes (em suas respectivas instituições). Para as primeiras, trata-se particularmente das relações que se estabelecem entre os parceiros. Para as últimas, escolhas teóricas e metodológicas e questões que o pesquisador importa para esse campo em particular. Observemos que hoje em dia esse trabalho das implicações dos pesquisadores inscreve-se comumente como uma necessidade nos trabalhos de campo a que nos referimos anteriormente. As resistências ao conceito de implicação, identificadas por René Lourau (1996) ainda em 1996 parecem ter cedido lugar a um relativo consenso.

• Intenção de produção de conhecimentos locais, mas também mais gerais, em contato com problemáticas próprias da comunidade dos pesquisadores para além do terreno particular que constitui o objeto do trabalho.

• Dando-se atenção aos contextos institucionais de que provêm, de um lado, os pesquisadores e, de outro, os demais participantes, o trabalho se desenrola em uma interferência institucional. Essa interferência é que produz efeitos de transformação e de conhecimentos. Estes, denominados resultados no vocabulário da pesquisa.

Os trabalhos de pesquisa, que apresentam as características acima enumeradas, são sempre pouco legítimas na instituição científica. Jacques Ardoino (1983) escrevia, há mais de vinte anos, a propósito da pesquisa-ação, que isso sem dúvida estava ligado à ausência de uma estratégia clara de contribuição para o desenvolvimento dos conhecimentos. Parece-me que essa crítica continua válida, como se os pesquisadores que trabalham segundo metodologias, que associam parceiros do campo, houvessem admitido que seu ar de legitimidade devia restringir-se aos meios de comunicação dos ambientes profissionais com os quais trabalham e que tivessem pouco a dizer nos círculos da pesquisa reconhecida. Basta considerar que existe aí um ostracismo ou, então, não se deve admitir também uma certa falta de voluntarismo para fazer reconhecer ao mesmo tempo a especifi-cidade desses trabalhos e suas contribuições para o debate científico.

Pesquisa e pesquisa-ação

A ciência (no singular) da educação (1882-1914), instituída na França sob a Terceira República, não desenvolveu colaboração direta com os docentes (Gautherin, 2002). Estes eram, quando muito, auxiliares dos pesquisadores. Assim, os universitários titulares das cadeiras de ciência da educação comportavam-se sobretudo como pedagogos no sentido da época, isto é, produtores de princípios pedagógicos à imagem de um Rousseau, que podia dissertar sobre a educação ao mesmo tempo dizendo-se inapto para pôr em prática suas reflexões. Eles deviam orientar a ação dos docentes mediante princípios fundados na razão, não submetidos à

experiência e à avaliação. Essa postura era diferente da que, na mesma época, construía Alfred Binet ao trabalhar numa psicologia experimental (Hocquard, 1988) com vistas a aplicações pedagógicas. Quando as ciências da educação (no plural) foram instituídas universitariamente na França, a partir de 1967, a relação dos universitários com as práticas educativas passou a ser diferente. As ciências da educação estão atentas para não se deixar reduzir ao *status* de uma ciência da prática, fazendo das práticas educativas um objeto de pesquisa.

A pesquisa-ação conheceu então um relativo êxito, particularmente na França, até os anos de 1970-1980. De fato, durante esse período, ela foi mobilizada como uma metodologia privilegiada na pesquisa pedagógica. Grupos, movimentos pedagógicos, mas também o Instituto Nacional da Pesquisa Pedagógica (INRP) contribuíram para vulgarizar o termo (Hugon; Seibel, 1986, 1988). Os docentes que a ela se dedicavam tinham em comum querer pensar e transformar suas práticas e demandavam contribuições dos resultados da pesquisa. Práticos inscrevendo-se num procedimento de pesquisa coletiva e enraizando-se na problematização de suas práticas profissionais tornavam-se pedagogos, em pleno sentido, chegando a uma teorização de suas práticas. Os docentes que participavam desses trabalhos de bom grado diziam-se pesquisadores.

Hoje, a pesquisa-ação mostra-se principalmente como um meio de formação e de mudança participativa. Seu uso depara-se com evoluções políticas de fundo, participando de um movimento que vê aumentar a demanda de acompanhamento individual e coletivo. O êxito das práticas de acompanhamento (pelo menos o aumento das demandas formuladas nesses termos) parece também muito ligado à modificação das relações hierárquicas que implicam as políticas de descentralização, de autonomização dos estabelecimentos e de contratualização. Em diferentes casos, o termo acompanhamento substitui hoje o termo pilotagem, como se as relações hierárquicas estivessem em um processo contínuo de eufemização e devessem assim apagar seu aspecto de diretividade.

A transformação (modernização) dos modos de administração tem, com efeito, levado a evoluções léxicas e práticas. A mudança é sempre impulsionada a partir do topo, mas ela busca sua atualização em diversas incitações de que participa a oferta de acompanhamento. Dissimulando-se por trás do acompanhamento ou dos acom-panhadores, o poder é menos identificável e a percepção que os profissionais possuem dos desafios de sua missão fica assim cada vez menos nítida. Sempre definidas nacionalmente, as políticas de educação já não são, portanto, simplesmente aplicadas em um movimento simples que vai do topo para a base, passando por graus intermediários cujos papéis seriam claramente definidos. Ao contrário, essa verticalidade, que hoje achamos muito burocrática, é substituída por uma horizontalidade que faz surgir papéis de animação, coordenação, apoio, sustentação, ajuda..., que constituem o campo do acompanhamento e que freqüentemente utilizam procedimentos com as características da pesquisa-ação, mesmo quando não adotem esse nome.

Essa modificação dos modos de gestão, na qual também se pode ver uma reforma permanente da organização escolar pela vontade de integrar a inovação ao funcionamento ordinário, poderia ser ilustrada por uma tentativa (a Carta do século XXI) que, em 2000, viu o Ministério francês da educação nacional propor que as escolas primárias fossem acompanhadas por pesquisadores na elaboração e na realização de seus projetos pedagógicos. Essa iniciativa, a que estive associado, fracassou devido a uma falta de continuidade na vontade política, mas também pelo despreparo dos corpos hierárquicos intermediários. A propósito dessa pesquisa-acompanhamento, Marc Bru (2002), especialista em pesquisa sobre as práticas docentes, escreve que os pesquisadores em ciências da educação não podem deixar de sentir-se envolvidos e desenvolve o interesse que existe em aproximar-se assim das situações concretas e dos contextos em que eles (os

docentes) trabalham. O mesmo autor exorta, contudo, os pesquisadores à prudência quanto à distinção entre os papéis deles próprios e dos docentes e indica a necessidade de modos diferenciados de validação dos resultados de pesquisa conforme a diversidade do modo como são produzidos.

Nessas práticas de acompanhamento de práticos por pesquisadores, como na experiência mais duradoura do apoio à inovação, atualiza-se um modo de gestão da mudança que integra procedimentos de pesquisa-ação, cada vez menos assim denominados. A propósito dessa adoção da pesquisa-ação para auxiliar as equipes docentes inovadoras, Françoise Cros (1997), especialista em inovação, observa aliás que inovação e pesquisa-ação são ambas consideradas bastardas. Ela sugere que a inovação é um objeto de pesquisa tão pouco considerado na comunidade científica quanto o procedimento da pesquisa-ação. A dificuldade dos pesquisadores para fazerem reconhecer, por seus pares na França, a legitimidade dessas práticas de pesquisa, antes, os afastaram deles, enquanto, ao mesmo tempo, a pesquisa-ação se institucionalizava no seio da educação nacional, como mencionamos anteriormente. A tendência dos pesquisadores foi abandonar esse campo aos formadores de docentes. Os universitários, que trabalham nos institutos de formação de professores (IUFM) e que, portanto, são simultaneamente pesquisadores e formadores de docentes, investiram ao máximo nessas formas de trabalho tanto quanto nos dispositivos de análise das práticas. Será necessário acrescentar que, na França, a pesquisa produzida nesses institutos enfrenta grandes dificuldades para se fazer reconhecer fora de suas próprias redes?

Portanto, a situação é complexa. As demandas de acompanhamento de equipes e de estabelecimentos segundo modalidades socioclínicas, amplamente inspiradas em correntes da pesquisa-ação, são cada vez mais numerosas quando os pesquisadores hesitam em engajar-se nessa atividade. Para extrair benefícios analíticos dessa aparente contradição, convém fazer a análise crítica da institucionalização dos dispositivos socioclínicos nos quais se cruzam temporariamente práticos da educação e práticos da pesquisa. A problemática da implicação do pesquisador (Lourau, 1994) não pode senão estar integrada a isso. O que, conseqüentemente, leva à análise institucional das políticas estatais sobre cujos efeitos trabalhamos na particularidade de cada campo.

A atual desvalorização, na instituição científica, dos procedimentos inspirados na pesquisa-ação faz-se dentro de uma divisão muito discutível entre pesquisa fundamental e pesquisa aplicada. A análise crítica de trabalhos de pesquisa que não dependem de um elo de cooperação com o campo, mas que são mantidos por créditos do Estado, pode do mesmo modo questioná-los quanto à sua independência científica (Poupeau, 2003). A cientificidade é um problema antigo e discutido que não se resolve pelo fato de ser essa pesquisa financiada pelo Estado, salvo se se vir nesse financiamento uma espécie de selo científico.

Tomemos o exemplo de um importante contrato de pesquisa com financiamento público relativa à desescolarização e cujo comitê científico era presidido por Dominique Glasman. Esse pesquisador em ciências da educação publicou um livro difundindo os resultados das pesquisas realizadas mediante esse contrato. Glasman (2004) mostra, na primeira parte do livro, que se as origens estatais do financiamento não determinam diretamente os resultados das pesquisas, embora se espere que estes instruam as decisões políticas, a implicação (termo que ele não utiliza) dos pesquisadores na instituição escolar influi sobre a orientação que dão a seus trabalhos. Por um lado, a escola é para eles desejável, por outro, orientam muito preferencialmente suas investigações para os ambientes qualificados como populares. O desejo da instituição escolar e a focalização sobre determinadas categorias sociais conduzem à orientação singular do objeto da pesquisa. A distância com o campo do ensino e com suas preocupações práticas, produ-

zida pelo aparelho metodológico, pode dar ao pesquisador o sentimento de que seu procedimento permite uma objetivação mais correta do que as adotadas por seus colegas que se defrontam e trabalham com as demandas desse campo. Não é nada disso.

Profissionalização dos docentes e pesquisa-ação

A profissionalização do docente como processo institucional, na França como aliás na Europa e na América do Norte, supõe formação para a reflexividade e para a universitarização. O bom profissional será então aquele que mobiliza saberes universitários a partir de uma análise reflexiva de sua prática (Bourdoncle, 1991, 1993, 1998; Altet, 1994; Perrenoud, 1994; Bourdoncle; Demailly, 1998; Paquet *et al.*, 1998). A expressão prático reflexivo, criada por Schön (1983), teve êxito quanto a essa orientação. A reflexividade para a qual o prático deve se formar resulta de uma formação pela pesquisa que se supõe cultivar essa competência. Essa formação pela pesquisa deve também assegurar uma certa familiarização com a produção dos pesquisadores de maneira que o docente possa ali haurir o que alimenta sua prática e fazê-la evoluir à medida que evoluem os resultados da pesquisa.

Será, porém, essa reflexividade verdadeiramente uma qualidade dos práticos da pesquisa, que são os pesquisadores contratados? Assinalo que a idéia de que o pesquisador tem também uma prática não é tão antiga e que não é preciso dizer que, em nossos textos, quando se trata de práticos, não estamos falando de nós mesmos. No entanto, é cada vez mais freqüente que leiamos que a pesquisa é também uma prática (Bru, 2002) ou, ainda, que a pesquisa é uma prática que se articula com outras práticas (Gate, Robin e Clerc, 2004). A obra de Pierre Bourdieu (2001) que propõe que se aplique a reflexividade à própria ciência também é recente, bem como sua vontade de produzir uma auto-análise de seus trabalhos. Observa-se, aliás, que as últimas obras desse sociólogo mostram nitidamente que a auto-análise pelo pesquisador de sua prática da pesquisa implica a análise das instituições científica e estatal. Foi isso que René Lourau realizou de sua parte desde o início de sua carreira.

O êxito da noção de prático reflexivo, que circula o mais das vezes sem menção a seu autor, explica-se talvez, muito particularmente na França, pela conjunção que se pode operar entre a liberdade pedagógica (acadêmica) individual e um tipo de análise das práticas profissionais que não questiona o primado do individual. O efeito dessa tendência pode ser, ao ignorar as dimensões institucionais, fazer com que o indivíduo carregue uma responsabilidade por demais importante, talvez até mesmo uma culpa. Mais bem formado, ele deveria estar em condições de resolver melhor a complexidade crescente das situações de ensino, seja qual for a dinâmica de sua equipe profissional, do estabelecimento em que trabalha e das contradições institucionais que os atingem. A figura do prático reflexivo fez desaparecer a do pedagogo e até os movimentos pedagógicos asseguraram a promoção disso até o final da década de 1980, após haverem defendido a idéia de um docente que seria ele próprio pesquisador, no sentido de que estaria em pesquisa sobre sua prática.

Se hoje em dia a noção de prático reflexivo domina a formação inicial dos docentes, a pesquisa-ação continua a ser uma modalidade de formação continuada (Cresas, 2000) e de transformação dos funcionamentos coletivos. Com efeito, ela permite captar dificuldades de exercício encontradas por equipes para convertê-las em questionamento num procedimento de formação. Ocorre de outro modo no Canadá, por exemplo, onde a pesquisa-ação é parte integrante dos programas de formação inicial, a fim de produzir o que é chamado de profissionalismo coletivo, aparentemente ao contrário do individualismo profissional ainda dominante na França. Os canadenses Maurice Tardiff e Louis

Levasseur (2004) consideram que essa irrupção do coletivo na prática docente impõe-se irremediavelmente aos docentes.

A formação de docentes no Brasil conhece os mesmos momentos de fundo que nos países do primeiro mundo. O processo de universitarização produz efeitos semelhantes aos que conhecemos na Europa (Freitas, 2002), difundindo modelos próximos. No entanto, pesquisas socioclínicas são realizadas nos estabelecimentos escolares por pesquisadores universitários a pedido dos docentes ou de suas direções (Rocha, 1999; Barros, 2003). É freqüente que esses trabalhos sejam conduzidos por pesquisadores do quadro da psicologia social e institucional, especificidade sul-americana e particularmente aculturada à análise institucional. Esses trabalhos são relevantes por serem muitas vezes portadores de uma vontade de não ceder à psicolo-gização das dificuldades dos docentes e de recolocá-los nos desafios sociopolíticos particularmente vivos no ensino brasileiro.

Fenômeno relativamente novo talvez realize uma síntese entre os diferentes movimentos sobre os quais procurei relatar a propósito das relações entre pesquisa-ação e práticas docentes. Trata-se daquilo que Cros (2001) chama de pesquisa profissional. O que assim se denomina não é a pesquisa conduzida por profissionais da pesquisa, mas uma conduzida por profissionais a respeito de sua própria atividade, de seu próprio ambiente profissional e dentro de um quadro científico instituído. Portanto, não se trata nesse caso daqueles docentes pedagogos que se consideram pesquisadores por estarem numa pesquisa sobre suas próprias práticas nem daqueles docentes cuja formação os terá tornado reflexivos. Esses profissionais que se formam em pesquisa, num quadro universitário, antes pertencem àquela categoria que muito comumente chamamos de práticos-pesquisadores (Mackwicz, 2001; Canter-Kohn, 2001). De um ponto de vista institucional, o desenvolvimento de mestrados profissionais nas universidades produzirá o reconhecimento dessa população estudante, ainda que a tratando, em parte, separadamente.

Não é certo que a formação para a pesquisa oferecida a esses profissionais-estudantes sempre considerará a complexidade de sua postura. Ao se tornarem pesquisadores pela via universitária clássica, os docentes correm o risco de *macaquear* os pesquisadores, como disse recentemente o pedagogo Jean-Michel Zakhartchouk no colóquio *Pesquisadores e práticos na pesquisa* (Lyon, 2004). O mesmo é observado por outros, a respeito dos psicólogos práticos que se formam em pesquisa, ao assinalarem que freqüentemente eles são metodologicamente mais rígidos que os próprios pesquisadores contratados (Giami; Samalin-Amboise, 1999). De fato, o prático pode conduzir uma pesquisa sobre uma problemática relativa à sua profissão, abandonando a especificidade de sua condição. Procurando trabalhar do mesmo modo que os pesquisadores contratados de fora de seu campo profissional, (o prático) procurará dar garantias de ortodoxia científica, o que lhe impede de ser inventivo demais e, portanto, de tirar partido de sua base profissional. Nesse caso, a formação para a pesquisa implica a produção de uma nova postura que considere implicações profissionais do pesquisador. As reflexões metodológicas da pesquisa-ação, que de fato levam em conta essa situação singular, oferecem então importantes recursos que podem ser mobilizados pelos pesquisadores com esse perfil. Daí decorrem efeitos freqüentemente gerados pela condução de sua pesquisa a respeito das relações do profissional-tornado-pesquisador com seu ambiente de origem (Canter-Kohn, 1986, 2001). Identificado por seus pares como levantando dados que trata noutra parte e dentro de outro quadro, capitalizando saberes exógenos ao meio profissional, produzindo análises em que começam a manifestar-se com sua nova cultura universitária, ele deve readaptar suas implicações profissionais. Pode, com isso, tornar-se inquietante, suspeito, na opinião de seus colegas. Do mesmo modo que a pesquisa-ação, esse desvio individual de uma pesquisa conduzida pelo prático sobre a prática e seu contexto ainda precisa conquistar sua legitimidade no campo científico.

Atualmente, seria sem dúvida necessário deslocar as linhas divisórias, as maneiras de pensar as fronteiras no campo da pesquisa socioclínica e, ainda mais amplamente, no da pesquisa clínica em educação, inclusive a de inspiração psicanalítica (Blanchard-Laville, 1999). As tentativas para traçar tipologias da pesquisa-ação permitem, quando as reunimos, estabelecer um inventário do que o termo pode recobrir hoje em dia. Muito freqüentemente são as técnicas e as finalidades prioritárias que se impõem como critérios de classificação, enquanto que a reflexão mais urgente e mais carregada de desenvolvimento sem dúvida levaria para o lado da epistemologia. Conviria indagar as condições de possibilidade desses trabalhos, bem como a contribuição e a validade de seus resultados, particularmente na esfera do ensino.

O fato de os financiadores da pesquisa em educação serem os que tomam decisões políticas, ou grande organismos nacionais ou internacionais, não é alheio ao fato de ela ser cada vez mais determinada por uma preocupação de eficácia do ensino. Paradoxalmente, a cooperação direta com o campo, suas preocupações e suas urgências, talvez torne o pesquisador menos dependente de uma determinada maneira de pensar os problemas educativos segundo a qual os imperativos políticos poderiam acabar por confundir-se com os imperativos heurísticos.

Chegar o mais perto possível dos questionamentos dos docentes e trabalhar com suas demandas permitem aproximar-se da prática docente em sua profundidade e sua complexidade. Isso abre caminho a uma produção de resultados que pode ser comparada com o que produzem outros procedimentos. Foi isso que tentei realizar a propósito da produção institucional da categorização dos alunos (Monceau, 2001), das resistências docentes à evolução de sua profissão (Monceau, 2004), das interferências entre a prática docente em classe comum e em classe atrasada (Monceau, 2005). Além de meu exemplo pessoal, outros pesquisadores (Fablet, 2004) também desenvolvem essa perspectiva. Dever-se-ia, pois, realizar um inventário dos resultados da pesquisa socioclínica em educação. Este integraria os trabalhos que se autodesignam como pertencentes à pesquisa-ação e os ultrapassaria ao considerar as pesquisas que correspondem às características que expus no início deste texto.

Jacques Ardoino (2002), ao comentar o livro *L'analyse institutionelle*, de René Lourau, escreveu que havia um *escândalo* da pesquisa-ação. O *escândalo* certamente continua ativo em 2005, mas já não diz respeito apenas à pesquisa-ação tradicional (freqüentemente referida a Lewin e cujos contornos se definem a duras penas), mas a uma postura de pesquisa e a uma relação singular entre sujeito da pesquisa e sujeito da prática. Duas categorias que, às vezes, podem até mesmo confundir-se. Outro escândalo?

Referências bibliográficas

ARDOINO, J. Conditions et limites de la recherche-action. **Pour**, n. 90 (La recherche-action). Toulouse: Privat, p. 22-26, 1983.

_____. L'analyse institutionelle (à propos de). In: LAMIHI, A.; MONCEAU, G. (Orgs.). **Institution et implication**. L'oeuvre de René Lourau. Paris: Syllepse, 2002. p. 61-71.

BARBIER, R. **La recherche-action**. Paris: Anthropos, 1996.

BARROS, M. E. Pratiques d'analyse en éducation: les contributions de l'analyse institutionelle. **Les Cahiers de l'implication**. Revue d'analyse institutionelle, Paris, n. 6, p. 85-97, out. 2003.

BLANCHARD-LAVILLE, C. L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. **Revue Française de Pédagogie**. Paris, n. 127, p. 9-22, 1999.

BLANCHARD-LAVILLE, C.; FABLET, D. (Orgs.). **L'analyse des pratiques professionelles**. 10. ed. Paris: L'Harmattan, 2000.

BOURDIEU, P. **Science de la science et réflexivité**. Paris: Raisons d'agir, 2001.

BOURDONCLE, R. La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 94, p. 73-91, 1991.

_____. La professionalisation des enseignants: les limites d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 105, p. 83-119, 1993.

BOURDONCLE, R.; DEMAILLY, L. (Orgs.). **Les professions de l'éducation et de la formation**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires Septentrion, 1998.

BRESSOUX, P. Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 108, p. 91-137, 1994.

BRU, M. Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. **Revue Française de Pédagogie**. n. 138, Paris: INRP, p. 63-73. 2002.

BRUHN, J. J.; REBACH, H. M. **Clinical sociology**. An agenda for Action. Nova York e Londres: Plenum, 1996.

CANTER KOHN, R. La recherche par les praticiens: l'implication comme mode de production des connaissances. **Bulletin de psychologie**, n. 377, p. 817-830, 1986.

_____. Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In: MACKIEWICZ, M.-P. (Org.). **Praticien et chercheur**. Paris: L'Harmattan, 2001, p. 15-38.

CRESAS. **On n'enseigne pas tout seul**. À la crèche, à l'école, au collège, au lyée. Paris: INRP, 2000.

CROS, F. L'innovation en éducation et en formation. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 118, p. 127-156, 1997.

_____. La recherche professionelle: épistemologie et écriture. In: MACKIEWICZ, M.-P. (Org.). **Praticien et chercheur**. Paris: L'Harmattan, 2001. p. 119-134.

DUBOST, J. **Les critères de la recherche-action**. Pour, Toulouse, n. 90 (La recherche-action), p. 17-21, 1983.

DUBOST, J.; LEVY, A. Recherche-action et intervention. In: BARUS-MICHEL, J.; ENRIQUEZ, E.; LEVY, A. **Vocabulaire de Psychosociologie**. Ramonville: Erès, 2002. p. 391-416.

EHRENBERG, A. **Le culte de la performance**. Paris: Calmann-Lévy, 1991.

FABLET, D. Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionels de l'intervention socio-éducative: les apports d'approches socio-cliniques. **Eduquer**, Paris, n. 18 (Agir et chercher... Chercheurs et praticiens: le dialogue est-il possible?), p. 43-53, 2004.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

FRITZ, J. M. La sociologie clinique aux Etats-Unis. In: GAULEJAC, V de.; ROY, S. (Orgs.). **Sociologies cliniques**. Paris: EPI, 1993, p. 36-42.

FUMAT, Y.; VINCENS, C.; RICHARD, E. **Analyser les situations éducatives**. Issy-les-Molineaux: ESF, 2003.

GATE, J.-P., ROBIN, J.-Y. e CLERC, F. Prefácio. **Eduquer**, Paris n. 8 (Agir et chercher... Chercheurs et praticiens: le dialogue est-il possible?), p. 5-10, 2004.

GAULEJAC, V de; ROY, S. (Orgs.). **Sociologies cliniques**. Paris: EPI, 1993.

GAUTHERIN, J. **Une discipline pour la République**. La Science de l'éducation en France (1882-1914). Bern: Peter Lang, 2002.

GIAMI, A.; SAMALIN-AMBOISE, C. Le praticien chercheur et le praticien intervenant. In: REVAULT D'ALLONNES, C. (Org.). **La démarche clinique en sciences humaines**. 10. ed. Paris: Dunod. 1999, p. 155-178.

GLASMAN, D.; OEUVRARD, F. **La déscolarisation**. Paris: La Dispute, 2004.

GRAWITZ, M. L'action research ou recherche active et l'intervention psychosociologique. In: _____. **Méthodes des sciences sociales**. Paris: Dalloz, 1996. p. 746-789.

GUILLIER, D. L'analyse institutionelle des pratiques professionelles. In: BLANCHARD-LAVILLE, C.; FABLET, D. (Orgs.). **Travail social et analyse des pratiques professionelles**. Paris: Harmattan, 2003.

HERREROS, G. L'horizon clinique de la sociologie d'intervention. **Connexions**, Ramonville, n. 71, p. 29-51, 1998.

_____. **Pour une sociologie d'intervention**. Ramonville: Erès, 2002.

HOCQUARD, D. Les coulisses de la psychologie expérimentale. In: HESS, R.; SAVOYE, A. **Perspectives de l'analyse institutionelle**. Paris: Méridiens-Klincksieck, 1988. p.13-31.

HUGON, M.-A. **Recherches impliquées, recherches action**: le cas de l'éducation. Bruxelas: De Boeck Université, 1988.

HUGON, M.-A.; SEIBEL, C. (Orgs.). **Recherches impliquées, recherches action**: le cas de l'éducation: synthèse des contributions et des débats du colloque organisé par Institut National de la Recherche Pédagogique. Paris: INRP, 1986.

KALAORA, B.; SAVOYE, A. **Les inventeurs oubliés**. Le Play et ses continuateurs aux origines des sciences. Seyssel: Champ Vallon, 1989.

KAUFMANN, J.-C. **L'invention de soi**. Une théorie de l'identité. Paris: Armand Colin, 2004.

LAMIHI, A.; MONCEAU, G. (Orgs.). **Institution et implication**. L'oeuvre de René Lourau. Paris: Syllepse, 2002.

LAPASSADE, G. **L'ethnosociologie**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.

LIU, M. **Fondements et pratiques de la recherche-action**. Paris: L'Harmattan, 1997.

LOURAU, R. **Actes manqués de la recherche**. Paris: PUF, 1994.

_____. **La clef des champs**. Une introduction à l'analyse institutionelle. Paris: Anthropos, 1997.

_____. **Le Gai savoir des sociologues**. Paris: UGE, 1977.

_____. Résistances et ouvertures à une théorie de l'implication. In: FELDMAN, J. et al. (Orgs.). **Etique, épistemologie et sciences de l'homme**. Paris: L'Harmattan, 1996. p. 38-47.

MONCEAU, G. De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire. La Lettre du Grape. **Revue de l'enfance et de l'adolescence**, Toulouse, n. 43, p. 27-35, 2001.

_____. L'intervention socioanalytique. **Pratique de formation-analyses**, Paris, n. 32, p. 25-38, 1996.

_____. Les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention professionel. In: MARCEL, J.-F.; PIOT, T. (Orgs.). **Dans et hors de la classe**: evolution des espaces professionels des enseignants. Paris: INRP, 2005.

_____. Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionelle. **L'homme et la société**, Paris, n. 147-148, p. 11-33, 2003.

PAQUET, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **Former des enseignants professionels:** quelles stratégies? quelles compétences? Paris-Bruxelas: De Boeck Université, 1998.

PERRENOUD, P. **La formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris: L'Harmattan, 1994.

POUPEAU, F. **Une sociologie d'Etat**. L'école et ses experts en France. Paris: Raisons d'agir, 2003.

REBACH, H.; M. BRUHN, J. J. (Orgs.). **Handbook of clinical sociology**. 10. ed. Nova York: Plenum, 2001.

RESWEBER, J.-P. **La recherche-action**. Coleção Que sais-je?. Paris: PUF, 1995.

ROCHA, M. L. A formação na interface psicologia/educação: novos desafios. In: JACO-VILELA, A. M.; MANCEBO, D. (Org.). **Psicologia social**: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

SAVOYE, A. **La résurgence de l'intervention:** les cahiers de l'implication. Paris, Revue d'analyse institutionelle, n. 43, p. 9-16, 1999.

_____. **Les débuts de la sociologie empirique**. Paris: Meridiens Klincksieck, 1994.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

TARDIFF, M.; LEVASSEUR, L. L'irruption du collectif dans le travail enseignant. In: UHALDE, M. **L'intervention sociologique en entreprise**. Paris: Desclée de Brouwer, 2001.

VRANCKEN, D.; OLGIERD, K. (Orgs.). **La sociologie et l'intervention**. Enjeux et perspectives. Bruxelas: De Boeck, 2001.

Recebido em 06.06.05

Aprovado em 07.11.05

Gilles Monceau é professor e mestre de conferências na Université Paris VIII, na área de Ciências da Educação, onde também desenvolve investigações relativas às metodologias socioclínicas de pesquisa. Mantém relações de cooperações com as equipes brasileiras do Departamento de Saúde Coletiva da Unicamp (Campinas-SP) e do Departamento de Psicologia da UFF (Niterói-RJ).