

Revisitando o trabalho de referência: uma contribuição teórica para a abordagem interpretativa de pesquisa

Elisabeth Márcia Martucci*

O paradigma de pensamentos do professor legitima esta abordagem teórica do trabalho de referência, que pretende contribuir para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa ou interpretativa. O trabalho de referência é concebido como processamento clínico da informação e como processo de tomada de decisões e o profissional como um prático reflexivo, cuja ação é o resultado de conexões de significação e intencionalidade entre seus pensamentos e sua atuação.

Palavras-chave: Trabalho de referência. Bibliotecário de referência. Pesquisa qualitativa.

1 A potencialidade da abordagem interpretativa de pesquisa

As tendências epistemológicas da pesquisa científica nas ciências sociais podem ser sintetizadas em três grandes abordagens: as empírico-analíticas, as fenomenológico-hermenêuticas e as crítico-dialéticas. Com base em SÁNCHEZ GAMBOA (1996, p.117-118), enuncia-se de maneira sintética suas características.

As abordagens empírico-analíticas embasam-se no pensamento positivista, priorizam referenciais hipotético-dedutivos, os métodos analíticos e as técnicas quantitativas, delimitando o objeto de estudo como um todo, isolando e controlando suas partes e o conhecimento é produzido identificando-se as partes e relacionando-as entre si pelos princípios da causalidade que permitem explicar o objeto. As abordagens fenomenológico-hermenêuticas embasam-se, especialmente, no pensamento fenomenológico, com referenciais indutivos, utilizam métodos interpretativos e técnicas qualitativas, iniciando o processo a partir da parte (ou das diversas formas de manifestação do fenômeno) e caminhando em direção à recuperação do todo e o conhecimento é produzido quando o sentido do fenômeno é captado em seu contexto natural e/ou cultural. As abordagens crítico-dialéticas embasam-se no pensamento marxista, no método da economia política, com referenciais na temporalidade e historicidade, priorizam as técnicas historiográficas e o conhecimento é produzido pela explicação da gênese e evolução do fenômeno no contexto histórico.

Faz-se necessário elucidar que as abordagens empírico-analíticas foram predominantes nas ciências sociais até bem pouco tempo, na medida em que a

* Professora Adjunta do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSCar (na área de Metodologia de Ensino) - Rua Vicenzino Massucio, 320 Parque Santa Marta 13564-310 - São Carlos / SP Telefone: (016) 271-6579 - Departamento de Ciência da Informação Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, Rodovia Washington Luis, km 235 13565-905 - São Carlos / SP Telefone – (016) 260-8374 Fax – (016) 260-8353 e-mail: beth@power.ufscar.br



epistemologia positivista é a base da ciência moderna, que define o método científico tradicional. Este método se caracteriza pelo modelo dedutivo e nomológico de explicação: dedutivo, pois a pesquisa é caracterizada pela explicação com base em leis universais e nomológico porque os fenômenos são explicados como os são os fenômenos físicos e naturais. A ciência pesquisa eventos e intenciona a formulação de leis científicas, que pretendem ser universais e invariantes, um conhecimento definitivo e imutável. Para tanto, o fenômeno é decomposto em variáveis ou dimensões quantificáveis, que mensuradas comprovam ou não hipóteses formuladas em decorrência de evidências anteriores, com expresso distanciamento do pesquisador para garantir a objetividade científica.

A construção do paradigma fenomenológico, interpretativo ou idealista-subjetivista foi consequência das limitações do paradigma positivista para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Para muitos cientistas sociais importava a compreensão dos significados atribuídos pelos atores sociais às suas ações, o estudo do fenômeno em seu acontecer natural e sua abordagem holística.

Assim, ANDRÉ (1995, p.17) explicita que a corrente idealista-subjetivista

*“não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito ... valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empirista de ciência busca a **interpretação** em lugar da mensuração, a **descoberta** em lugar da constatação, valoriza a **indução** e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (grifo nosso).*

Na educação, SÁNCHEZ GAMBOA (1996, p.120) identifica, a partir da primeira metade dos anos 80, a diminuição das abordagens empírico-analíticas e o crescimento das abordagens fenomenológico-hermenêuticas e das crítico-dialéticas, ressaltando que esta mudança representa uma mudança de perspectiva teórica dos fenômenos educativos: um fenômeno não pode mais ser explicado por si mesmo, mas sim como um fenômeno essencialmente social, determinado pelo contexto em que se insere. Assim, a compreensão da contextualização do fenômeno é fundamental para seu conhecimento. SANTOS (1996, p.133-135) tem outra posição, ao afirmar que nas décadas de 70 e 80, o pensamento marxista em muito influenciou a pesquisa educacional no país, o que no momento foi importante para o campo da educação: *“possibilitou a desmistificação de análises e propostas “milagrosas” no terreno educacional, possibilitou também um diferente posicionamento político, em que a educação passa a se comprometer com ideais de emancipação e justiça social”*. No entanto, é enfática ao dizer que *“este tipo de abordagem tinha limites para a compreensão do cotidiano, das práticas, das rotinas e das formas de trabalho presentes na escola”*. No exterior, já na década de 80, a pesquisa educacional voltava-se para as abordagens fenomenológico-hermenêuticas, o que no país veio a ocorrer na década de 90:

“A partir, principalmente, da década de 90, os estudos marxistas, predominantes na década anterior, vão dando lugar a outros tipos de análise. Há uma valorização dos aspectos microsociais, ênfase no papel do agente-sujeito, interesse pelas identidades culturais, desconfiança em categorias objetivas, com ampliação do uso de instrumentos interpretativos.”

Em suas palavras, as luzes são colocadas sobre o ator social - o professor - e as pesquisas buscam conhecer sua história de vida, sua trajetória profissional, a

construção de sua identidade profissional no contexto da cultura pedagógica e institucional da escola e também entender como ele vai construindo um saber sobre seu ofício.

Esta visão evolutiva das abordagens de pesquisa na área de biblioteconomia e ciência da informação no país ainda não pode ser feita. A comunidade científica de biblioteconomia e ciência da informação apenas recentemente começou a preocupar-se com a questão epistemológica da área, até então governada pelo pensamento positivista.

A grande força do positivismo foi reconhecida e citada como direcionadora das abordagens metodológicas de pesquisa: o domínio do método em relação à questão de pesquisa. HARRIS (1986, p.217, 220) chegou a afirmar:

“Esta epistemologia positivista governa agora o pensamento dos mais sérios pesquisadores da Biblioteconomia (e provavelmente de todos aqueles que se autodenominam ‘cientistas da informação’)”.

“A pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação tem sido caracterizada por um comprometimento cada vez mais rígido com a epistemologia positivista, o que nos conduziu a criar um fetiche de certas abordagens metodológicas para nossas pesquisas e nos cegou para as questões certas”.

As abordagens quantitativas de pesquisa ainda são predominantes na área. BRADLEY e SUTTON (1993, p.405) elucidam que *“a pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação tem sido, em geral, caracterizada por uma ampla reunião de abordagens, que incluem métodos sociológicos quantitativos, criticismo literário, análise histórica e métodos experimentais”*, ressaltando que:

“A área atentou-se relativamente tarde para a pesquisa qualitativa, em comparação com seu desenvolvimento na Sociologia, Psicologia, Antropologia, Comunicação, Educação e outras ciências sociais”.

“... um sério desenvolvimento da potencialidade da pesquisa qualitativa ainda está para surgir ... é um tópico que tem atraído considerável interesse na Biblioteconomia e Ciência da Informação (grifo nosso).”

Ao abordarem os debates que ocorrem na área sobre o paradigma positivista e o paradigma qualitativo, interpretativo, fenomenológico, naturalista ou construtivista constata-se que, apesar de muitas vezes criarem uma polarização artificial pela condução teórica e distanciada das atuais questões de pesquisa, possuem conseqüências construtivas, como chamar a atenção para a necessidade de pesquisadores pluralistas na biblioteconomia e ciência da informação, que tenham capacidade crítica para avaliar problemas de pesquisa e para selecionar a melhor abordagem metodológica de um rol de possibilidades. Recomendam e encorajam *“uma atenção ampliada à pesquisa qualitativa”*.

SUTTON (1993, p.412, 428) reforça a tradicional preferência dos pesquisadores da área aos métodos quantitativos e o conseqüente retardamento do desenvolvimento da abordagem qualitativa. Seu artigo intenciona explicitar seus fundamentos essenciais e recomendar seu uso na área, como pode-se verificar nas seguintes citações:

“O propósito deste artigo é examinar alguns dos princípios básicos e algumas implicações teóricas do que é chamado, amplamente, de abordagens ‘qualitativas’ de pesquisa, para



elucidar suas características e **sugerir** razões para sua utilização na pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação.

O objetivo ... é fundamentalmente mais prático: descrever alguns princípios da pesquisa qualitativa que possam contribuir para a identificação de novos problemas de pesquisa nos estudos de Biblioteconomia e Ciência da Informação e auxiliar na formulação de estratégias de pesquisa apropriadas (grifo nosso).”

“Biblioteconomia e Ciência da Informação, devido ao seu foco em comunidades de informação e seu interesse no armazenamento e transmissão do conhecimento, proporciona solo fértil para a aplicação de métodos qualitativos. **Apesar destas abordagens levantarem certos problemas que os pesquisadores não podem facilmente evitar e precisam aprender a administrar**, seus benefícios são consideráveis e incluem o poder de produzir novas compreensões, de abrir novas abordagens para velhos problemas e ampliar o escopo de questões de pesquisa, que podem ser proveitosamente atendidas. As oportunidades de seu uso nos estudos de Biblioteconomia e Ciência da Informação são amplas (grifo nosso).”

BRADLEY (1993, p.432 e 448), ao abordar os procedimentos metodológicos e as práticas da pesquisa qualitativa, explicita a necessidade de conhecimento de seus fundamentos, também encorajando os pesquisadores a examinarem a relevância de seus temas e métodos, além de propor uma análise mais aprofundada dos princípios norteadores de toda a pesquisa na área, em busca do pluralismo metodológico:

“para ser conhecedor de uma perspectiva de pesquisa é necessário compreender a relação entre as práticas e as idéias ou princípios que proporcionam o contexto destas práticas. Em outras palavras, compreender uma tradição de pesquisa significa conhecê-la em seu interior, assim como conhecer o sentido que ela tem para aqueles que a praticam”.

“Enquanto estes princípios qualitativos, como os princípios de outras tradições de pesquisa, forem passíveis de resistência, tanto para refutação de conclusões e validade, é possível, e principalmente desejável, nos interesses do pluralismo metodológico, explorar os princípios subjacentes a toda pesquisa, no contexto de seus benefícios, para a compreensão de problemas particulares de pesquisa.”

“Discussão ativa do que conhecemos, para clarificar como produzimos este conhecimento, pode apenas ampliar nossa compreensão dos problemas e procedimentos na Biblioteconomia e Ciência da Informação.”

*“O objetivo deste artigo é **encorajar** pesquisadores a examinarem a relevância dos temas e métodos qualitativos para suas próprias questões de pesquisa (grifo nosso).”*

BUDD (1995, p.295) reafirma que a moderna história da biblioteconomia e ciência da informação foi dominada pela epistemologia positivista e que seu significado de conhecimento não é adequado à área. Propõe sua substituição pela fenomenologia hermenêutica, como fundamento epistemológico para a biblioteconomia e ciência da informação, argumentando que ela

“busca a compreensão da essência das coisas (como a biblioteca) e que leva em conta, entre outras coisas, as instâncias intencionais dos atores humanos dentro do campo da Biblioteconomia e Ciência da Informação. Em suas palavras, somente uma epistemologia re-formada permitirá um conjunto diferente de questões formuladas e uma diferente abordagem para respondê-las”.

Esta parcial revisão de literatura indica que a perspectiva interpretativa de pesquisa na área de biblioteconomia e ciência da informação ainda é incipiente, em estágio inicial de desenvolvimento. Os autores demonstram relevante intencionalidade persuasiva na linguagem, refletindo a necessidade de convencimento e de encorajamento, o que faz supor a existência de considerável resistência à nova

abordagem ou a cristalização de determinados delineamentos metodológicos ou o receio ou a insegurança da comunidade científica em enfrentar novos desafios de formação teórica e metodológica. Sua utilização na área parece estar em estágio de teste e experimentação, o que se afirma com base em pesquisas realizadas e publicadas (WILDEMUTH, 1993 e HARICOMBE, 1993), que combinam metodologias qualitativas e quantitativas para a mesma questão de pesquisa. O pluralismo metodológico é recomendado, mas parece refletir, nesse momento, uma fase intermediária, que permita a comparação entre os resultados obtidos.

Os pesquisadores da área de biblioteconomia e ciência da informação têm um compromisso com o avanço e o desenvolvimento da produção científica e isto remete para a construção de um corpo de conhecimento teórico e aplicado no paradigma interpretativo, como ocorreu nas demais ciências sociais. Para avançar, temos que, no escopo da interdisciplinaridade do conhecimento científico, mergulhar no conhecimento produzido nas demais ciências sociais, buscando formação teórica, metodológica, interfaces e similaridades.

Neste sentido, o convívio com as tendências interpretativas de pesquisa da área de educação, amparadas pelo paradigma de pensamentos do professor, foi uma inspiração para a concepção inicial de um pretense paradigma de pensamentos do bibliotecário de referência, pela possibilidade de aproximação entre as duas profissões.

O profissional de referência é aquele cuja atribuição no espaço informacional, especialmente nas bibliotecas, é o atendimento ao público. Seu fazer cotidiano é a interação com os usuários, chamada na área de processo de referência. Sua prática profissional é educativa, ao vivenciar com usuários situações de troca, ao informar e ser informado, ao orientar o uso do espaço, dos instrumentos de recuperação e das fontes e recursos de informação, ao formar habilidades, valores e atitudes para o acesso, obtenção e uso da informação.

Considerando-se a prática social de referência um processo educativo, o bibliotecário pode ser visto como um bibliotecário-professor, convivendo com usuários-alunos. A biblioteca pode ser concebida como uma escola sem paredes, sem currículo e conteúdos estabelecidos, com salas de aula sem número definido de alunos e o bibliotecário de referência encarado como o coordenador do processo de formação ao disponibilizar e orientar o uso da informação no limite do conhecimento produzido e registrado, a partir da experiência anterior do aluno e de sua necessidade de formação. A palavra do usuário-aluno (sua necessidade, seu interesse, sua dificuldade, sua questão, seu problema) inicia a aula. Para cada aluno, sua aula e seu conteúdo. Para o professor, a cada aula dada, uma aula assistida. Os dois se formam, mediados pelo conhecimento registrado.

Esta similaridade entre a prática profissional do bibliotecário e a prática profissional do professor é encarada de maneira relativizada, na medida em que cada uma possui as especificidades inerentes a cada profissão. O cerne da profissão docente está na transmissão do conhecimento ou do

“conjunto de saberes sociais e no caráter especializado da ação educativa nos processos de formação e aprendizagem socialmente elaborados e destinados a instruir os membros da sociedade: um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p.215).



Os professores são profissionais do ensino, possuidores de um “conjunto de conhecimentos e técnicas necessárias ao exercício qualificado da atividade docente” (NÓVOA, 1991, p.17) e as práticas didáticas constituem o “conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito” (GIMENO SACRISTÁN, 1991, p.73). Já a profissão bibliotecária centra-se no processo de transferência da informação, esta considerada um “conhecimento gravado sob a forma escrita, oral ou audiovisual” (LE COADIC, 1996, p.5). Os bibliotecários são profissionais da informação, possuidores de um conjunto de conhecimentos e técnicas relativos à “construção, comunicação e uso social da informação” ou, nas palavras de LANCASTER (1989, p.56), aos componentes do ciclo de transferência da informação: usos e usuários, produção e distribuição, coleta e armazenagem, registro e representação, acesso e fornecimento da informação.

A referência como atividade profissional enquadra-se, especificamente, nos componentes de acesso e fornecimento da informação, com as funções de facilitar a superação de uma lacuna, “uma deficiência ou uma anomalia no estado de conhecimento do usuário sobre determinado assunto, em determinado momento” (LE COADIC, 1996.cit., p.9) e, ao mesmo tempo, orientar, instruir e estimular o uso da informação, na qualidade de um professor informal. MUELLER (1989, p.66) afirma que os traços marcantes do perfil profissional do

“bibliotecário/professor são muito semelhantes aos do professor, cuja preocupação não é apenas fornecer informação propriamente dita, mas orientar pessoas na aquisição de conhecimentos e prepará-las para que possam, sozinhas, buscar informações sempre que precisarem”.

2 A referência sob a ótica do paradigma de pensamentos do professor

O paradigma de pensamentos do professor (*teacher thinking*) trouxe à área da educação importantes contribuições pela sua inovação conceitual e metodológica “sobre os diversos componentes do ensino, da investigação didática e da formação do professor” (ZABALZA, 1994, p.29), por assumir um “enfoque construtivista, qualitativo ou interpretativo” do professor, um “agente ativo cujos pensamentos, planos e percepções influem e determinam sua conduta”, não mais aceitando sua concepção como “um receptor e transmissor de informação”, presente no “enfoque reprodutivista, empírico-analítico ou positivista” (MARCELO GARCÍA, 1987, p.13). Assim, com base nos dois autores citados, tenta-se explicitar uma aproximação entre os princípios do paradigma de pensamentos do professor com o bibliotecário de referência.

A pesquisa sobre os pensamentos do bibliotecário de referência pretenderia conhecer “quais são os processos de raciocínio” que ocorrem em sua mente “durante sua atividade profissional.” (MARCELO GARCÍA, 1987, p.16) ou descrever sua vida mental. Segundo ZABALZA (ZABALZA, 1994, p.32), “a questão que se coloca à investigação é precisamente a de clarificar como se interligam pensamento e ação”. Esta conexão não é meramente uma racionalidade lógica, com coerência entre o pensamento e a ação, mas sim uma *racionalidade semiológica* com “conexões de significação e intencionalidade, de perspectiva”.

e seus estudos teriam como objetivo conhecer como ele decide o que fazer em determinada situação. ZABALZA (1984, p.44) explicita que a questão que se coloca é: *“dada uma situação particular, de que forma decidem os professores [bibliotecários de referência] o que fazer? quais são os padrões decisoriais que utilizam?”*

O modelo de processamento de informação consideraria o bibliotecário de referência *“uma pessoa que se confronta com uma tarefa ambiental muito complexa, que enfrenta esse ambiente simplificando-o, isto é, atendendo a um número reduzido de aspectos e ignorando outros. A essas porções simplificadas do ambiente chama-se de espaços problemáticos”* (CLARK, 1987, p.3). Seus estudos procurariam conhecer como define o trabalho de referência e como esta definição afeta sua conduta. ZABALZA (1984, p.44) diz que a questão de investigação desse modelo é: *“de que maneira é que o professor [bibliotecário de referência] define uma situação (que tipo de indicadores seleciona?) e como é que essa definição afeta a sua posterior ação no dito espaço?”*

Na educação, os dois modelos tiveram desenvolvimento em separado, mas é possível um modelo integrador, *“em que se mescle a análise das decisões docentes [bibliotecárias] e os processos cognitivos que as determinam com as teorias implícitas, crenças pessoais e inclusive conhecimento prático”* (MARCELO GARCÍA, 1987, p.17-18) ou, em outras palavras, *“analisar conjuntamente as ações dos professores [bibliotecários] e os processos de pensamento que as provocam e vice-versa”* (MARCELO GARCÍA, 1987, p.20). Como afirma ZABALZA (1984, p.44), *“de qualquer modo, ambos os processos, o processar a informação e o utilizá-la para a tomada de decisões, estão muito ligados entre si e integram-se no desenvolvimento da ação real”* e para reforçar sua assertiva faz a seguinte citação:

“A ação baseia-se num processo de tomada de decisões, baseado no processamento da informação que o professor [bibliotecário de referência] realiza, interpretando os sinais que recebe na situação pedagógica” [de referência] (GIMENO apud ZABALZA, 1984, p.44.).

2.1 A referência como processamento clínico da informação

O marco teórico do paradigma de pensamentos do professor é a *teoria do processamento da informação* ou a psicologia cognitiva, que preocupa-se em como os indivíduos adquirem conhecimento sobre o mundo, como o utilizam para guiar a tomada de decisões e como agem em função das decisões tomadas e que considera o processamento da informação humana como *“um processo pelo qual o sujeito adquire, transforma, armazena e utiliza a informação”* (MARCELO GARCÍA, 1987, p.28.).

O processamento da informação possui dois níveis: o nível estrutural (memória sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo) e o nível funcional (processos de atenção, codificação, armazenamento e recuperação). É um modelo mediacional,

“já que estabelece que entre os estímulos de entrada (inputs) e as respostas (outputs) incidem uma multiplicidade de fenômenos. A mediação que cada indivíduo realiza com a informação que recebe do exterior é uma interpretação particular que pode chegar a ser uma transformação ou inclusive uma distorção da própria realidade” (MARCELO GARCIA, 1987, p.29).

Segundo MARCELO GARCÍA (1987, p.30), pelo modelo de processamento da informação (formulado por Bourne, Dominowski e Loftus), o indivíduo recebe informação do ambiente, que passa por várias etapas durante seu processamento:

*“Neste modelo, a **memória sensorial** retém uma imagem durante um período muito breve de tempo. A **memória a curto prazo** tem uma capacidade maior, mas limitada. A **memória a longo prazo** é a que reúne e armazena itens de informação durante um período prolongado de tempo... A memória a longo prazo é a que reúne informação necessária para a realização dos processos de raciocínio mais elevados, que são os que em nosso trabalho nos interessam: formação de conceitos, resolução de problemas, tomada de decisões”* (grifo nosso).

“Assim, a informação que os sujeitos têm para reagir em uma situação determinada provém das próprias circunstâncias da situação, de sua memória e da retroação que vai recebendo como conseqüência de sua ação” (MARCELO GARCÍA, 1987, p.30) e este é o princípio do processo de resolução de problemas, que junto com o processo de tomada de decisões, faz parte do trabalho diário do professor e do bibliotecário de referência.

Para a teoria do processamento da informação, um problema se define como a interação entre um sistema de processamento da informação, o sujeito que resolve o problema e uma tarefa ambiental e o processo de resolução de problemas possui três fases (MARCELO GARCÍA, 1987, p.31):

*“os processos pelos quais os sujeitos chegam a resolver problemas constam de três fases: preparação, produção e juízo ou avaliação. Na fase de **preparação** o indivíduo identifica o estado inicial do problema, determina seus limites e o compara com outros previamente experienciados (memória de longo prazo). Na fase de **produção** o sujeito começa a gerar possíveis soluções. Por último, procede a **avaliação** das diversas soluções geradas e a **implementação** da solução escolhida”* (grifo nosso).

Neste sentido, o processo de referência pode ser concebido como um encontro clínico, definido como:

“o conjunto de acontecimentos que ocorrem quando um clínico (por exemplo, um médico, um clínico de leitura, um professor, [um bibliotecário]) intenta resolver uma dificuldade de um caso (um paciente, um registro de um paciente, um cliente, um estudante, um sistema, [um usuário], tomando duas decisões fundamentais:

***1) o diagnóstico** (qual é o problema?) e **2) o tratamento** (que ações se podem levar a cabo para resolver o problema?)”* (VINSONHALER, WAGNER, ELSTEIN apud MARCELO GARCÍA, 1987, p.93-94) (grifo nosso).

O problema é a questão de referência ou a dificuldade expressa pelo usuário e o tratamento refere-se às ações do bibliotecário-clínico para obtenção da informação necessária à sua resposta. Assim, como processo clínico, o processo de referência é o diagnóstico e o tratamento da dificuldade de um caso de referência.

Segundo PERRENOUD (1993, p.130), *“clínico é o que perante uma situação problemática complexa, possui as regras e dispõe dos meios teóricos e práticos para: a) avaliar a situação; b) pensar numa intervenção eficaz; c) pô-la em prática; d) avaliar a sua eficácia aparente; e) ‘corrigir a pontaria’”*.

Para PÉREZ GÓMEZ (apud ZABALZA, 1984, p.46), *“o agente clínico, perante os problemas concretos, utiliza o seu conhecimento e as suas estratégias de pesquisa e de investigação para elaborar um diagnóstico, estabelecer um prognóstico, selecionar o tratamento e comprovar os resultados”*.

Com base em JOYCE (1980, p.8), podemos estabelecer um modelo de processamento de informação aplicado ao trabalho de referência, que “concede um papel muito importante” ao bibliotecário “como canalizador do processo” pela “determinação dos tipos de informação a serem processadas”.



Segundo este modelo, o bibliotecário tem como sinais estimuladores a conduta verbal e não verbal do usuário, interpreta os estímulos significativos, processa-os e adota rotinas de ação. A percepção que ele tem da conduta do usuário é afetada pela sua interpretação e o processamento depende da relevância dada a cada estímulo, isto é, se o considera ou não significativo. Uma vez considerado relevante, o estímulo é processado seguindo uma rotina de ação.

O ensino como processamento clínico da informação considera o professor como “um agente, um clínico que toma decisões, reflete, emite juízos, tem crenças, atitudes, etc.” e seu processamento de informação tem quatro elementos:

- 1) antecedentes internos e externos;
- 2) processos cognitivos;
- 3) conseqüências pré-ativas e interativas de ensino; 4) conseqüências para os alunos (MARCELO GARCÍA, 1987, p.14).

Os antecedentes internos referem-se ao conhecimento, crenças, valores e estilo do professor e os antecedentes externos à manifestação observável dos antecedentes internos através da conduta. Os processos cognitivos referem-se ao processamento da informação (percepção, interpretação, processamento, tomada de decisão e ação). As conseqüências pré-ativas dizem respeito às decisões do planejamento de ensino e as interativas às decisões decorrentes da interação com os alunos. Todos estes elementos resultam em conseqüências na formação dos alunos. Em outras palavras, os antecedentes determinam o processamento de informação ou os processos de pensamento do professor, com implicações nas fases pré-ativa e interativa do ensino e no desenvolvimento dos alunos. Os resultados obtidos pelos alunos podem influir nos pensamentos do professor e modificar seus antecedentes.

Este modelo de processamento de informação do professor é adaptável ao trabalho de referência: o bibliotecário de referência possui antecedentes internos e externos que determinam seus processos de pensamento nas fases de planejamento e de interação e eles podem ser modificados a partir dos resultados obtidos no processo de referência, cujo indicador é a satisfação do usuário.

A referência como processo clínico de informação, como processo de resolução de problemas de informação, com a necessidade de diagnóstico e tratamento, remete para sua compreensão como um processo de tomada de decisões.

2.2 A referência como processo de tomada de decisões

Uma decisão é “o ato pelo qual, dadas numerosas possibilidades que se excluem mutuamente, rejeitamos algumas porque consideramos que apenas uma é a mais satisfatória” (GOGUELIN apud MARCELO GARCÍA, 1987, p.21).

O trabalho de referência é um processo de diagnóstico, elaboração e fornecimento de resposta a um problema de informação de um usuário, através da tomada de decisões. É uma atividade altamente cognitiva, que exige o conhecimento da questão de referência ou da situação-problema, a seleção e implementação de uma estratégia de busca e a obtenção da informação que responde à questão. Portanto, o bibliotecário de referência é um profissional que ao longo de seu trabalho diário desenvolve processos de observação, compreensão, análise, interpretação e tomada de decisões nas situações de referência que se apresentam.

De maneira geral, segundo o modelo de HARGREAVES (1979), o processo de tomada de decisões envolve cinco passos: a) a definição do problema; b) a previsão do futuro curso de ação do problema; c) a previsão do efeito e possível tratamento; d) a seleção do tratamento, a reação e a decisão para implementação; e) a comprovação do efeito da implementação.

O problema é constituído do ato (aquilo que está acontecendo), do ator (quem está implicado no ato) e da situação (onde e quando o ator está atuando) e a seleção e a execução da resposta dependem ou são influenciadas pelos fatores situacionais e pelos valores e crenças do ator.

O paradigma de pensamentos do professor estabelece duas classes de decisões docentes: *as decisões pré-ativas* e *as decisões interativas*. As primeiras referem-se àquelas anteriores ao ensino, especialmente durante o planejamento de ensino; as segundas dizem respeito àquelas que são tomadas no processo de interação com os alunos. Tal categorização é perfeitamente adaptável ao trabalho de referência, que também envolve uma etapa de planejamento e uma etapa de interação face-a-face com os usuários.

As decisões de planejamento são mais deliberativas e intelectuais e incluem “os processos de pensamento que o professor [bibliotecário] realiza antes da interação de classe [de referência], assim como os processos de pensamento ou as reflexões que se produzem depois da interação de classe” [de referência] (MARCELO GARCÍA, 1987, p.44), até mesmo fora do ambiente de trabalho, em sua vida pessoal. É um processo direcionado para a ação, diretamente influenciado pela idiosincrasia particular do bibliotecário (sua maneira própria de ver, sentir e reagir), pelo conhecimento dos usuários, pelas condições institucionais, especialmente a disponibilidade de materiais e recursos.

As decisões interativas são mais espontâneas, tomadas durante o processo de referência, com um tempo limitado de reação pelo bibliotecário, em constante processamento de informações, tomada de decisões e implementação de ações.

Em relação à tomada de decisões, segundo MARCELO GARCÍA (1987, p. 25),

“a tendência atual nos leva a considerar o professor [o bibliotecário de referência] como um sujeito que elabora, mediante seu desenvolvimento profissional, um conjunto de rotinas e reações pessoais a que recorre em situações problemáticas”.



Uma rotina pode ser conceituada como “*comportamentos interiorizados e automáticos, gerados pelos próprios*” profissionais “*como consequência de sua prática profissional*” (MARCELO GARCÍA, 1987, p.64), que liberam processamento cognitivo em situações que se repetem, isto é, não necessitam processar informação constantemente. MARCELO GARCÍA (1987, p.87) diz:

“os professores [bibliotecários de referência] geram esquemas ou rotinas que funcionam como elementos que reduzem tensão, incerteza e liberam processos cognitivos. Estes esquemas ou rotinas são elaborados, transformados, eliminados ou repetidos como consequência do desenvolvimento profissional do professor [bibliotecário de referência]”.

“São esquemas pessoais que respondem ao peculiar estilo de cada professor [bibliotecário de referência] e, portanto, não pensamos que se deva buscar esquemas ou rotinas generalizáveis a todos os professores [bibliotecários de referência]”.

GIMENO SACRISTÁN (1991, p.79-80) esclarece que utilizamos esquemas práticos para conduzir a ação: “*o esquema prático é a ordem implícita na ação e a prática é o somatório dos esquemas práticos postos em jogo*”. Caracteriza-os como “*rotinas orientadas para a prática, perícias aprendidas no cotidiano*”. Ressalta que o desenvolvimento dos esquemas práticos não pode ser visto como “*uma mera execução de rotinas práticas ordenadas arbitrariamente*”, pois eles podem ser “*alterados, combinados de formas diferentes, parcialmente substituídos*”, ou seja, possuem flexibilidade na prática “*graças à existência de uma espécie de esquemas estratégicos que ordenam e governam a sucessão das ações*”. Assim, é claro em conceituar esquema prático e esquema estratégico: “*esquema prático é uma rotina; esquema estratégico é um princípio regulador a nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na ação*”.

PERRENOUD (1993, p.22-23 e 38-39) também aborda a questão e elucida que muitas situações práticas são estereotipadas, familiares, se repetem em semelhanças, são suficientemente habituais e são dominadas “*graças à mobilização de esquemas de ação em larga medida inconscientes*”, tratando-se “*apenas de um inconsciente econômico, o dos hábitos*”. Afirma que, por outro lado, existem situações “*novas, inéditas, originais ou suficientemente complexas ou ambíguas*” ou, ainda, pouco habituais, nas quais “*nenhum esquema se adequa exatamente: é preciso transpor, diferenciar, ajustar os esquemas*”. O profissional, então, sai de sua rotina e improvisa perante o problema novo, mas esta improvisação “*deriva dos esquemas disponíveis*”.

Nesta direção, pode-se afirmar que os bibliotecários de referência desenvolvem rotinas ou esquemas pessoais práticos, com os quais abordam as situações habituais que surgem em sua atividade profissional e apenas em casos limites ou momentos críticos, para os quais não possuem uma rotina disponível, tomam decisões para modificar o curso de suas ações.

Considerando-se o processo de referência como um processo de tomada de decisões e o bibliotecário como um sujeito que toma decisões, poderiam ser formuladas e desenvolvidas questões de pesquisa relativas às decisões pré-ativas ou de planejamento e às decisões interativas ou referentes à execução do processo de referência e àquelas referentes às relações entre os dois tipos de decisões, isto é, de como as decisões de planejamento influenciariam o desenvolvimento das decisões de interação e de como as decisões de interação influenciariam as decisões de planejamento, sempre levando-se em consideração o contexto psicológico do

profissional (construtos pessoais, teorias implícitas) e o contexto situacional ou ecológico (contexto externo).

Na medida em que a ação refere-se à união entre o pensar e o atuar, cabe agora explicitar o universo de pensamentos do bibliotecário de referência.

2.3 O universo de pensamentos do bibliotecário de referência

ZABALZA (1994, p.35 e 51) constata que *“têm sido numerosos e variados os conceitos ou termos que os distintos autores vêm introduzindo para se referirem ao universo de pensamentos dos professores”* [bibliotecários de referência] ou aos *“componentes da dimensão mental das ações”*: construtos pessoais, perspectivas, crenças, princípios educativos, concepções, paradigmas pessoais, teorias da ação, conhecimento prático, epistemologias, com alguma diferenciação nas abordagens. Todos eles referem-se aos elementos que possuem a *“dupla posição de pertencer a esse universo interior e ambíguo dos profissionais (no qual se integra o que sabem, o que creêm, o que sentem; aquilo que foi sua experiência e aquilo que são seus propósitos vitais e profissionais, etc) e de condicionar suas condutas diárias”* (ZABALZA (1994, p.40).

Afirma que a terminologia dos construtos é a que mais teve enraizamento e peso pela sua tradição na psicologia cognitiva. A teoria dos construtos contém *“toda uma perspectiva sobre a forma que nós, as pessoas, temos de elaborar o nosso universo mental e de organizar no seu interior estruturas de conhecimento e de ação”*. Por essa teoria, *“cada indivíduo estrutura a realidade mediante a criação de seus próprios construtos”* (MARCELO GARCÍA, 1987, p.112) e sua interação com a realidade baseia-se nos construtos prévios que possui sobre essa realidade. Um construto é:

“uma abstração; é uma propriedade atribuída a um acontecimento, pessoa ou coisa. Toma a forma de um par de termos dicotômicos, por exemplo, aceitação-rejeição, importante-não importante, gentil-rude. Qualquer construto dado pode aplicar-se a mais do que um elemento da realidade (acontecimento, pessoa, coisa). De acordo com a teoria geral, para confirmar a identidade de um construto exige-se a identificação de pelo menos dois elementos que constituam o atributo nominal do construto e um terceiro elemento que não lhe pertença” (OBERG apud ZABALZA, 1994, p.35).

As construções pessoais *“se estruturam em forma de **sistemas de noções e concepções** que interatuam entre si”* e permitem a explicação, interpretação, ordenação e previsão da realidade, sendo *“flexíveis, dinâmicas e provisionais”*, pois enquanto modelos da realidade são submetidas constantemente à validação e vão se modificando pela experiência (ZABALZA, 1994, p.36) (grifo nosso). Assim, pelo autor, ter acesso aos pensamentos do bibliotecário de referência é ter acesso aos construtos que caracterizam sua visão peculiar da realidade.

A terminologia perspectiva, que advém do quadro teórico do interacionismo simbólico, também é adotada para caracterizar o universo cognitivo e seu conceito é explicitado, pois seu sentido de *“idéia-chave”* que orienta a ação proporciona uma *“estrutura mais flexível, contextualizada e menos rígida que os construtos”* (ZABALZA, 1994, p.40):



*“uma visão ordenada do mundo de cada um, o que se dá por adquirido sobre os atributos de diferentes objetos, de acontecimentos e da natureza humana. É uma ordenação de coisas recortadas e de coisas esperadas, assim como de coisas realmente percebidas; é uma concepção organizada do que é admissível e do que é possível; constitui a matriz através da qual uma pessoa percebe o seu ambiente. O fato de os homens terem tais perspectivas ordenadas permite-lhes conceber o seu mundo sempre em mudança como relativamente estável, ordenado e previsível. A perspectiva pessoal é **um esquema planejado que vai à frente da experiência, a define e a orienta**”* (SHIBUTANI apud ZABALZA, 1994, p.39) (grifo nosso).

A *teoria implícita* também tem grande papel no universo mental dos bibliotecários de referência. É considerada implícita porque não está articulada, sendo constituída por um grupo de crenças, estruturadas hierarquicamente, sobre as finalidades e os meios da atividade profissional, que interagem para orientar o pensamento e as decisões. *Também é necessário considerar que elas "servem, como as rotinas, para reduzir a necessidade de processamento de informação pelo bibliotecário de referência, que tem um padrão de comportamento na abordagem de problemas"* (MARCELO GARCÍA, 1987, p.107).

Uma crença é conceituada como *“uma declaração hipotética ou inferencial acerca de um objeto, capaz de ser precedida pela frase "creio que", que descreve o objeto como verdadeiro ou falso, correto ou incorreto, bom ou mau”* (WAHLSTON apud ZABALZA, 1994, p.40). DEWEY (1979, p.16) diz que a *“crença faz uma afirmação sobre algum fato, princípio ou lei, com aceitação ou rejeição e que abrange todas as matérias de que não temos conhecimento seguro, mas em que confiamos o bastante para nelas basear nossa ação”*.

Conforme afirma ZABALZA (1994, p.42), tanto os construtos pessoais, as perspectivas ou as concepções como a teoria implícita ou as crenças refletem a *“idéia matriz ou a orientação fundamental”* que move a ação dos profissionais, *“o ponto de referência que subjaz à sua atuação”*.

O conhecimento prático é um conceito relativamente novo que tenta reunir e abranger todos os aspectos do universo de pensamentos do profissional reflexivo e refere-se *“a um complexo conjunto de compreensões orientado para a prática e usado ativamente para configurar e conduzir o trabalho”* (ELBAZ, 1983, p.3) ou ao *“corpo de convicções e significados, conscientes ou inconscientes, que surgem a partir da experiência; é íntimo, social e tradicional e expressa-se em ações pessoais”* (CONNELLY, CLANDININ apud MARCELO GARCÍA, 1987, p.115) ou, ainda, ao *“conhecimento experiencial, carregado de valor, intencional e orientado para a prática”* (CLANDININ, 1986, p.20).

ELBAZ (1983, p.5) justifica o uso do termo *“conhecimento prático porque ele focaliza a atenção na natureza orientada da ação e da decisão pela situação do profissional, que constrói seu conhecimento como uma função, em parte, de sua resposta a essa situação”*.

CLANDININ e CONNELLY (1988, p.24-25) adotam um termo mais específico, *“conhecimento prático pessoal”*, justificando que foi escolhido *“para captar a idéia de experiência”* (o passado, o presente e o futuro de uma pessoa) e para enfatizar o conhecimento da situação prática.

ZABALZA (1994, p.51) afirma que quando se fala em conhecimento prático é *“para se referir ao tipo particular de informação e aprendizagens que a prática*

proporciona e que vão se consolidando como um autêntico corpo de conhecimentos a partir do qual os profissionais descrevem e justificam a sua ação”. O autor o caracteriza como “*idiossincrático, pessoal, proveniente da própria experiência e delimitado, na sua natureza e extensão, pelas características do contexto em que se trabalhou*”.

CONNELLY e CLANDININ (1988, p.25-26) formulam e respondem duas questões esclarecedoras: “*o que é conhecimento prático pessoal? onde está o conhecimento prático pessoal?*” Para os autores, o conhecimento prático

“é a particular direção de reconstrução do passado e as intenções para o futuro conduzidas pelas exigências da situação presente. É uma compreensão flexível e fluída, pois reconhece-se que as pessoas dizem e fazem diferentes coisas em diferentes circunstâncias e, inversamente, que diferentes circunstâncias fazem emergir diferentes aspectos de nossa experiência. Assim, o conhecimento prático pessoal depende em grande medida da situação”.

“Ele está no passado experiencial, na mente e no corpo do presente e nos planos e ações futuros da pessoa. Ele não está apenas em nossa mente. Ele está em nosso corpo. E, é visto e encontrado em nossas práticas”.

É um “*conhecimento subjetivo, com dimensões temporais, que abrange também dimensões morais, emocionais e estéticas, que se desenvolve na prática e é expresso na prática*” (CONNELLY e CLANDININ, 1988, p.20 e 22). Assim, também é um conhecimento afetivo, carregado de “*qualidades humanas de emocionalidade, valores e estética, pois as experiências são sentidas, avaliadas e apreciadas e todas elas estão em nosso ser*” (CONNELLY e CLANDININ, 1988, p.26-27).

Ele pode ser considerado como a linguagem da prática, que está em nossas palavras e em nossas ações, mas é “*difícil de ser explicitado por estar imbutido em nossa prática*”, sendo caracterizado como um conhecimento tácito e não nomeado (CONNELLY e CLANDININ, 1988, p.33 e 60). É visto “*como experiencial, mutável e transitório*” (CLANDININ, 1988, p.20), abrangendo os conhecimentos advindos da experiência profissional, alicerçados ou instruídos pelos conhecimentos teóricos, ambos “*integrados através dos valores pessoais e crenças*” (ELBAZ, 1983, p.5).

Assim, o conceito de conhecimento prático não é “*algo contraposto ao conhecimento teórico, racional, geral e acadêmico*”, pois ele é construído “*a partir dos esquemas assumidos, da experiência, do conhecimento teórico*” e de outras “*aprendizagens*” (ZABALZA, 1994, p.51). “*Seja qual for a origem da informação e das aprendizagens, estas se convertem em conhecimento prático à medida em que o profissional as vai contrastando na prática real e as vai interiorizando na perspectiva dessa prática real*”. É nessa interiorização que está a essência do conhecimento prático, pois a experiência transforma “*as informações teóricas ou os dados em ‘saber pessoal’ e ‘convicção’, o que dá duas dimensões ao conhecimento prático: a dimensão teórica e a dimensão experiencial*” (ZABALZA, 1994, p.52).

CONNELLY e CLANDININ (1988, p.89-90) esclarecem a relação entre a teoria e prática no conhecimento pessoal:

“Podemos pensar nossa própria educação através de situações curriculares em termos de teoria e prática. Nós aprendemos algo novo, que pode ser chamado de teoria. Ele se torna prático quando penetra em nosso conhecimento pessoal e torna-se parte de nós e, assim, agimos em direções que refletem as novas idéias. ... Conhecimento prático pessoal é o conhecimento com o qual vivemos e que vive em nós. Quando coisas, idéias ou habilidades são aprendidas, possuem este estado de ‘morar dentro’ do nosso conhecimento prático



peçoal. Podemos dizer que a idéia torna-se parte de nós e por pouco tempo ela é uma idéia em si; é uma idéia em prática, em nossa prática”.

O autores esclarecem que muito do que aprendemos conceitualmente é um aprendizado de idéias muito distantes de nós, que são rapidamente esquecidas ou que permanecem como idéias teóricas. Afirmam que este tipo de aprendizagem nunca fará parte de nosso conhecimento prático pessoal.: as idéias nunca morarão em nós, nem nós nelas. Por outro lado, podemos aprender algo que faz muito sentido para nós e o que fazemos é *"trabalhar a idéia dentro de nós"*: pensamos sobre o que ela significa para as coisas que fazemos, a relacionamos com nossa vida, *"brincamos"* com ela. Expressam que, assim, *"ela está começando a morar dentro de nós e nós dentro dela e que da mesma forma que o açúcar adoça o chá, a nova idéia vem 'adoçar' nosso conhecimento prático pessoal"* (CONNELLY e CLANDININ, 1988, p.90). Em síntese, como tão bem expressa ELBAZ (1983, p.23):

"Conhecimento prático é uma concepção que busca 'construir pontes' nos abismos existentes entre áreas de conhecimento, cujos particulares pontos de vista nos impõem ver separadamente o conhecimento teórico e o conhecimento prático, o domínio cognitivo e o domínio afetivo, o conhecimento visto (empírico-analiticamente) como produto e o conhecimento visto (fenomenologicamente) como processo".

114

Pelo exposto, considerando-se o bibliotecário de referência como um sujeito que constrói conhecimento a partir de sua experiência profissional, os estudos poderiam investigar e entender quais são os componentes, a organização e o processo de construção de seu conhecimento prático. Na visão de MARCELO GARCÍA (1987, p.119, 176), o que interessa é *"investigar quais são os processos que segue para construir e reconstruir sua realidade, conhecer como vai construindo conhecimento prático e indagar sobre suas teorias implícitas e crenças"*, ressaltando a relevância científica desses estudos:

"Um dos avanços mais importantes, em nossa opinião, da investigação sobre pensamentos do professor são os trabalhos que estudam "o conhecimento prático pessoal"...

"O campo que se abriu com esta nova linha de investigação é suficientemente amplo, sem querer ser otimista demais, para proporcionar problemas de pesquisa nos próximos anos".

Revisiting reference work: a theoretical contribution for interpretative research

The "teacher thinking paradigm" legitimates this theoretical approach to reference work, which intends to contribute for the development of interpretative or qualitative research. Reference work is considered as an clinical processing of information, and as a decision-making process. The information professional is viewed as a reflective pratitioner, whose actions are the result of significant and intentional connections among thoughts.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BRADLEY, Jana. Methodological issues and practices in qualitative research. *The Library Quarterly*, v.63, n.4, p.431-449, Oct. 1993.
- _____, SUTTON, Brett. Reframing the paradigm debate. *The Library Quarterly*, v.63, n.4, p.405-410, Oct. 1993.
- BUDD, John M. An epistemological foundation for library and information science. *The Library Quarterly*, v.65, n.3, p.295-318, July 1995.
- CLANDININ, D. Jean. *Classroom practice: teacher images in action*. Barcombe Lewes: Falmer, 1986.
- CLARK, C.M. *Choose a model for research on teacher thinking*. East Lansing: IRT/Michigan State University, 1978. (Research Series, 20).
- CONNELLY, F. Michael, CLANDININ, D. Jean. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers Collegue Columbia University, 1988.
- DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- ELBAZ, Freema. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols, 1983.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991. p.61-92.
- HARGREAVES, Andy. Strategies, decisions and control: interaction in a middle school classroom. In: EGGLESTON, John (Ed.). *Teacher decision-making in the classroom*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979. p.134-169.
- HARICOMBE, Lorraine J. Combining qualitative and quantitative methodologies to study the effects of an academic boycott on academics in South Africa. *The Library Quarterly*, v.63, n.4, p.508-527, Oct. 1993.
- HARRIS, Michael H. State, class and cultural reproduction: toward a theory of library service in United States. *Advances in Librarianship*, v.14, p.211-252, 1986.
- JOYCE, Bruce. *Toward a theory of information processing in teaching*. East Lansing: IRT/Michigan State University, 1980. (Research Series, 76).
- LANCASTER, F.W. O currículo de ciência da informação. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v.17, n.1, p.1-20, jan./jun. 1989.
- LE COADIC, Ives François. *Ciência da informação*. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 1996.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, 1987.
- MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Perfil do bibliotecário, serviços e responsabilidades na área de informação e formação profissional. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v.17, n.1, p.63-70, jan./jun. 1989.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991. p. 9-32.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.115-130.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Pesquisa e formação docente. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.131-136.
- SUTTON, Brett. The rationale for qualitative research: a review of principles and theoretical foundations. *The Library Quarterly*, v.63, n.4, p.411-430, Oct. 1993.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n.4, p.215-233, 1991.
- WILDEMUTH, Barbara M. Post-positivism research: two examples of methodological pluralism. *The Library Quarterly*, v.63, n.4, p. 450-468, Oct. 1993.
- ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto, 1994.

Recebido em 22/10/1999.