



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



RAFAEL MEIRA SENIW

**CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO E A REVITALIZAÇÃO DA
PRÁXIS EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO: A ARTICULAÇÃO ENTRE A PRÁXIS,
A FORMAÇÃO E A INVESTIGAÇÃO**

CANOAS, 2016

RAFAEL MEIRA SENIW

**CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO E A REVITALIZAÇÃO DA
PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO: A ARTICULAÇÃO ENTRE A PRÁTICA,
A FORMAÇÃO E A INVESTIGAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a Dirléia Fanfa Sarmento

CANOAS, 2016

RAFAEL MEIRA SENIW

**CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO E A REVITALIZAÇÃO DA
PRÁXIS EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO: A ARTICULAÇÃO ENTRE A PRÁXIS,
A FORMAÇÃO E A INVESTIGAÇÃO.**

Dissertação de Mestrado aprovado como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE.

Aprovado pela Banca Examinadora, em 28 de outubro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento
Centro Universitário La Salle – UNILASALLE/CANOAS/RS

Prof. Dr. Jackson Bentes
Centro Universitário La Salle – UNILASALLE/NITERÓI-RJ

Prof. Dr. Jardelino Menegat
Centro Universitário La Salle – UNILASALLE/NITERÓI-RJ

Profa. Dra. Mary Rangel
Universidade Federal Fluminense – UFF

AGRADECIMENTOS

À Deus que sempre guiou meus passos, colocando em meu caminho verdadeiros anjos que me apoiaram, direta e indiretamente, para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha mãe Elaine Lopes Meira e meu pai José Antônio Garcia Seniw, que sempre entenderam que a Educação era uma prioridade na vida do ser humano e que, com muito esforço, me forneceram condições de percorrer essa trajetória acadêmica.

Ao meu amor que soube me apoiar e aguentar os momentos de ausência. Obrigado por compreender a importância deste momento na minha vida. Sem você teu apoio eu não conseguiria ter chegado até aqui.

À minha orientadora Dirléia Fanfa Sarmiento, um ser humano com um enorme coração, que para mim sempre foi um exemplo de profissional a ser seguido.

Ao Programa de Pós-graduação em educação do Centro Universitário La Salle (PPGE) por me proporcionar momentos de aprendizado que, certamente, levarei comigo por toda minha trajetória profissional.

RESUMO

A pesquisa-ação colaborativa problematiza *as contribuições da articulação entre a práxis educativa, a formação docente e a investigação, visando à constituição de professores reflexivos e à revitalização da práxis educativa dos professores que atuam nas turmas do Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas, no ano de 2015*. O estudo se insere na linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), *Formação de professores, teorias e práticas educativas*, e se constitui no recorte de uma pesquisa mais ampla, direcionada à qualidade da educação no Ensino Médio, coordenada pela orientadora desta investigação. Participam do estudo 21 professores, na faixa etária entre 25 e 65 anos, sendo 8 do sexo masculino e 13 do feminino. O referencial teórico está estruturado nos seguintes pilares: a pesquisa-ação colaborativa; a constituição do professor reflexivo; a formação continuada e a *práxis* educativa. A coleta de dados no decorrer das etapas constituintes da pesquisa-ação colaborativa foi realizada por meio da análise documental, do questionário, da observação e dos registros no Diário de Campo do pesquisador. Tais dados são analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo. A contribuição mais significativa deste estudo surge na medida em que o foco investigativo resulta das demandas formativas e da necessidade de revitalização da *práxis* educativa. Estas demandas são identificadas tanto pela Equipe Diretiva quanto pelo coletivo de professores do Colégio La Salle Canoas, e tal processo viabiliza a relação entre a Universidade e a Educação Básica, necessidade tão enfatizada pelos dispositivos legais. Portanto, a investigação encontra eco nas motivações e inquietações desse coletivo que busca – por meio da articulação entre a formação, a investigação e a revitalização da *práxis* educativa –, caminhos para potencializar, cada vez mais, a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio no referido Colégio. Dito de outra forma, o estudo contribui particularmente para o contexto em que ele se efetiva e para os profissionais que nele atuam, de forma que tais achados não podem ser generalizados, mas podem sinalizar para outros caminhos possíveis a serem trilhados em outras realidades e contextos educacionais. Além disso, os achados desse estudo poderão contribuir para o avanço das discussões acerca da *práxis* educativa no Ensino Médio e dos processos formativos com os professores que exercem a docência nesta etapa; para a revitalização da *práxis* educativa dos

professores participantes do estudo, fazendo com que tal revitalização incida na potencialização da aprendizagem dos estudantes; e para a constituição de professores reflexivos e a melhoria da qualidade da educação no contexto estudado.

Palavras chave: *Práxis* educativa. Formação de professores. Pesquisa-ação colaborativa. Constituição do professor reflexivo. Educação de qualidade.

ABSTRACT

The collaborative action research discusses the contributions of the joint among the educational praxis, teacher training and the investigation for the constitution of reflective teachers and the revitalization of the educational praxis of teachers working in high school classes of Colégio La Salle Canoas, in the year of 2015. This study is part of the research line of the Postgraduate Education Course of the University Center Program La Salle (UNILASALLE), teacher training, educational theories and practices, and it is a clipping of a broader research, directed to the quality of high school education, coordinated by the advisor of this investigation. Twenty-one teachers, aged 25 to 65 years, 8 male and 13 female, took part in this study. The theoretical framework is based on the following pillars: the collaborative action research; the constitution of the reflective teacher; continuing training and educational praxis. Data collection, during the stages of collaborative action research, is being carried out through the analysis of documents and questionnaires, observations and records on field journals of the researcher. Such data are analyzed based on Content Analysis Technique. The most significant contribution of the study is to the extent that the investigative focus comes from the formative demands and from the need to revitalize the educational praxis, identified by both the policy team and the collective team of teachers from Colégio La Salle Canoas and that such a process enables the relationship between University and Basic Education, which is largely emphasized by the legal provisions. Therefore, the investigation is echoed by the motivations and concerns of this collective that seeks, by the means of the articulation among the training, the research and the revitalization of educational praxis, ways to enhance, increasingly, the learning of high school students of the so called school. In other words, the study has a particular contribution to this context in which it becomes effective and to the professionals who act in this field, so that such findings cannot be generalized, but can signal to other possible paths to be trodden in other educational contexts and realities. In addition to this, the findings of this study will probably contribute to the progress of the discussions about educational praxis in high school; training processes with teachers engaged to teaching in this step; the revitalization of the educational praxis of teachers participating in the study and that such revitalization can focus on the development of students learning; the

constitution of reflective teachers and the improvement of the quality of education in the context studied.

Keywords: Educational praxis. Teachers training. Collaborative action research. Constitution of the reflective teacher. Quality education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da pesquisa-ação colaborativa	21
Figura 2 – Presença lassalista no mundo	44
Figura 3 – Presença lassalista na América Latina e no Caribe	45
Figura 4 – Presença lassalista no Brasil	46
Figura 5 – Dimensões da pesquisa-ação – Fase I	52
Figura 6 – Instrumentos de coleta de dados	53
Figura 7 – Etapas constituintes da Técnica de Análise de Conteúdos	58
Figura 8 – Síntese da Técnica da Análise de Conteúdos.....	60
Figura 9 – Tríade para a construção do professor reflexivo	61
Figura 10 – Ciclo de vida profissional dos professores	66
Figura 11 – Esquema do modelo pedagógico diretivo	75
Figura 12 – Esquema do modelo pedagógico não diretivo	75
Figura 13 – Esquema da pedagogia relacional e seu pressuposto epistemológico.....	76
Figura 14 – Tipologia dos saberes docentes	78
Figura 15 – Organização curricular e áreas do conhecimento no Ensino Médio	86
Figura 16 – Instâncias do planejamento	88
Figura 17 – Dimensões de um plano de aula.....	89
Figura 18 – Dimensões centrais a serem contempladas na abordagem metodológica	90
Figura 19 – Comparação entre os modelos de avaliação	92
Figura 20 – Dimensões da avaliação no ambiente educacional.....	92
Figura 21 – Comparação entre o exame e a avaliação.....	95
Figura 22 – Dimensões atinentes à <i>práxis</i> educativa.....	99
Figura 23 – Síntese da primeira etapa da pesquisa-ação	102
Figura 24 – Ações da segunda etapa da pesquisa-ação	112
Figura 25 – Síntese das ações da terceira etapa.....	117
Figura 26 – Monitoramento da aprendizagem.....	131
Figura 27 – Síntese da quarta etapa da pesquisa-ação colaborativa.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Comparativo de desempenho entre os estudantes da terceira série do Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas no ENEM e os estudantes das demais instituições educativas situadas no município de Canoas no ano de 2014	25
Quadro 2– Eixos temáticos elaborados a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos	26
Quadro 3– Eixo temático 1 – Concepções dos professores sobre suas práticas	27
Quadro 4 – Eixo temático 2 – Autoavaliação das práticas	28
Quadro 5 – Eixo temático 3 – Avaliação da aprendizagem e práticas.....	29
Quadro 6 – Eixo temático 4 – Influência do sistema de avaliação externa nas práticas.....	29
Quadro 7 – Eixo temático 5 – Metodologia e práticas	31
Quadro 8 – Eixo temático 6 – Currículo	34
Quadro 9 – Eixo temático 7 – Dispositivos legais e suas decorrências para as práticas.....	35
Quadro 10 – Eixo temático 8 – Contribuições da formação continuada para a qualificação das práticas.....	36
Quadro 11 – Eixo temático 9 – Práticas e inclusão social.....	37
Quadro 12 – Eixo temático 10 – Interação professor-aluno e práticas	38
Quadro 13 – Eixo temático 11 – Culturas Juvenis	38
Quadro 14 – Eixo temático 12 – Interdisciplinaridade e práticas	39
Quadro 15 – Eixo temático 13 – Saberes docentes e práticas.....	39
Quadro 16 – Eixo temático 14 – Planejamento e práticas.....	40
Quadro 17 – Resultado das cinco primeiras escolas do ranque no Exame Nacional do Ensino Médio realizado no ano de 2015	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária dos participantes do estudo	103
Tabela 2 – Sexo dos participantes de estudo	104
Tabela 3 – Titulação dos participantes do estudo	104
Tabela 4 – Tempo de atuação dos participantes no magistério	105
Tabela 5 – Tempo de atuação dos educadores no Ensino Médio	105
Tabela 6 – Tempo de atuação dos educadores no Colégio La Salle Canoas	105
Tabela 7 – Mediação da intencionalidade e reciprocidade	121
Tabela 8 – Mediação do significado	123
Tabela 9 – Mediação da transcendência	124
Tabela 10 – Mediação da conduta compartilhada	125
Tabela 11 – Mediação da busca da novidade e da complexidade	126
Tabela 12 – Mediação da competência	127
Tabela 13 – Mediação do conhecimento da mudança	128
Tabela 14 – Mediação do controle e do comportamento	128
Tabela 15 – Mediação das diferenças individuais	129
Tabela 16 – Mediação do planejamento e da busca de objetivos	130

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	17
2.1	Caracterização do estudo: a pesquisa-ação colaborativa	17
2.2	A relevância, o problema e os objetivos da investigação	21
2.3	O contexto e os participantes do estudo	42
2.3.1	<i>Dos primórdios à atualidade: contexto histórico-cultural da Rede La Salle</i>	42
2.3.2	<i>O Colégio La Salle Canoas no contexto do Sistema Educacional Brasileiro</i>	47
2.3.3	<i>O Programa Juventude Lassalista: construindo o presente, projetando o futuro!</i>	50
2.4	Instrumento de coleta de dados	53
2.4.1	<i>Análise documental</i>	53
2.4.2	<i>Questionário</i>	54
2.4.3	<i>Observação</i>	55
2.4.4	<i>Registros no Diário de Campo</i>	56
2.5	Procedimentos de análise das temáticas do <i>corpus</i> da pesquisa	57
2.6	Procedimentos para a autorização da realização do estudo	60
3	PRÁXIS EDUCATIVA, FORMAÇÃO DOCENTE E INVESTIGAÇÃO: A TRÍADE PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO	61
3.1	O processo constitutivo do ser professor	61
4	PRÁXIS EDUCATIVA: MÚLTIPLAS DIMENSÕES	72
4.1	As concepções epistemológicas e os saberes docentes	72
4.2	O projeto político-pedagógico e a organização curricular	80
4.3	O planejamento da <i>práxis</i> educativa	87
4.4	Modos de ensinar: as abordagens metodológicas	89
4.5	A avaliação e suas dimensões	91
4.6	A interação: professor-aluno, entre pares e com a família	95
5	OLHARES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE A INVESTIGAÇÃO, A FORMAÇÃO E A PRÁXIS EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO	100
5.1	Primeira etapa: diagnóstico-reconhecimento e fortalecimento de identidade de grupo	100

5.2	Segunda etapa: planejamento das ações	111
5.3	Terceira etapa: aplicação de estratégias de ação, processo de observação-registro e avaliação	117
5.3.1	<i>A mediação na ação educativa</i>	118
5.3.2	<i>O monitoramento da aprendizagem</i>	130
5.4	Quarta etapa: reflexão e reorganização	132
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
6.1	A relevância do estudo	138
6.2	Trajetória do estudo e os principais achados	139
6.3	Os limites do estudo	141
6.4	Perspectivas para estudos futuros	142
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICE A – Termo de autorização do estudo – Direção do Colégio	163
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	165

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa-ação colaborativa em tela problematiza *as contribuições da articulação entre a práxis educativa, a formação docente e a investigação, visando à constituição de professores reflexivos e à revitalização da práxis educativa dos professores que atuam nas turmas do Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas, no ano de 2015*. O estudo se insere na linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), *Formação de professores, teorias e práticas educativas* e se constitui no recorte de uma pesquisa mais ampla, direcionada à qualidade da educação no Ensino Médio, coordenada pela orientadora desta investigação.

O Ensino Médio tem sido foco de contínuas reformulações, as quais foram mobilizadas por interesses, concepções e perspectivas diversas, refletindo as demandas do cenário político-econômico num determinado momento histórico e social do país. Fazendo um recorte a partir da década de noventa, as reformas educativas viabilizaram a expansão e a oferta educacional, ampliando o acesso da população juvenil à escola. Entretanto, tais expansão e oferta não foram acompanhadas por suficientes investimentos em recursos, necessários para assegurar a qualidade educacional (SPOSITO, 2005).

Sposito e Carrano (2003, p. 18), ao analisarem o conjunto das ações federais relativas às políticas públicas direcionadas para a juventude, no espaço temporal entre 1995-2002, destacam que:

[...] a conformação das ações e dos programas públicos não sofre apenas os efeitos de concepções, mas pode, ao contrário, provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos jovens. Assim, as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, retomam-se os princípios e as finalidades desse nível de ensino, buscando-se romper com a visão que trata somente de uma etapa pré-universitária e profissionalizante, sendo necessária a consideração de outras dimensões nesta formação.

A Resolução CNE/CEB 2/2012, em seu Art. 25 (incisos I ao IV), reitera o que pontua a LDBEN/96, destacando os seguintes pressupostos: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para a cidadania e o trabalho, o desenvolvimento e a formação integral do educando, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, e a relação entre a teoria e a prática.

Para que isso se efetive, o Art. 5º (incisos I ao VIII) dessa mesma Resolução, salienta que a oferta e a organização do Ensino Médio devem contemplar os seguintes aspectos: formação integral do estudante; trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos; educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; sustentabilidade ambiental como meta universal; indissociabilidade entre educação e prática social; integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Traduzir tais princípios e finalidades para a organização curricular dos diversos contextos escolares requer o delineamento de estratégias que viabilizem sua ressignificação e concretização nas dinâmicas de escolaridade (Abrantes, 2003) e, principalmente nas práticas educativas. Tanto as escolas quanto a práxis educativa estão situadas e se efetivam num determinado contexto sociocultural, histórico, político e econômico. Elas refletem concepções de mundo, de sociedade, de pessoa, de educação e de saberes que cada professor possui. Assim, conforme explica Kemmis (1996, p.17):

A prática educativa é uma forma de poder, uma força que atua tanto a favor da continuidade social quanto da mudança social que, ainda que compartilhada com outros e limitada por eles, segue, em grande parte, nas mãos dos professores. Mediante o poder da prática educativa, os docentes desempenham papel vital para a mudança do mundo em que vivemos.

Nos países pertencentes à América Latina, e dentre eles o Brasil, cujas desigualdades provocam a exclusão de grande parte da população ao acesso às condições mínimas para a satisfação das necessidades básicas – dentre elas o

acesso à educação – o índice de analfabetismo ainda é alto. Além disso, considerando que a universalização da Educação Básica não é uma realidade nesses países, muitos são os jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio.

Neste contexto, para aqueles que conseguem avançar até o Ensino Médio, talvez esta seja a última oportunidade formativa, pois poucos chegarão ao Ensino Superior. Portanto, é urgente que o Ensino Médio seja uma etapa que contemple o desenvolvimento de competências fundamentais, sendo esta uma das condições primordiais para que os jovens e adultos se insiram no mundo do trabalho e contribuam de forma ativa na sociedade e para o desenvolvimento da própria nação.

Entretanto, temos de ter presente que, cada vez mais, são requeridas competências especializadas para ocupar as vagas disponibilizadas, as quais não são desenvolvidas na Educação Básica, requerendo nível de formação mais avançado. Nesse contexto, a reflexão sobre a *práxis* educativa ganha relevância, pois o professor, enquanto mediador no processo de construção do conhecimento, tem papel fundamental na formação dos jovens estudantes. Assim, a reflexão sobre a *práxis* impulsiona a formação continuada, que por sua vez retroalimenta a investigação, cujos processos e achados contribuem para repensar e qualificar tais práticas. Articulada a reflexão sobre esta *práxis*, também é fundamental a problematização contínua sobre o projeto político-pedagógico e a organização curricular, compreendidos como fatores fundamentais para que os estudantes confirmem mais significado aos espaços e tempos educativos.

Feitas tais considerações, o Relatório de Pesquisa está organizado em seis capítulos, sendo:

No primeiro, introduzimos a temática investigativa.

No segundo, *a pesquisa e os procedimentos metodológicos*, descrevemos as justificativas que conferem relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social à pesquisa. Neste ponto também caracterizamos o estudo e situamos o percurso percorrido para a efetivação da investigação em pauta.

No terceiro capítulo, *práxis educativa, formação e investigação: a tríade para a constituição do professor reflexivo*, abordamos a articulação entre estes três elementos como fundamentos para uma prática pautada pela ação-reflexão-ação.

No quarto, *práxis educativa: múltiplas dimensões*, refletimos sobre cada uma das dimensões presentes no fazer docente, por meio de um diálogo com autores que discutem tais dimensões.

No quinto, *olhares sobre a articulação entre a investigação, a formação e a práxis educativa no Ensino Médio*, apresentamos e discutimos os dados coletados no decorrer das etapas da pesquisa-ação colaborativa.

No sexto, *considerações finais*, retomamos os principais achados do estudo e as suas limitações, indicando algumas possibilidades para a continuidade da investigação em estudos futuros.

Por fim, são listadas as referências e apresentados os apêndices.

2 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da investigação. As seções que o compõem estão estruturadas de forma a caracterizar o estudo; contextualizar a relevância, o problema e os objetivos da investigação; e apresentar os instrumentos de coleta e a análise dos dados.

2.1 Caracterização do estudo: a pesquisa-ação colaborativa

A pesquisa em tela se caracteriza por ser uma pesquisa-ação colaborativa, fazendo um recorte acerca da *práxis* educativa de um coletivo de professores que exercem a docência no Ensino Médio de um Colégio pertencente à Rede La Salle do Brasil, localizado no município de Canoas, Rio Grande do Sul. Visa à revitalização de tal *práxis* por meio da articulação entre a formação, a investigação e a *práxis* educativa.

A obra de K. Lewin, na década de quarenta, nos Estados Unidos, é considerada o referencial para o surgimento da expressão e difusão da pesquisa-ação (CARR, 1996; BRYDON-MILLER, GREENWOOD, MAGUIRE, 2003). No Brasil, Molina (2007) indica que a pesquisa-ação começa a aparecer na produção acadêmica na década de setenta, assentando-se sobre duas vertentes: a primeira, aproximando-se dos estudos de autores norte-americanos, tais como K. Lewin e S. Corey, e, a segunda, nos pressupostos de P. Freire.

Na década de 80, as obras de R. Barbier e de M. Thiollent, e na década de 90 as reflexões apresentadas por M. Lüdke e M. André sobre as pesquisas qualitativas e a obra de C. Brandão, contribuíram para o avanço nas discussões sobre a pesquisa-ação. Também nessa década, os textos que chegaram ao Brasil, escritos por autores estrangeiros, como D. Schön, K. Zeichner, J. Elliott (discípulo de L. Stenhouse), W. Carr e S. Kemmis, dentre outros (MOLINA, 2007).

Para Franco e Lisita (2012), este enfoque teórico-metodológico adotado sob diversas perspectivas e em diversas áreas denota referenciais epistemológicos e compreensões distintas. Neste estudo, assumimos a pesquisa-ação colaborativa, como postura epistemológica, metodológica e política.

No entender de Carr e Kemmis (1988, p. 190), “a pesquisa-ação proporciona um meio para que os professores superem suas autocompreensões distorcidas

mediante a análise de como suas próprias práticas e compreensões estão configuradas por condições ideológicas mais amplas”.

Inspiramo-nos, especialmente, nos estudos e reflexões de autores tais como Carr e Kemmis (1988), Kemmis e McTaggart (1992), Elliott (1985, 2000), Monceau (2005), Zeichner (1993, 2011), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Kemmis e Wilkinson (2011), Montecinos e Gallardo (2011), Franco e Lisita (2012), Franco (2006), Pimenta (2006) e Monteiro (2006), que sinalizam para as possibilidades e as contribuições que a pesquisa-ação pode trazer para o desenvolvimento profissional docente e à formação de profissionais reflexivos, com atitudes investigativas em suas práticas. Para Zeichner (1993, p.21),

[...] a prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer seja reconhecida, quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados.

A compreensão sobre o conceito da pesquisa-ação requer a reflexão sobre a relação entre teoria e prática, ganhando a ação/intervenção e o protagonismo docente centralidade nessa modalidade investigativa. No dizer de Miranda e Resende (2006, p. 514):

Tratar-se-ia, assim, de uma pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática que é constitutiva da educação – seria fonte, lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, polos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último.

Franco (2005), Pimenta (2005), Monceau (2005), Zeichner e Diniz-Pereira, (2005) e Elliot (2000) têm enfatizado a relevância da abordagem teórico-metodológica que fundamenta a pesquisa-ação colaborativa, salientando sua importância para a articulação entre a investigação, a formação docente e a transformação das práticas educativas. De acordo com Pimenta (2005, p. 523):

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p.64-65) salientam quatro dimensões que sintetizam a contribuição da pesquisa-ação para a formação docente, visando à transformação das práticas, a saber:

1. melhorar a formação profissional e, por conseguinte, propiciar serviços sociais (educação, saúde etc.) de melhor qualidade;
2. potencializar o controle que esses profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos;
3. influenciar as mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais (escolas, hospitais, agências de serviço social etc.);
4. contribuir para que as sociedades tornem-se mais democráticas e mais decentes para todos (ou seja, sua ligação com temas de reprodução ou de transformação social).

Por sua vez, Franco (2005, p. 485-486) explicita três possibilidades que podem justificar a opção pela pesquisa-ação:

- a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
- b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;
- c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica.

Assim, segundo a autora:

Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que a pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação (FRANCO, 2005, p. 485).

Para Kemmis e McTaggart (1992, p.9):

A pesquisa-ação é uma forma de indagação introspectiva coletiva empreendida pelos participantes em situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça de suas práticas sociais e educativas, assim como sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.

Brydon-Miller e Maguire (2009, p. 82) apontam três tipos de potenciais de mudança para a comunidade educacional envolvida numa pesquisa-ação colaborativa: “o desenvolvimento ou a expansão da consciência crítica dos pesquisadores e colaboradores [...]; a melhoria na vida de todos os envolvidos [...]; e a transformação das relações e das estruturas sociais fundamentais”.

Pimenta (2005, p. 523) indica que os benefícios da pesquisa no processo de formação dos professores acontecem “no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”.

Dessa forma, entendemos que a pesquisa-ação colaborativa é uma posição epistemológica e metodológica que articula teoria e prática, que parte da realidade e contribui com ela, e que visa à melhoria dos processos e da realidade na qual é desenvolvida. Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 64-65) indicam as seguintes contribuições da pesquisa-ação, tendo em vista a transformação social de uma prática:

1. [...] melhorar a formação profissional e, por conseguinte, propiciar serviços sociais (educação, saúde etc.) de melhor qualidade;
2. Potencializar o controle que esses profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos;
3. Influenciar as mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais (escolas, hospitais, agências de serviço social etc.);
4. Contribuir para que as sociedades se tornem mais democráticas e mais decentes para todos (ou seja, sua ligação com temas de reprodução ou de transformação social).

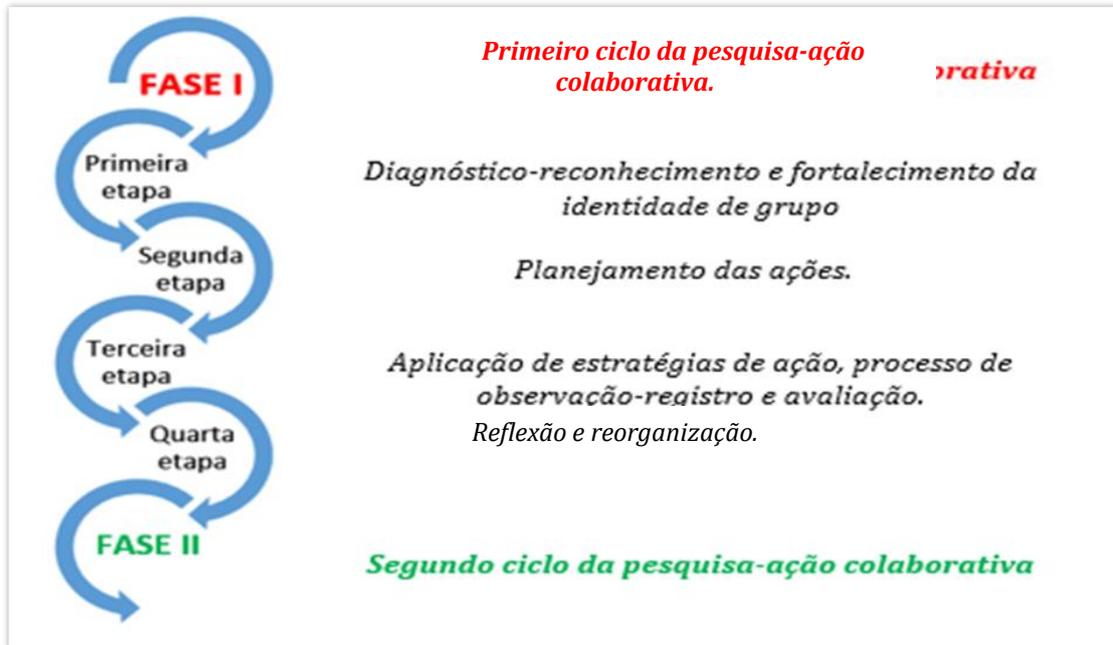
De acordo com os estudos realizados por Lisita, Rosa e Lopovetsky (2012, p. 119), a pesquisa:

- a) permite articular conhecimentos e ação como partes de um mesmo processo;
- b) tem como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga, superando a separação entre quem produz o conhecimento e quem atua como docente;
- c) possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para transformá-la;
- d) possibilita questionar a visão instrumental prática, segundo a qual é possível a produção de um conhecimento teórico a ser aplicado pelos professores.

Com base no que sugerem Kemmis e McTaggart (1992), apresentamos, na sequência, cada uma das etapas constituintes do plano de trabalho adotado na

perspectiva da pesquisa-ação colaborativa e os respectivos instrumentos de coleta de dados adotados no decorrer de cada uma destas etapas. A figura 1 ilustra tais etapas.

Figura 1 – Etapas da pesquisa-ação colaborativa



Fonte: Autoria própria, 2015.

A pesquisa-ação colaborativa traz em seu cerne uma mudança de paradigma no que se refere aos procedimentos metodológicos comumente adotados pela ciência. Isso porque, entre outros aspectos, a relação estabelecida entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado é ressignificada, tornando-se mais dialética. Cada uma das etapas constituintes da pesquisa-ação colaborativa será aprofundada, articulando-se as questões teóricas com os dados coletados no decorrer destas etapas.

Tendo presente a caracterização do estudo em tela, na próxima seção apresentaremos a relevância, o problema e os objetivos da investigação.

2.2 A relevância, o problema e os objetivos da investigação

Toda a pesquisa científica deve possuir uma intencionalidade (ou justificativa) que, segundo Gil (2008), fica explicitada em três domínios: o científico, que toma

como base o conhecimento já construído a respeito da temática em questão; o social, que versa sobre as decorrências da pesquisa para a solução de alguma demanda social; e o pessoal, visto que toda pesquisa está intrinsecamente relacionada com os valores, ideologias e paradigmas de quem a realiza.

Com base no exposto por Gil (2008), na sequência apresentamos as justificativas que conferem relevância ao estudo proposto, tendo presente os domínios referidos pelo autor: o pessoal-profissional do pesquisador, o acadêmico-científico e o social.

No que se refere à *relevância pessoal-profissional* do estudo, a proposta investigativa em tela está firmemente assentada e articulada com a trajetória profissional do autor. O mesmo ingressou no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, no Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), em julho de 2003. Sua primeira experiência na área da pesquisa ocorreu em 2005, quando, ainda como graduando, foi convidado a participar de um programa de Iniciação Científica vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), relacionado às áreas da Ecologia e da Zoologia de Invertebrados, com o objetivo de analisar os moluscos presentes na serapilheira do bioma Mata Atlântica, no município de Maquiné/RS.

A realização desse trabalho permitiu-lhe abrir as portas para iniciar e ampliar uma vida acadêmica vinculada à pesquisa, pois oportunizou participar de inúmeros eventos regionais e nacionais. Após o término do programa, que teve duração de um ano (2005/2006), surgiu o convite para participar de outra pesquisa, subsidiada por uma bolsa de iniciação científica interna da própria faculdade. Dessa vez, o trabalho objetivou averiguar a possibilidade da utilização do vime como agente de fitorremediação de solos degradados por hidrocarbonetos. O ingresso nesse projeto ocorreu em 2007 e estendeu-se até o final do ano de 2008, quando desvinculou-se do mesmo em virtude da proximidade da conclusão do curso.

Em 2008, já encantado pelo mundo da pesquisa, o autor iniciou o projeto de conclusão de curso (TCC II), tendo por objetivo realizar uma análise quantitativa e qualitativa focada nos adolescentes tabagistas em escolas públicas no Município de Canoas/RS. Assim, trabalhando com sua orientadora na elaboração do referencial teórico e na análise dos dados obtidos, foi possível vislumbrar a possibilidade, até então desconhecida, de concretizar a pesquisa na área da educação.

Ao longo de sua carreira acadêmica, o autor sempre demonstrou interesse pela pesquisa, e posterior a ela, quando ingressou como professor titular de Ciências em escolas públicas. O autor deste trabalho exerce a docência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em três escolas públicas, sendo uma estadual e duas municipais. Como professor, entende que a pesquisa é um elemento fundamental para o aprimoramento das práticas educativas. Esse interesse cresceu, principalmente pela pesquisa na área da educação. Ao longo dos anos tem percebido que mesmo havendo um número significativo de trabalhos e teses publicadas pelas mais diversas universidades, poucos desses trabalhos resultam em mudanças significativas na prática dos profissionais que estão no *chão da escola*.

No ano de 2014, com o intuito de prosseguir com sua formação acadêmica, matriculou-se na disciplina do Mestrado em Educação do UNILASALLE, denominada Constituição Docente e Práticas Educativas, na modalidade de aluno sem vínculo, ministrada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, orientadora desta pesquisa. Em decorrência do desempenho alcançado, foi convidado pela referida professora para integrar o Grupo de Pesquisa *Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade*, sob sua coordenação.

Neste grupo há um forte acento nas questões relativas à inserção no campo educacional por meio de ações que constituem a tríade da missão universitária: o ensino, a pesquisa e a extensão. Nessa perspectiva de inserção no campo¹ educacional, aproximando a Universidade à Educação Básica, um dos trabalhos realizados a convite da Fundação La Salle foi a assessoria pedagógica para a realização do sistema externo de avaliação da Rede La Salle, denominado *Avaliação de Conhecimentos da Rede La Salle*. Neste trabalho, responsabilizou-se o autor por elaborar os instrumentos de avaliação da área de Natureza e Sociedade (Ensino Fundamental) e de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Ensino Médio), tendo por base o conjunto de competências requeridas em avaliações similares, tais como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as quais integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

¹ Para Bourdieu (2004, p. 20), o Campo se constitui em um “universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. [...] é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias”.

Posteriormente, por ocasião da análise dos relatórios contendo dados relativos ao desempenho dos estudantes da Avaliação de Conhecimentos realizada, despertaram a atenção as discrepâncias em termos de resultados entre turmas de uma mesma série, de uma mesma escola e entre escolas situadas em diferentes localidades do Brasil. Esse cenário levou o autor à reflexão sobre os resultados obtidos pelos estudantes do Ensino Médio, pois tais estudantes logo realizariam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os resultados atinentes ao desempenho dos estudantes do Colégio La Salle Canoas nessa Avaliação de Conhecimentos indicam que a Instituição obteve um desempenho superior à média geral em Matemática e suas tecnologias, em nível de Mantenedora². No entanto, obteve desempenho inferior à média geral em Língua Portuguesa, (2,5 pontos abaixo da média), em Ciências da Natureza e suas tecnologias (1,2 pontos abaixo da média), em Ciências Humanas e suas tecnologias (0,6 décimos abaixo da média), e em Redação (0,1 décimo abaixo da média) (FUNDAÇÃO LA SALLE, 2014, p. 17).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se constitui numa das formas de acesso à maioria das universidades públicas e privadas do país. A avaliação realizada está pautada na mobilização de um conjunto de competências e habilidades essenciais, tanto para a solução de problemas de cunho acadêmico-científico quanto para situações cotidianas que exijam tais recursos. Quando comparado com outras instituições educativas situadas no município de Canoas, o Colégio La Salle Canoas apresenta a segunda maior média nas áreas de Matemática e suas tecnologias e em Redação, e a terceira em Ciências Humanas. Em Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias possui a quarta melhor pontuação, conforme apresentamos no quadro 1.

Tal análise despertou o interesse em investigar as *práxis educativas* no Ensino Médio, compreendendo que a ação docente pode interferir no processo de aprendizagem dos estudantes.

² A média de desempenho em nível de Mantenedora foi obtida considerando o desempenho dos estudantes de Ensino Médio de todos os Colégios da Rede situados no Brasil.

Quadro 1– Comparativo de desempenho entre os estudantes da terceira série do Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas no ENEM e os estudantes das demais instituições educativas situadas no município de Canoas no ano de 2014

Escola	Rede	Objetivas	Linguagens	Matemática	Naturais	Humanas
Instituição A	Privada	606.89	582.91	654.74	573.85	616.06
Instituição B	Federal	593.67	592.31	601.81	554.53	626.01
Instituição C	Privada	582.12	579.65	587.76	551.60	609.48
Instituição D	Privada	572.65	557.04	580.49	551.69	601.37
Colégio La Salle	Privada	563.32	551.78	578.10	532.13	591.28

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo INEP.

No final do ano de 2014 o autor foi aprovado no processo seletivo do Mestrado em Educação e, mediante seu interesse em direcionar a investigação para a docência no Ensino Médio, foi convidado pela orientadora para constituir a equipe de pesquisa e formadores que atuariam no *Programa Juventude Lassalista*³: *construindo o presente, projetando o futuro!*, do qual este estudo faz um recorte.

Acerca da relevância científica de uma determinada problemática, Gil (2008) afirma que

Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos. Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não o foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias. Este levantamento bibliográfico é muitas vezes demorado e pode constituir mesmo uma pesquisa de cunho exploratório, cujo produto final será a recolocação do problema sob um novo prisma (GIL, 2008, p. 35).

Considerando o foco investigativo e tendo presente o exposto por Gil (2008), com o objetivo de justificar a relevância desta pesquisa no domínio acadêmico-científico, realizamos uma revisão no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) relativa a dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação de Instituições de Ensino Superior situadas no Brasil. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: *pesquisa-ação e práxis educativa*, *pesquisa-ação e Ensino Médio*, *práxis educativa e Ensino Médio*, e *práticas educativas no*

³ O Programa será apresentado na seção 4.3 deste capítulo, onde apresentamos o contexto do estudo.

Ensino Médio. Os estudos localizados com tais descritores totalizam um conjunto de 99 trabalhos (sendo 77 dissertações e 22 teses).

Considerando que tais dissertações e teses focalizam dimensões específicas atinentes a *práxis* educativas, a partir da leitura flutuante realizada nos resumos⁴ categorizamos os focos investigativos em eixos temáticos, apresentados no quadro 2.

Quadro 2

– Eixos temáticos elaborados a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos

Eixos temáticos
1 Concepções docentes
2 Autoavaliação
3 Avaliação da aprendizagem
4 Influência do Sistema de Avaliação Externa
5 Metodologia
5.1 Uso das tecnologias
5.2 Uso de jogos
5.3 Pesquisa
5.4 Análise sobre os modos de ensinar em diferentes componentes curriculares.
6 Currículo
7 Dispositivos legais e suas decorrências para as práticas
7.1 Dispositivos e avaliação
8 Contribuições da formação continuada para a qualificação das práticas
9 Práticas e inclusão social
10 Interação professor-aluno
11 Culturas juvenis
12 Interdisciplinaridade
13 Saberes docentes
14 Planejamento

Fonte: Autoria própria, 2015.

A seguir, dedicamo-nos à apresentação das dissertações e teses categorizadas em cada um dos eixos listados e apresentados no quadro 2.

⁴ Importante destacarmos que quando os resumos não apresentavam todos os dados que necessitávamos para uma categorização ampla, recorriamos à leitura do trabalho completo, quando este estava disponibilizado no IBICT.

As concepções dos professores se constituíram em foco investigativo de 14 dissertações, conforme apresenta o quadro 3. Tais estudos se caracterizam por serem pesquisas de campo, cujos sujeitos foram os professores que atuam no Ensino Médio. Dentre os instrumentos de coleta de dados utilizados nestes estudos destacam-se a utilização de questionários e entrevistas.

Entre os estudos listados, apenas um deles apresentou articulação direta entre as concepções dos professores e suas práticas educacionais, constituindo, assim, o subtema 1, denominado *Concepções e articulação com a prática*.

Quadro 3– Eixo temático 1 – Concepções dos professores sobre suas práticas

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
LIMA, Viviani Alves de	Atividades experimentais no Ensino Médio - reflexão de um grupo de professores a partir do tema eletroquímica. Universidade de São Paulo/ Ensino e Ciências	2004	M
UHLANN, Cristina M. Del Grossi	Ensino de enfermagem e cuidado humanizado: estudo das representações sociais de professores do Ensino Médio. Universidade Estadual de Campinas/ Enfermagem	2004	M
SOUZA, Maria Gleide M. de	A prática pedagógica do professor de língua inglesa nas escolas públicas do Ensino Médio. Universidade Federal de Pernambuco/ Educação	2005	M
LEIMIG, Eveline S. de F.	Avaliação da aprendizagem de Inglês como língua estrangeira: um estudo sobre as concepções de professores de escolas de referência em Ensino Médio integral em Pernambuco. Universidade Federal de Pernambuco/ Educação	2012	M
ALMEIDA, Maria C. R.	Saberes docentes como articuladores do diálogo entre teoria e prática no Ensino Médio. Universidade Federal de Sergipe/ Educação	2012	M
TREVISAN, Tatiana S.	A prática pedagógica do professor de Química: aproximações e distanciamentos entre o discurso e a ação docente. Pontifícia Universidade Católica do Paraná/ Educação	2005	M
SILVA, Christina P. da	Percepção de professores de Língua Portuguesa sobre práticas pedagógicas que promovem a criatividade. Universidade Católica de Brasília/ Educação	2007	M
DIAS, Sueli de Fátima	A prática pedagógica do professor de História: um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana - PR (1990). Universidade Estadual de Londrina/ Educação	2008	M
LAPA, Jancarlos M.	Laboratórios virtuais no ensino de Física: novas veredas didático-pedagógicas. Universidade Federal da Bahia/ Ensino	2008	M
BENTES, Haroldo de V.	Concepção e prática do Ensino Médio integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas – Tocantins. Universidade de Brasília/ Educação	2009	M
DUARTE, Marilene R.	Representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no Ensino Médio. Universidade Católica de Santos	2012	M

Quadro 3 – Eixo temático 1 – Concepções dos professores sobre suas práticas
(continuação)

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
URATA, Tamiris D. C.	Estudo dos fatores que influenciam práticas didático-pedagógicas de professores de Química. Universidade Federal de Uberlândia/ Química	2012	M
COELHO, Michele Ferreira de F.	A influência das concepções de professores de Física sobre a sua prática docente (no processo ensino-aprendizagem). Universidade de Brasília/ Ensino de Ciências	2012	M
Subtema 1 – Concepções e articulação com a prática			
KUS, Helder Jaime	Concepções de meio ambiente de professores de Educação Básica e práticas pedagógicas em educação ambiental. Universidade Tecnológica do Paraná/ Desenvolvimento Regional	2012	M

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

A dissertação de mestrado apresentada no quadro 4 teve como foco a autoavaliação da prática educativa. Caracteriza-se por ser um estudo qualitativo, que tem por objetivo analisar o processo de autoavaliação da prática docente. Para a coleta de dados foram utilizados um questionário, uma entrevista e o registro da autoavaliação dos docentes pertencentes à área de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física).

Vale ressaltar que o estudo teve caráter colaborativo, visto que a construção do instrumento de autoavaliação deu-se juntamente com os protagonistas do estudo.

Quadro 4 – Eixo temático 2 – Autoavaliação das práticas

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
REIS, Mayara Lima dos	Autoavaliação em perspectiva colaborativa para a melhoria da prática docente. Universidade de Brasília/ Ensino de Ciências	2014	M

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

Referente ao eixo temático *Avaliação da aprendizagem e práticas*, apresentado no quadro 5, foram localizados dois estudos realizados em caráter de dissertação. A pesquisa realizada por Mendonça (2014) teve como foco investigativo 27 docentes atuantes em cursos técnicos de nível médio, submetidos à aplicação de um questionário e, subsequentemente, 14 deles passaram por uma entrevista semiestruturada. A aplicação de tais instrumentos teve como objetivo coletar dados que fornecessem suporte para a reflexão sobre as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem em cursos técnicos de nível médio.

O estudo de Furlan (2006) possui foco investigativo em professores de escolas públicas localizadas no Estado de São Paulo, e buscou, por meio da análise qualitativa dos dados fornecidos por questionários, refletir sobre o processo de avaliação da aprendizagem tal como é percebido por alunos e professores protagonistas do estudo.

Quadro 5 – Eixo temático 3 – Avaliação da aprendizagem e práticas

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
FURLAN, Maria Ignez Carlin	Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências entre os atores do processo de uma escola pública de Ensino Médio. Universidade do Oeste Paulista/ Educação	2006	M
MENDONÇA, Aline G.	Avaliação da aprendizagem no Ensino Técnico de nível médio: desafios e perspectivas. Universidade Estadual de Londrina/ Educação	2014	M

Fonte: autoria própria, 2015.

Nota: elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

A *Influência do sistema de avaliação externa nas práticas* serviu como proposta investigativa de 4 dissertações e uma tese, conforme apresenta o quadro 6. Acerca destas, vale destacar que a articulação entre a prática pedagógica e a avaliação realizada pelo *Exame Nacional do Ensino Médio* balizou as reflexões em todos os estudos encontrados.

Os sujeitos participantes foram os professores que atuam no Ensino Médio, e para a coleta de dados foram utilizados a análise documental, os questionários, as entrevistas e as observações.

Quadro 6 – Eixo temático 4 – Influência do sistema de avaliação externa nas práticas

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
ALVES, Dulcinéia de Jesus	ENEM: efeitos nas práticas curriculares de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Salvador. Universidade Federal da Bahia/ Educação	2013	M
GOMES, Livia L. Z.	<i>O novo Exame Nacional do Ensino Médio: em busca de indícios de efeito retroativo no ensino de Língua Portuguesa.</i> Universidade Federal de Uberlândia/ Estudos Linguísticos	2013	M
MIRAGEM, Fernando F.	<i>Vozes de professores acerca do ensino de Matemática: ênfase em funções nas provas do ENEM.</i> Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Ensino de Matemática	2013	M

Quadro 6 – Eixo temático 4 – Influência do sistema de avaliação externa nas práticas (continuação)

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
LERINA, Marcos I. K.	Ensinar Geografia em tempos de complexidade: a práxis pedagógica e os desafios frente ao ENEM. <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Geografia</i>	2013	D
TAVARES, Luciana dos Santos	<i>A arte que a todos seduz: diálogo entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio.</i> <i>Universidade Federal de Pernambuco/ Artes Visuais</i>	2015	M

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

Quanto aos aspectos referentes a *metodologias e práticas de ensino*, foram localizados 33 trabalhos, sendo 30 dissertações e 3 teses, apresentadas no quadro 7. A temática foi alvo do maior número de trabalhos, quando comparada com as demais presentes neste estudo, sendo discutida sob diferentes vieses de investigação.

O eixo *metodologia e práticas de ensino* foi discutido sob a ótica da utilização de novas tecnologias em 13 trabalhos, dos quais 12 são dissertações e 1 é tese de doutoramento. A utilização de jogos como suporte metodológico apareceu em 4 dissertações, todas vinculadas às áreas de Ciências da Natureza (Física e Química) e Matemática.

A *pesquisa como prática pedagógica de ensino* serviu de foco investigativo de duas dissertações. O estudo de Daroit (2010) foi realizado mediante o desenvolvimento de uma proposta de ensino durante a qual foram aplicados os instrumentos de coleta de dados (questionários, observações e relatórios). A pesquisa realizada por Onório (2006) utilizou a aplicação de questionários para a coleta de dados referentes à utilização da pesquisa como instrumento pedagógico.

Acerca da *análise dos modos de ensinar* foram localizados 15 estudos, dos quais 13 são dissertações e 2 são teses. Sobre estes, ressaltamos que 13 dos trabalhos analisados estabelecem relação direta com algum dos componentes curriculares estabelecidos para o Ensino Médio, predominando a disciplina de Química, com 4 estudos realizados, seguida de Matemática, Biologia, Geografia e Literatura, com 2 estudos cada uma. Apenas os estudos de Civiero (2009) e Ranieri (2015) apresentavam foco investigativo mais amplo em relação aos modos de ensinar. A maioria dos estudos presentes neste eixo caracterizam-se como estudos

de campo, com predominância do questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados.

A *mediação pedagógica* serviu de tema para apenas duas dissertações. Em ambos os casos foi realizado um estudo de campo, sendo empregada a observação e coleta de dados. Tal observação se deu durante a aplicação de atividades dirigidas, com o objetivo de captar elementos indicadores da eficácia dos métodos aplicados como mediadores pedagógicos na prática educativa.

Por fim, com a análise geral das temáticas abordadas no eixo em questão foi possível observar que aproximadamente 42% dos estudos são relacionados à área de Ciências da Natureza, enquanto 18% são relacionadas às Linguagens, 15% são relacionados à Matemática, 9% dos trabalhos se relacionam de alguma forma com as Ciências Humanas e 16% dos estudos versam apenas sobre questões mais amplas, sem relação direta com alguma área do conhecimento.

Quadro 7 – Eixo temático 5 – Metodologia e práticas

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
Subtema 1 – Uso de tecnologias			
BAMPI FILHO, Arlindo	Uma reflexão sobre a prática dos professores de Matemática das escolas do Ensino Médio de Lages (SC) em relação à utilização de computadores. Universidade Federal de Santa Catarina/ Ciência da Computação	2002	M
AMARAL, Valmir P.	Educação e tecnologia: o uso da multimídia na melhoria do ensino de Literatura no CEFET-AL. Universidade Federal da Paraíba/Educação	2005	M
FIALHO, Wanessa C. G.	A prática pedagógica e as tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de Biologia: um olhar sobre duas escolas públicas mineiras. Universidade Federal de Uberlândia/ Educação	2008	M
RODRIGUES, Cláudia	O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola. Universidade Estadual de Campinas/Linguística Aplicada	2008	M
DIEDRICH, Roberta C.	Pesquisa escolar em tempos de cibercultura: ensinando Matemática com o auxílio da internet. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Educação em Ciências e Matemática	2009	M
CARLAN, Francele de A.	O uso de ferramentas de informática e sua implicação em atividades didáticas experimentais para melhoria do ensino de Biologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Educação em Ciências	2009	M
LEODORO, Silvana A. Pires	A disciplina de Sociologia no Ensino Médio: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível. Universidade de São Paulo/ Educação	2009	M
TORRES, Gilvaní A. P.	A mediação pedagógica em blog no Ensino Médio. Universidade Federal de Pernambuco/ Educação	2009	M

Quadro 7 – Eixo temático 5 – Metodologia e práticas (continuação)

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
OLIVEIRA, Kelvin B. de	Atividades experimentais no ensino de Biologia em escolas públicas do estado do Rio Grande do Norte, Brasil: caracterização geral e concepção de professores. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Ensino de Ciências Naturais e Matemática	2010	M
FERREIRA, Edilene Lucena	O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa. Universidade Federal da Paraíba/ Educação	2010	M
ROSA, Ana C P. da Silva	"Se meu pai viesse aqui hoje nessa escola, ele não ia aprender": cibercultura e processos de ensino-aprendizagem. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Educação	2011	M
GRUBER, Liliane D. Almeida	Mediação do professor no uso do software educativo cidade do átomo: abordagem dos temas energia nuclear e radioatividade no Ensino Médio. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Química	2014	D
Subtema 2 – Uso de jogos			
SILVA, Leonardo P. da	Aplicação de um instrumento lúdico no ensino de Física e suas implicações na aprendizagem. Universidade do Grande Rio/ Ciências	2011	M
SOUZA, Vanilza P. de	Dinâmicas de grupo como estratégias para a aprendizagem significativa de polímeros sintéticos. Centro Universitário UNIVATES/ Ensino de Ciências Exatas	2013	M
SILVA, Fabrício M. Netto da	Jogos no processo de ensino-aprendizagem em probabilidade. Universidade Federal de São Carlos/ Matemática	2013	M
SILVA, Laianna de Oliveira	Proposta de um jogo didático para ensino de estequiometria que favorece a inclusão de alunos com deficiência visual. Universidade de Brasília/ Ensino de Ciências	2013	M
Subtema 3 - Pesquisa			
ONÓRIO, Adacir	O procedimento didático do ensino com pesquisa na sala de aula do Ensino Médio. Pontifícia Universidade Católica do Paraná/ Educação	2006	M
DAROIT, Helena	A pesquisa no ensino de Física como ferramenta pedagógica para a construção da autonomia. Centro Universitário UNIVATES/ Ensino de Ciências Exatas	2010	M
Subtema 4 – Análise sobre os modos de ensinar			
STURM, Wilton	As possibilidades de um ensino de análise combinatória sob uma abordagem alternativa. Universidade Estadual de Campinas/ Educação	1999	M
CELANTE, Adriano Rogerio	Educação Física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no Ensino Médio. Universidade Estadual de Campinas/ Educação Física	2000	D
MORONE, Rosemeire	O uso de croquis cartográficos no Ensino Médio. Universidade de São Paulo/ Geografia e Física	2007	M
BRAUN, Ani Maria S.	Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo como uma linguagem no ensino da Geografia. Universidade federal do Rio Grande do Sul/ Geografia	2005	M
NEVES, Cynthia A. de Brito	Poesia na sala de aula: um exercício ético e estético. Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ Educação	2008	M
VASCONCELLO S, Erlete S. de	Abordagem de questões socioambientais por meio de temas: análise de prática pedagógica no Ensino Médio de Química e proposição de atividades. Universidade de Brasília/ Ensino de Ciências	2008	M
CIVIERO, Paula A. Grawieski	Transposição didática reflexiva: um olhar voltado para a prática pedagógica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Ensino de Matemática	2009	M

Quadro 7 – Eixo temático 5 – Metodologia e práticas (continuação)

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
ANTUNES, Alan Rodrigo	A prática pedagógica do professor de Educação Física e a aprendizagem significativa. Universidade do Oeste Paulista/ Educação	2009	M
SCORSATTO, Maicon Castro	Uma abordagem alternativa para o ensino da Física: consumo racional de energia. Centro Universitário UNIVATES/ Ciências Exatas	2010	M
ALVES, Valéria de Freitas	A inserção de atividades experimentais no ensino de Física em nível médio: em busca de melhores resultados de aprendizagem. Universidade de Brasília/ Ensino de Ciências	2006	M
CAJAZEIRAS, Vera Lucia L. C.	Perspectivas da pedagogia da práxis no ensino de Física. Universidade do Grande Rio	2011	M
NASCIMENTO, Janio B. de Souza	O estudo da geometria espacial por meio da construção de sólidos com materiais alternativos. Centro Universitário UNIVATES/ Ensino de Ciências Exatas	2013	M
RANIERI, Thais L. da Silva	Estratégias de construção da referência em práticas pedagógicas. Universidade Federal de Pernambuco/ Letras	2015	D
Subtema 5 – Mediação pedagógica			
MININEL, Francisco José	Do senso comum à elaboração do conhecimento químico: uso de dispositivos didáticos para mediação pedagógica na prática educativa. Universidade Estadual Paulista/ Química	2009	M
BULGARELLI, Marcello	Aprendizagem mediada de Literatura pelos direitos do leitor. Universidade de São Paulo/Educação	2010	M

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

As questões curriculares foram tema de 4 dissertações e 2 teses, apresentadas no quadro 8. Houve um predomínio da relação entre currículo e questões referentes à área de Ciências Humanas, que totalizaram aproximadamente 43% dos estudos localizados.

Vale destacar que 6 dos estudos em questão possuem caráter qualitativo, sendo caracterizados como trabalho de campo, e apenas 1 se constitui em pesquisa bibliográfica.

Os estudos de Silva (2015) e Seixas (2006) empregaram a pesquisa-ação como metodologia para a realização da pesquisa, enquanto o restante estabelece um estudo de caso acerca das questões curriculares. Em todos os casos analisados os instrumentos de coleta de dados se constituíram em questionários, entrevistas, análise documental e observações.

Quadro 8 – Eixo temático 6 – Currículo

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
MENDES, Elise Barbosa	Tendências futuras para o planejamento curricular construtivista no Ensino Médio. Universidade Federal de Santa Catarina/ Engenharia de Produção	2002	D
SEIXAS, Rita Beatriz de	A temática ambiental na formação do técnico de nível médio: a disciplina tecnológica e meio ambiente em cursos técnicos do CEETEPS. Universidade Estadual Paulista/Educação Escolar	2006	M
MEDEIROS, Lucy Satyro de	O currículo escolar de Geografia e a construção do conhecimento: um olhar para a prática pedagógica do professor de Geografia. Universidade Federal da Paraíba/ Geografia	2010	M
GIAVARA, Ana Paula	Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de História para o Ensino Médio no programa educacional São Paulo faz escola. Universidade Estadual Paulista/ Educação	2012	M
BARROS, André Minuzzo de.	Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física: análise do currículo do estado de São Paulo. Universidade Estadual Paulista/Desenvolvimento Humano e Tecnologias	2014	D
SILVA, Rita A. Dalberto da	Potencialidades e limites da situação de estudo para a formação pela pesquisa no ensino de Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Educação em Ciências: química da vida e saúde	2015	M

Fonte: autoria própria, 2015.

Nota: elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

Os dispositivos legais e sua articulação com as práticas pedagógicas pautaram os estudos de 9 teses de doutoramento e 4 dissertações de mestrado, conforme indica o quadro 9. A maioria das pesquisas possui caráter qualitativo, com exceção de Silva (2011), Santos (2013) e Ataíde (2004).

Quanto à natureza, as pesquisas apresentaram caráter básico, com predomínio de procedimentos que caracterizam um estudo de caso. Pinheiro (2005) diferenciou-se ao empregar a pesquisa-ação como metodologia de coleta de dados, e Rodrigues (2014) fez uma incursão bibliográfica acerca do ensino de Filosofia. Além disso, apenas Ataíde (2004) apresentou uma problemática diferenciada relacionando os dispositivos legais com as práticas avaliativas.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas, em sua maioria com o emprego da Técnica de Análise de Conteúdos para analisar os dados obtidos.

Quadro 9 – Eixo temático 7 – Dispositivos legais e suas decorrências para as práticas

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
PINHEIRO, Nilcéia A. Maciel	Educação crítico-reflexiva para um Ensino Médio científico-tecnológico: a contribuição do enfoque cts para o ensino-aprendizagem do conhecimento matemático. Universidade Federal de Santa Catarina/ Educação Científica e Tecnológica	2005	D
MOREIRA, Nanci Saraiva	Espaços educativos para a escola de Ensino Médio: proposta para as escolas do estado de São Paulo. Universidade de São Paulo/ Estruturas Ambientais Urbanas	2005	D
CABRAL, Ana Beatriz	O texto, o contexto e o pretexto: ensino de Literatura, após a reforma do Ensino Médio. Universidade Federal de São Carlos/ Educação	2008	D
SILVA, Célia Maria M. Barbosa da	A aula de Português no Ensino Médio: o ensino que se deseja, o ensino que se faz. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Linguística	2010	D
SILVA, Elvira A. da Fonseca e	Proposta pedagógica para a educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio: teoria e prática na opinião docente. Universidade de Brasília/ Educação	2010	M
SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos	As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do programa do Ensino Médio inovador no RN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Educação	2013	D
MOURA, Marcilene Rosa Leandro	O cinema como prática educativa no Ensino Médio: projeto o cinema vai à escola. Universidade Federal de São Carlos/ Educação	2013	D
JACOB, Maria Cecília G. Puppio	Trabalho docente: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no Ensino Médio em tempo integral. Universidade de Taubaté/ Desenvolvimento Humano	2014	M
ALVES, Aline A. Martini	A reforma educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ Educação	2014	D
BRAGA, Saldanha Alves	A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o Ensino Médio integrado do Instituto Federal do Tocantins. Instituto Federal do Tocantins/ Educação	2013	M
RODRIGUES, Valter Ferreira	O ensino de Filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades. Universidade federal de Paraíba/ Educação	2014	D
VASCONCELOS Rosa Maria O. Teixeira de	Um olhar sobre a prática docente no Ensino Médio integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco. Universidade Federal de Pernambuco/ Educação	2014	D
Subtema 1 – Dispositivos e avaliação			
ATAÍDE, Maria Inês de Brito	Práticas avaliativas no Ensino Médio: estudo de caso de uma escola pública do Distrito Federal. Universidade Católica de Brasília/ Educação	2004	M

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

Quanto aos aspectos referentes à contribuição da formação continuada às práticas educativas, conforme indica o quadro 10, foram localizados 14 trabalhos: 6 teses de doutoramento e 8 dissertações. Os trabalhos, em sua maioria, apresentam cunho qualitativo, destacando que os estudos de Frison (2012), Albino (2009),

Santos (2006), Cardoso (2006) e Souza (2009) utilizaram a pesquisa-ação colaborativa para efetuar a articulação entre pesquisa e formação.

Outro fato observado é que neste eixo temático os instrumentos de coleta de dados apresentaram maior diversificação que os demais eixos supracitados. Os dados qualitativos foram obtidos por meio de entrevistas, depoimentos, observação, diários de campo e análise documental, sem necessariamente a utilização de questionários semiestruturados, instrumento predominante nos outros eixos temáticos.

Quadro 10 – Eixo temático 8 – Contribuições da formação continuada para a qualificação das práticas

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
PEREIRA, Yara Christina C.	Formação e docência. Universidade Federal de Santa Catarina/ Educação	2004	D
PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de	Educação, diversidade e esperança: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar. Universidade Federal da Bahia/ Educação	2004	D
RÊGO, Maria Carmem F. Diógenes	A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Educação	2006	D
SANTOS, Elias Batista dos	Formação contínua do professor de Ciências: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva. Universidade de Brasília/ Ensino de Ciências	2006	M
SCARINCI, Anne Louise	Uma proposta para caracterizar a atuação do professor na sala de aula. Universidade de São Paulo/ Ensino de Ciências	2006	M
CARDOSO, Emerson Gomes.	O professor diante do espelho: constituição de um instrumento para pesquisa e formação continuada de professores de Ciências. Universidade de Brasília – UNB/Ensino de ciências.	2006	M
PAULA, Mônica Marques de	Programa teia do saber: um olhar de professores das Ciências da Natureza. Universidade Católica de Santos/ Educação	2007	M
ALBINO, Maria da Glória F. do N.	A prática interdisciplinar como estratégia de aprendizagem na formação continuada: uma experiência com professores da área das Ciências da Natureza. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Ensino de Ciências Naturais e Matemática	2009	M
ROCHA, Adriana da Silva	A política de formação continuada de professores do Ensino Médio no RN: limites e possibilidades. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Educação	2008	M
SOUZA, Antonio Escandiel de	Cultura e ensino da leitura em língua estrangeira na escola pública: uma prática reflexiva com base na pesquisa-ação. Universidade federal do Rio Grande do Sul/Letras	2009	D

Quadro 10 – Eixo temático 8 – Contribuições da formação continuada para a qualificação das práticas (continuação)

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
FRISON, Marli Dallagnol	A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de Química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Educação em Ciências	2012	D
SIQUEIRA, Francisca J. Freire de Sousa	A formação universitária de docentes de História em um município maranhense: contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Universidade de Taubaté/ Desenvolvimento Humano	2013	M
FERREIRA, Celeste Rodrigues	O uso de visualizações no ensino de Química e de Física: a formação pedagógica dos professores. Universidade de São Paulo/ Ensino de Ciências	2013	D
FERRARINI, Maria C. L.	(Re)pensar as imagens nas práticas escolares. Universidade federal de São Carlos/ Educação	2014	M

Fonte: autoria própria, 2015.

Nota: elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

Acerca da relação entre as práticas educativas e a inclusão social, foi localizada apenas uma dissertação de mestrado, apresentada no quadro 11, de cunho qualitativo. Segundo Martins (2013), autor da pesquisa, a mesma busca fazer uma análise das práticas pedagógicas da inclusão escolar e digital de educandos oriundos de escolas públicas do Uruguai.

Para tal, a pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e concepções dos professores.

Quadro 11 – Eixo temático 9 – Práticas e inclusão social

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
MARTINS, Maria Del Carmen Cabrera	Práticas pedagógicas com o Plano Ceibal para a inclusão escolar: estudo de caso em escolas do Uruguai. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Educação	2013	M

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

As duas dissertações, apresentadas no quadro 12, possuem seu foco temático voltado para a análise da interação aluno-professor e a decorrência desta para a prática educativa.

O estudo de Pereira (2009) buscou analisar a dinâmica discursiva ocorrida em uma sala de aula de Ciências. No entanto, Ruivo (2012) se utiliza da pesquisa-ação colaborativa para averiguar os possíveis resultados de uma sequência didática de ensino do gênero artigo de opinião e as decorrências de tal processo para a

interação aluno-professor em duas salas de aula de Ensino Médio da região metropolitana de Campinas/SP.

Quadro 12 – Eixo temático 10 – Interação professor-aluno e práticas

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
PEREIRA, Helenadja Mota Rios	Um olhar sobre a dinâmica discursiva em sala de aula de Biologia do Ensino Médio no contexto do ensino da evolução biológica. Universidade Federal da Bahia/ Ensino, Filosofia e História da Ciências	2009	M
RUIVO, Eron Sanches	Interação e escrita em duas salas de Ensino Médio. Universidade Estadual de Campinas/Estudos da Linguagem	2012	M

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

As práticas educativas articuladas com as diferentes culturas juvenis se constituíram como temática investigativa de 2 dissertações e uma tese de doutoramento, conforme mostra o quadro 13. Todos os estudos situam-se na área dos estudos culturais, sendo que Maciel (2008) utiliza a etnografia, enquanto Russczyk (2013) emprega a representação social como procedimento metodológico de suas pesquisas.

Quadro 13 – Eixo temático 11 – Culturas Juvenis

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
MOTTA, Maria do Carmo Sousa	Prática docente e cultura juvenil: na sinfonia do Ensino Médio confessional. Universidade Federal de Pernambuco/ Educação	2002	M
MACIEL, Merise Maria	Dificuldade de berço? Professores de Matemática no Ensino Médio: práticas, formação continuada e juventude. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Educação	2008	M
RUSSCZYK,J aqueline	Práxis pedagógica: modo de vida da juventude rural e ensino de Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Desenvolvimento Rural	2013	D

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

A relação da interdisciplinaridade com as práticas educativas balizou os estudos de duas dissertações de mestrado, conforme indica o quadro 14. Vale ressaltar que ambas as pesquisas apresentam caráter qualitativo.

Em seus estudos, Hartman (2007) utiliza-se de questionários, observação participante, entrevistas, grupos focais e análise documental para verificar como transcorre o trabalho interdisciplinar realizado entre três professores de áreas distintas em uma escola do Distrito Federal. Já Hennemann (2012) busca

desenvolver uma proposta de aprendizagem interdisciplinar acerca das diferentes fontes de energia. Para a avaliação da atividade, com a finalidade de fazer um levantamento de dados sobre a mesma, foram utilizados os dados verbais dos estudantes, obtidos por meio de transcrição das aulas, questionários e entrevistas.

Quadro 14 – Eixo temático 12 – Interdisciplinaridade e práticas

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
HARTMANN, Ângela Maria	Desafios e possibilidades da interdisciplinaridade no Ensino Médio. Universidade de Brasília/ Educação	2007	M
HENNEMANN, Nara Regina	Fontes de energia e ambiente: uma proposta interdisciplinar no ensino de Ciências Exatas. Centro Universitário UNIVATES/ Ensino de Ciências Exatas	2012	M

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

Em sua dissertação, apresentada no quadro 15, Corrêa (2011) faz uma incursão voltada para os saberes docentes necessários ao ensino de Matemática no Ensino Médio. Para tal, desenvolve uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando-se da Técnica da Análise Textual Discursiva para realizar a análise crítica das concepções dos educadores a respeito dos saberes necessários ao ensino. Tais concepções surgiram a partir da aplicação de um questionário com oito professores da rede pública e privada da cidade de Canela/ RS.

Vale destacar que, segundo a autora, os saberes das Ciências da Educação foram visualizados sob a ótica da interdisciplinaridade, da resolução de problemas e do construtivismo.

Quadro 15 – Eixo temático 13 – Saberes docentes e práticas

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
CORRÊA, Alessandra de Abreu	Saberes docentes e educação estatística: um estudo das práticas docentes no Ensino Médio. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Educação em Ciências e Matemática	2011	M

Fonte: autoria própria, 2015.

Nota: elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

Por fim, o quadro 16 apresenta duas dissertações de mestrado, categorizadas no eixo temático *Planejamento e práticas educativas*, que abordam a temática sob um viés qualitativo. Como suporte metodológico, Yamashiro (2007) emprega a pesquisa participante para verificar as decorrências da construção de um projeto de educação ambiental para a formação dos professores protagonistas do estudo.

A pesquisa realizada por Xavier (2011) faz um estudo de caso debruçado sobre a possível articulação existente entre o planejamento e a transformação das práticas educativas. O estudo envolveu um grupo de 12 professores que atuam em escolas públicas estaduais do município de Porto Alegre, submetidos a uma entrevista semiestruturada.

Quadro 16 – Eixo temático 14 – Planejamento e práticas

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
YAMASHIRO, Cláudia Roberta Calone	Formação de professores pela construção coletiva de um projeto de educação ambiental na escola. Universidade Estadual Paulista/ Educação para Ciência	2007	M
XAVIER, Nina Rosa Ventimiglia	Planejamento e transformação: um estudo sobre o pensar docente. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Educação	2011	M

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: elaborado a partir da consulta direta aos resumos e/ou aos trabalhos completos.

A partir da revisão realizada no IBICT, não identificamos nenhum estudo que se direcione para a revitalização da *práxis educativa no Ensino Médio* (compreendendo tal *práxis* a partir de suas múltiplas dimensões), com base na pesquisa-ação colaborativa, articulando a formação, a investigação e a *práxis* educativa, foco da investigação que nos propomos a realizar, o que sinaliza para o ineditismo da proposta em tela.

Sendo assim, no que se refere à relevância da pesquisa no domínio social, entendemos que a contribuição mais significativa do estudo está situada no fato de que o foco investigativo é oriundo das demandas formativas e da necessidade de revitalização da *práxis* educativa, identificadas tanto pela equipe diretiva quanto pelo coletivo de professores do Colégio La Salle Canoas, e que tal processo viabiliza a relação entre a Universidade e a Educação Básica, necessidade tão enfatizada pelos dispositivos legais.

Portanto, a investigação encontra eco nas motivações e inquietações desse coletivo que busca, por meio da articulação entre a formação, a investigação e a revitalização da *práxis* educativa, caminhos para potencializar, cada vez mais, a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio do referido Colégio. Dito de outra forma, o estudo apresenta uma contribuição particular para este contexto em que se efetiva e para os profissionais que nele atuam, de forma que tais achados não

podem ser generalizados, mas podem sinalizar para outros caminhos possíveis a serem trilhados em outras realidades e contextos educacionais.

Além disso, os achados deste estudo poderão contribuir para o avanço das discussões que envolvem a *práxis* educativa no Ensino Médio; dos processos formativos com os professores que exercem a docência nesta etapa; para a revitalização da *práxis* educativa dos professores participantes do estudo; e para que tal revitalização incida na potencialização da aprendizagem dos estudantes, na constituição de professores reflexivos e para a melhoria da qualidade da educação no contexto estudado.

Mediante o exposto, partimos para a construção da problemática investigativa, tendo presente que uma boa parte das problemáticas emergem em situações vivenciadas em nosso cotidiano pessoal ou profissional (FLICK, 2013). Para Alvarenga (2014, p. 59), tal problemática pode ser oriunda de

[...] qualquer situação, passível de investigação e discussão, que precisa ser resolvida. Assim, ao levantar-se um problema é preciso analisar se é científico. Isto é, se envolve variáveis que possam ser testadas, observadas e/ou manipuladas.

A autora continua explicando que:

Um problema de pesquisa pode ter razões de ordem prática ou intelectual. Os de ordem prática visam solucionar uma questão que se apresenta na realidade, e os de ordem intelectual dizem respeito à teoria. De qualquer maneira, independentemente de sua ordem, sempre há acréscimo para o conhecimento (ALVARENGA, 2014, p.60).

Já, para Gil (2008, p. 24-25), a problemática investigativa ou problema

[...] pode ser determinado por razões de ordem prática ou de ordem intelectual. [...] Inúmeras razões de ordem prática podem conduzir à formulação de problemas. [...] Também são inúmeras as razões de ordem intelectual que conduzem à formulação de problemas de pesquisa. Pode ocorrer que um pesquisador tenha interesse na exploração de um objeto pouco conhecido. [...] Os interesses pela escolha de problemas de pesquisa são determinados pelos mais diversos fatores. Os mais importantes são: os valores sociais do pesquisador e os incentivos sociais.

Desta forma, a problemática do estudo está assim formulada: *quais as contribuições da articulação entre a práxis educativa, a formação docente e a investigação para a constituição de professores reflexivos e a revitalização da práxis*

pedagógica dos professores que atuam nas turmas do Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas, no ano de 2015?

A partir do problema de investigação proposto, o objetivo geral da pesquisa é *analisar as contribuições da articulação entre a práxis educativa, a formação docente e a investigação para a constituição de professores reflexivos e a revitalização da práxis educativa dos professores que atuam nas turmas do Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas, no ano de 2015.*

Em decorrência do objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar, a partir das concepções dos professores que exercem a docência no Ensino Médio, as dificuldades e os desafios no exercício da docência;
- b) propiciar espaços e tempos de formação continuada aos professores que exercem a docência no Ensino Médio para a reflexão sobre a qualidade da educação e a intervenção pedagógica, auxiliando-os no planejamento e na avaliação de situações de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento;
- c) analisar as contribuições do processo formativo para a constituição de professores reflexivos e a revitalização da práxis educativa no Ensino Médio.

2.3 O contexto e os participantes do estudo

A pesquisa foi realizada no Colégio La Salle Canoas, pertencente à Rede La Salle, no contexto do *Programa Juventude Lassalista: construindo o presente, projetando o futuro!*

2.3.1 Dos primórdios à atualidade: contexto histórico-cultural da Rede La Salle

Dissertar sobre a Rede La Salle tal como ela existe hoje, sem considerar o contexto histórico-cultural do seu surgimento, impede a análise longitudinal de características da Instituição, cuja gênese se situa em períodos diferentes do atual, que são importantes como pano de fundo para a pesquisa em questão.

João Batista de La Salle nasceu no ano de 1651, em Remis, na França. Teve a oportunidade de cursar seus estudos iniciais no Colégio dos Bons Meninos, em sua cidade natal. Iniciou seus estudos universitários na Universidade de Sorbonne, no

ano de 1670, pouco tempo antes do falecimento de seus pais, fato este que o obrigou a retornar à casa para tornar-se tutor de seus irmãos. No entanto, “mesmo nessa situação, não abandonou o projeto de tornar-se sacerdote, nem seus estudos, recebendo o subdiaconato em 1672, a Licenciatura em Teologia em 1673, o diaconato em 1676, culminando com a ordenação no dia 9 de abril de 1678 [...]” (CORBELLINI, 2006, p.3).

Corbellini (2006, p.3) afirma que “até esse momento, o projeto de vida de João Batista de La Salle era o de ser um bom sacerdote e cônego, cumprindo suas obrigações de forma correta e em estreita fidelidade à ortodoxia da Igreja Católica”.

Apenas em 1679 é que a vida de La Salle começa a ser guiada na direção das escolas cristãs, que hoje recebem o nome de Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, ou, como aqui é conhecido, Irmãos Lassalistas (CORBELLINI, 2006).

Tagliavini e Piantkoski (2014, p.17), ao caracterizarem o período histórico em que La Salle viveu, afirmam que

A França, no final do século XVII e início do XVIII, estava envolvida em constantes guerras e havia um contraste entre a miséria do povo e o luxo de uma pequena parcela da nobreza, do clero que girava ao redor de um poder real absoluto. Era um contexto clerical acentuado, herdado da Idade Média, com a organização social quase estamental, em que a nobreza e o clero católico viviam do suor do restante da população. As condições de vida e desenvolvimento humano eram precários, com alto índice de mortalidade infantil e expectativa de vida baixa.

Nesse contexto de extrema pobreza, a escolaridade não se constituía uma prioridade já que as crianças e adolescentes também compunham a força de trabalho e ajudavam no sustento da família. Além disso, as escolas que existiam não eram gratuitas, o que restringia ainda mais o acesso da população a esta instituição (TAGLIAVINI, PIANTKOSKI, 2014).

É nesse panorama que se configura uma das maiores problemáticas da proposta educativa posteriormente proposta por La Salle: como fazer com que a escola tenha significado real para esta parcela da população? Mesmo com a obrigatoriedade escolar, muitas famílias assumiam os riscos e não mandavam seus filhos para a escola, afinal, esta não tinha um papel transformador da realidade destas famílias (POUTET; PUNGIER, 2001). Pensando nisso,

São João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos organizaram um ‘projeto educativo’ a partir da realidade concreta das crianças e jovens, da atenção

transmite sem pudor. Nossa ação educativa pretende oferecer educação integral e integradora aos alunos e alunas, e isso ocorre por saber integrar equilibradamente ensinamentos de caráter prático e outros de caráter humano/espiritual, com fundamento sério, responsável e coerente. (2016, p.65) [grifo do autor].

No contexto da América Latina e do Caribe, podemos observar uma massiva presença de instituições lassalistas, conforme ilustra a figura 3.

Figura 3 – Presença lassalista na América Latina e no Caribe



Fonte: MENEGAT, (2016, p. 69).

Os Irmãos Lassalistas chegaram ao Brasil em 1907, na cidade de Porto Alegre, e fundaram a primeira escola da Rede La Salle para os filhos dos operários que residiam no Bairro Navegantes. Atualmente, a Província La Salle Brasil-Chile conta com instituições espalhadas por 13 estados brasileiros, conforme ilustra a figura 4.

Figura 4 – Presença lassalista no Brasil



Fonte: MENEGAT, (2016, p.72).

Na cidade de Canoas implantaram o Instituto São José, que iniciou suas atividades em 1908, oferecendo o ensino primário, comercial e agrícola com regime de internato, sediando, também, os cursos de formação religiosa para postulantes a Irmãos Lassalistas. Junto a este Instituto, foi criada a Escola Paroquial São Luís, que em 1939 transformou-se em ginásio, destinada ao atendimento de crianças cujos pais não dispunham de condições para efetuar o pagamento (MENEGAT, 2016).

A Escola Normal La Salle, criada em 1942, foi a primeira escola de iniciativa privada de formação de magistério primário no Rio Grande do Sul. A seguir, foram criados os cursos de ensino secundário, científico e contábil, que funcionaram até 1971, quando as diversas obras educacionais da Instituição foram fundidas sob a denominação de Centro Educacional La Salle. Esta nomenclatura permaneceu até 01/10/2001, quando, atendendo às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Centro Educacional La Salle passou a se chamar Colégio La Salle, abrangendo toda a Educação Básica. Atualmente, o Colégio La Salle Canoas atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No que se

refere ao Ensino Médio, foco desta pesquisa, são atendidos 320 jovens, distribuídos em dez turmas (sendo quatro turmas de primeira série, três de segunda e três de terceira).

2.3.2 O Colégio La Salle Canoas no contexto do Sistema Educacional Brasileiro

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece como finalidades do Ensino Médio:

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

III - o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas, como a preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

§ 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.

§ 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica. (BRASIL, 1996)

De acordo com o Art. 5º da Resolução CNE/CEB 2/2012, o Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Artigo 22, as finalidades da educação, além de abrangentes, são desafiadoras: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores”. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem como finalidade “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (DCNEM, Artigo 1º).

Vale destacar que a reformulação do Ensino Médio foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), e regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006c, p.8), esta reformulação:

[...] procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude brasileira que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por causa da formação exigida de todos os participantes do sistema de produção e de serviços.

Retomando a perspectiva apontada pela Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, o Ensino Médio é compreendido como uma etapa conclusiva da Educação

Básica, e não somente uma etapa pré-universitária e profissionalizante. Nessa linha reflexiva, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p.10) referem que:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (grifo do documento).

Portanto, é finalidade deste nível de ensino “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho” (BRASIL 2000, p.8-9).

A proposta pedagógica do Colégio está fundamentada na Proposta Educativa da Rede La Salle Brasil-Chile (2014) que, de maneira geral, objetiva:

a) Atualizar e compartilhar a pedagogia e o carisma educativo lassalistas; b) Manter permanente diálogo com a sociedade atual, tendo como referencial a história institucional e o carisma, as normas e as regulações legais de cada país; c) Constituir-se em referencial para a gestão e o planejamento da práxis pedagógica e pastoral, proporcionando consensos acerca de objetivos, princípios e metodologias educacionais; d) Ser um documento de referência para a construção de projetos, processos e ações pedagógico-acadêmicas das instituições educativas; e) Ser um marco referencial para a autoavaliação e o acompanhamento dos indicadores de qualidade e de eficácia da instituição; f) Auxiliar na melhoria da qualidade das ações educativas e pastorais das instituições, para promover a formação integral, a permanência e o êxito do educando. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014)

O Guia das Escolas Lassalistas, documento que se destina especificamente às Escolas da Rede La Salle, propõe

Oferecer educação que favoreça a formação de pessoas criativas, dinâmicas, comprometidas com a sociedade e com a história, realizadas como seres humanos e abertas ao transcendente, através de uma formação humana, intelectual, técnico-científica, profissional e cristã.
Capacitar o aluno a se relacionar com o mundo, consigo mesmo, com os outros e com Deus, de forma que sempre saiba amar, pensar, refletir, criar, optar, decidir e agir à luz dos valores do Evangelho. (REDE LA SALLE, 2010, p. 8-9)

Acerca do Ensino Médio, os objetivos das Escolas da Rede La Salle são:

- Orientar o aluno para ser e agir de acordo com os ensinamentos e os valores cristãos.
- Ampliar o conhecimento da realidade e, em particular, os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.
- Ajudar o aluno a conhecer os seus direitos e deveres, a exercer seu papel de cidadão, a ser espontâneo e participativo, a ter consciência e a acreditar na possibilidade de vivenciar um mundo melhor, buscando formas de construir, em comunidade, uma sociedade justa e fraterna.
- Desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico.
- Intensificar a compreensão e vivência dos passos do método científico.
- Preparar para a cidadania, formando os valores éticos como a liberdade e a responsabilidade, aperfeiçoando a comunicação e a convivência com os outros, exercitando a interação ativa com o meio e sendo capaz de adaptar-se, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou a aperfeiçoamentos posteriores.
- Dar preparo básico para o trabalho, desenvolvendo atitudes proativas e positivas, hábitos e habilidades, mostrando-se criativo e voltando-se a ações empreendedoras.
- Consolidar o cultivo da dimensão transcendente.
- Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior e desenvolver o interesse e as condições para continuar aprendendo, para possibilitar sucessivas readaptações.
- Aprimorar o aluno como pessoa humana, incluindo a formação ética, religiosa e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (REDE LA SALLE, 2010, p.12-13).

Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem deve perpassar pelas questões do currículo e da metodologia, tendo os professores e demais agentes pedagógicos como mediadores e facilitadores (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

2.3.3 O Programa Juventude Lassalista: construindo o presente, projetando o futuro!

O Programa Juventude Lassalista: construindo o presente, projetando o futuro! é um programa construído no início do ano letivo de 2015, de forma participativa e colaborativa com o coletivo da equipe diretiva e dos professores. Medeiros e Sarmiento (2015, s/p.) contextualizam a origem deste Programa explicando que:

Diante de um cenário que estava causando muitas inquietações nos educadores e equipe diretiva, principalmente no que envolve os resultados dos educandos do Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas nas avaliações internas e externas, urge a necessidade de avaliar os processos pedagógicos inseridos na escola. Entendendo que nesse momento era prioritário não somente avaliar, mas fazer uma ação reflexiva sobre os processos e seus resultados, iniciou-se uma ação reflexiva com a equipe pedagógica e, posteriormente, com os educadores. A partir disso, surgiram alguns questionamentos: por que os alunos estão desinteressados em estudar? Como está o processo de ensino? Qual a metodologia que fundamenta as aulas desenvolvidas? O processo avaliativo da escola está

coerente com o trabalho desenvolvido em aula? Este processo avaliativo estimula o aluno a superar seu baixo desempenho ou o aluno está acomodado, pois reconhece que o sistema é facilitador? Partindo de tais inquietações, percebeu-se que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser repensado e reorganizado quando se almeja a melhoria dos resultados. O Colégio La Salle Canoas há dois anos estava desenvolvendo formações com seus professores sobre uma proposta de ensino que busca a construção de habilidades e competências, com a intenção de, por meio dessas formações, proporcionar uma mudança de concepção pedagógica e, assim, passar de uma concepção empirista para uma concepção interacionista, em que o aluno é construtor do seu conhecimento e o professor é mediador desse processo, propondo desafios, situações-problemas e o desenvolvimento de habilidades. Todavia, o que se percebeu é que, depois de todo o investimento que foi realizado, não houve mudanças metodológicas significativas. Os educadores parecem compreender o processo ideal, mas não sabem como fazer. Assim, com base em tais demandas, foi convidada uma assessoria científico-pedagógica externa para elaborar, de forma coletiva, um programa personalizado direcionado ao Ensino Médio.

De acordo com Medeiros e Sarmiento (2015, s/p.), o objetivo do Programa é “contribuir para a revitalização da ação educativa no Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas, buscando incidir na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes das turmas que compõem esse nível de ensino”. Na sequência, as autoras referem que a denominação do *Programa Juventude Lassalista: construindo o presente e projetando o futuro!* traduz os primeiros referenciais conceituais que o constituem.

Programa, porque está composto por um conjunto de projetos que se direcionam aos diversos atores implicados nos processos de ensino e aprendizagem (equipe diretiva, pais e responsáveis, professores e os estudantes). Um programa, diferente do projeto, tem um ciclo de vida cujo espaço temporal de existência dependerá dos interesses e demandas daqueles que o mantêm.

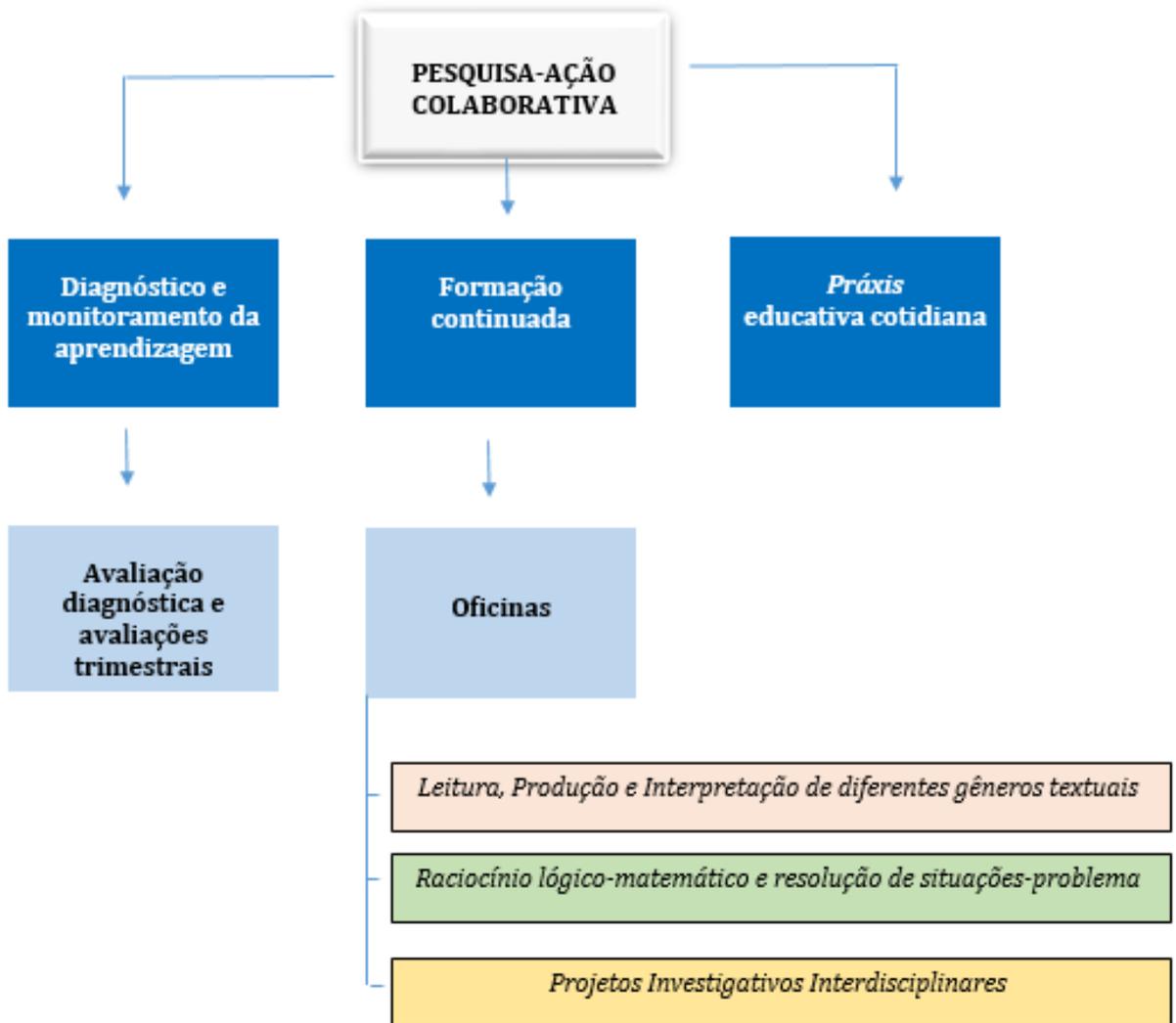
Juventude, pois a razão de existir do Programa são os estudantes, que são jovens. [...]

Lassalista, porque os jovens estudantes fazem parte de uma comunidade educativa que pertence à Rede La Salle, a qual possui uma proposta educativa pautada num ideário educativo cuja referência é o fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, São João Batista de La Salle.

Construindo o presente e projetando o futuro expressa a convicção de que os jovens devem se constituir em protagonistas de suas trajetórias de vida, compreendendo-a em suas dimensões pessoal e profissional. É nessa etapa da vida que se coloca aos jovens o desafio de pensar sobre seu projeto de vida, contemplando a escolha profissional, a inserção no mundo do trabalho, a continuidade dos estudos e o ingresso no ensino superior. (MEDEIROS; SARMENTO, 2015, s/p.)

A figura 5 apresenta, em forma de síntese, a estrutura metodológica do Programa Juventude Lassalista, na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa, fase I.

Figura 5 – Dimensões da pesquisa-ação – Fase I



Fonte: Elaborado a partir de Medeiros e Sarmento (2015).

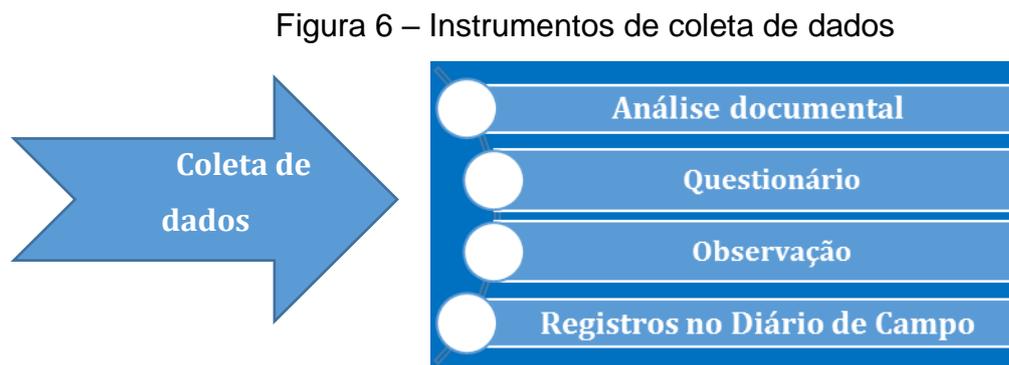
O diagnóstico e o monitoramento da aprendizagem dos estudantes são realizados através da aplicação de instrumentos de avaliação com itens avaliativos retirados das Provas do ENEM e de vestibulares de instituições de ensino superior do contexto brasileiro. A formação continuada é realizada na modalidade de oficinas⁵ e, concomitantemente a esses processos, os professores vão desenvolvendo suas práticas nas respectivas disciplinas pelas quais são responsáveis. Assim, conforme

⁵ Apresentamos cada uma destas oficinas no capítulo 5.

já exposto, nossa pesquisa se constitui num recorte desta pesquisa maior, focalizando a dimensão *formação continuada*.

2.4 Instrumento de coleta de dados

No decorrer das quatro etapas constituintes da pesquisa-ação colaborativa, os instrumentos escolhidos para a realização da coleta de dados são apresentados na figura 6.



Fonte: Autoria própria, 2015.

A seguir, apresentamos e esclarecemos cada um destes instrumentos.

2.4.1 *Análise documental*

De acordo com Gil (2008), a análise documental constitui-se em uma fonte indireta de dados já que, mesmo que se refira a pessoas, tomam forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, ou quaisquer outros documentos, desde que tragam consigo dados importantes para a pesquisa em questão.

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006), documentos são todas as formas de registro cujo conteúdo versa acerca do passado, afastado ou recente. Porém, segundo os próprios autores, para que os dados coletados deste tipo de fonte sejam válidos, é necessário averiguar sua autenticidade e certificar-se de que os mesmos não sejam seletivos. Além disso, é preciso postura metodológica por parte do pesquisador, pois segundo Godoy (1995, p. 23), “a escolha dos documentos não é

um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses”.

Acerca das vantagens da análise documental, Gil (2008) afirma que esta técnica possibilita:

- a) conhecer o passado de uma maneira bastante confiável, pois os documentos fornecem dados criados no momento histórico que se pretende estudar;
- b) investigar processos de mudança social e cultural, pois os documentos deixados ao longo desta mudança são como rastros que podem ser estudados com a finalidade de compreender como ocorreram os processos de mudança social e os indivíduos que por eles passaram;
- c) a obtenção de dados com menor custo, quando comparada com pesquisas experimentais que necessitam de estrutura muito maior para serem realizadas, o que aumenta seus custos; e
- d) obter uma série de dados sem que seja necessário o constrangimento de uma entrevista ou de um questionário.

Desta forma, com base nas características da pesquisa em questão – que busca compreender a *práxis* educativa dos professores do Ensino Médio –, consideramos necessário analisar documentos, tais como: Proposta Educativa da Rede La Salle Brasil-Chile, que orienta a ação educativa no Colégio La Salle Canoas; os Planos de Estudos, que explicitam o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos no Ensino Médio; e os documentos relativos ao Programa Juventude Lassalista.

2.4.2 Questionário

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006, p.78), o questionário é “um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador”. Desta forma, conforme destaca Gil (2008, p. 141), a utilização deste instrumento de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;

- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

De acordo com seu formato podemos classificá-lo como sendo assimétrico, quando exige respostas mais espontâneas dos participantes, sem um roteiro pré-definido ou padronizado, quando as perguntas são feitas a todas as pessoas de maneira idêntica para que todos os participantes respondam os mesmos itens, o que facilita a análise dos dados obtidos (GOLDENBERG, 2003).

Questionários padronizados podem conter perguntas do tipo fechadas, que limitam a resposta do indivíduo a algumas alternativas, facilitando a tabulação e a comparação dos dados obtidos. Da mesma forma, por serem restritos, os questionários acabam se tornando mais uniformes, o que pode acabar impossibilitando os participantes de fornecerem dados não contemplados entre as opções de resposta e que são importantes para a pesquisa. Já as questões abertas, cujas respostas são dissertativas, possibilitam ao respondente mais liberdade no momento de responder aos questionamentos, trazendo uma gama bastante ampla de dados. Em contrapartida, esse volume de informações é difícil de ser tabulado e nem sempre os dados obtidos são importantes para o estudo (GIL, 2008).

Sendo assim, o estudo em questão se utiliza de questionários padronizados, contendo questões abertas (contando com a liberdade de resposta para fornecer dados importantes voltados a temas específicos do projeto) e fechadas (que atuam diretamente no sentido de caracterizar os protagonistas do estudo, fornecendo dados como idade, faixa etária e escolaridade, entre outros).

2.4.3 Observação

A observação é uma característica intrínseca dos seres vivos. De alguma forma, estamos sempre observando uns aos outros e o ambiente que nos cerca. Assim, a observação está em nosso cotidiano. Além disso, segundo Vianna (2007, p. 11 - 12), a observação é “uma das características da atividade científica, inclusive na área das ciências humanas. [...] é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação não há ciência”. Porém, tal observação, para que forneça dados passíveis de serem

utilizados nas pesquisas científicas, deve ser bem planejada, para que o observador não registre dados que não colaborem para a pesquisa em questão, nem deixe escapar algum dado importante para o contexto do estudo (MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

De acordo com Danna e Matos (1986), a observação bem planejada deve seguir um protocolo onde o observador tenha facilidade para captar diferentes aspectos das condições em que ocorrem determinados comportamentos, como a descrição dos sujeitos, do ambiente físico e social no qual eles estão inseridos, a diagramação do ambiente e o sistema notacional adotado no diagrama.

Outros aspectos importantes a serem ressaltados são a forma e o momento em que a observação deve ser feita. O registro da observação deve ser feito no momento em que ocorrem os eventos, de modo que seja o mais fiel possível ao fato observado. Pode ser realizado por meio de vídeos, gravações de voz ou forma escrita, sendo esta última de natureza narrativa, já que preserva os dados coletados seguindo a sequência temporal em que ocorreram no momento da observação (VIANNA, 2007).

O emprego desta técnica de coleta de dados no presente estudo justifica-se tendo em vista que a intervenção e a avaliação se constituem em etapas da pesquisa-ação. Esta metodologia adotada no presente estudo é importante para captar informações referentes ao andamento do processo, pois facilmente pode ocorrer de os protagonistas não se sentirem à vontade em explicitá-las, porém, são de suma importância para o processo como um todo. Além disso, com base nas observações pode-se perceber alguns paradigmas a respeito da educação não facilmente verificáveis com outros métodos de coleta.

2.4.4 Registros no Diário de Campo

De acordo com Bauer e Gaskell (2003), a utilização de um Diário de Campo é de suma importância para que não ocorra a perda de dados ou informações relevantes para a pesquisa. Além disso, este instrumento auxilia na sistematização e síntese de informações coletadas por meio da técnica de observação.

O Diário de Campo, segundo Hess (2006), deve ser uma escrita diária e, acima de tudo, deve ocorrer durante o evento observado. Segundo o autor, essa característica confere um alto grau de espontaneidade na escrita, já que no

momento da observação o observador é tomado por sentimentos, e isso acaba sendo transferido para o ato da escrita. Ainda de acordo com Hess (2006, p.92), “mesmo centrado sobre um tema, sobre uma pesquisa, o diário não impede jamais a implementação da perspectiva transversal” que aponte para outras questões ou situações que, mesmo não estando ligadas diretamente ao tema em questão, são importantes para a compreensão do mesmo. Essa característica permite explorar a complexidade do ser ou do evento ocorrido, relacionando-o com outros fatores não tão aparentes no momento.

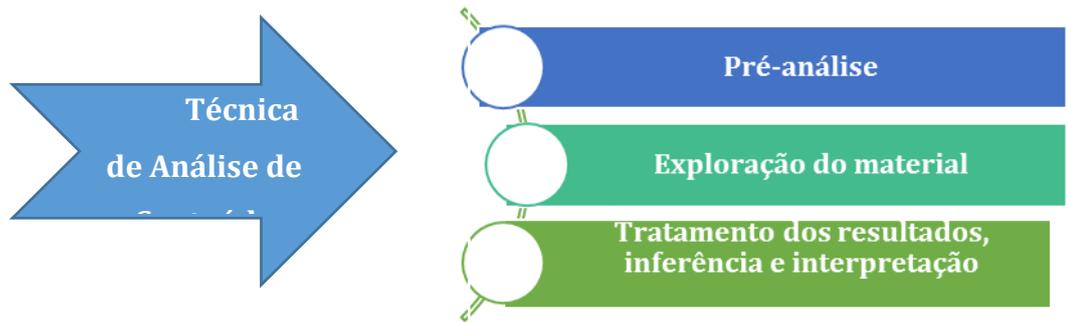
Portanto, segundo tais características, a escolha pelo Diário de Campo justifica-se pelo fato de que nos momentos dos encontros formativos os educadores acabam por fornecerem informações importantes para o contexto do estudo. Tais informações, se não registradas de maneira correta, acabam perdendo-se em nossa memória ou sendo submetidas a reinterpretações posteriores. Desta forma, a priori, as informações redigidas nos diários de campo mantêm sua integralidade.

2.5 Procedimentos de análise das temáticas do *corpus* da pesquisa

A análise dos dados coletados foi realizada através da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011, p.15), que se constitui em “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’” [grifo da autora].

Ao contrário do que se pode imaginar, tal procedimento não se constitui em apenas uma, mas sim, em um conjunto de técnicas que possibilitam, através de procedimentos sistemáticos de classificação e descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 2011). As etapas que compõem a Técnica da Análise de Conteúdo são apresentadas na figura 7.

Figura 7 – Etapas constituintes da Técnica de Análise de Conteúdos



Fonte: Elaborado a partir de Bardin (2011).

A seguir, descrevemos cada uma das etapas supracitadas e, ao final, apresentamos a figura 8, cujo objetivo é demonstrar de maneira esquemática as etapas da Técnica de Análise de Conteúdos.

A etapa de Pré-análise, de acordo com Bardin (2011, p.125),

Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. [...] trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.

Desta forma, é necessária “a escolha *dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p.125) [grifo da autora].

Esta etapa é estruturada de maneira a estabelecer primeiramente uma *leitura flutuante do material*, ou seja, “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p.126).

Após este procedimento é feita a *escolha dos documentos* que serão submetidos à análise. Este conjunto pode ser escolhido *a priori*, ou, primeiro se estabelece o objetivo e depois faz-se a escolha dos documentos que fornecerão informações relevantes ao problema levantado (BARDIN, 2011).

Estabelecido o conjunto de documentos, Bardin (2011, p. 126) afirma que se constitui um *corpus*, “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, cuja escolha implica na definição de regras, dentre as quais, baseados em Bardin (2011), podemos citar:

- a) exaustividade: consideração de todos os elementos presentes nos conteúdos;
- b) representatividade: seleção dos elementos presentes nos conteúdos que são representativos em relação ao que nos propomos investigar. É necessário priorizar aqueles que possuem maior significado e consistência com relação aos objetivos do estudo;
- c) homogeneidade: os conteúdos coletados serão agrupados considerando-se a estreita relação com a categoria temática; e pertinência: os conteúdos selecionados deverão estar adequados, em termos de informação, e corresponder aos objetivos e questões norteadoras delineadas.

Na etapa de exploração do material, os pesquisadores definirão as categorias. Segundo Bardin (2011, p.131), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

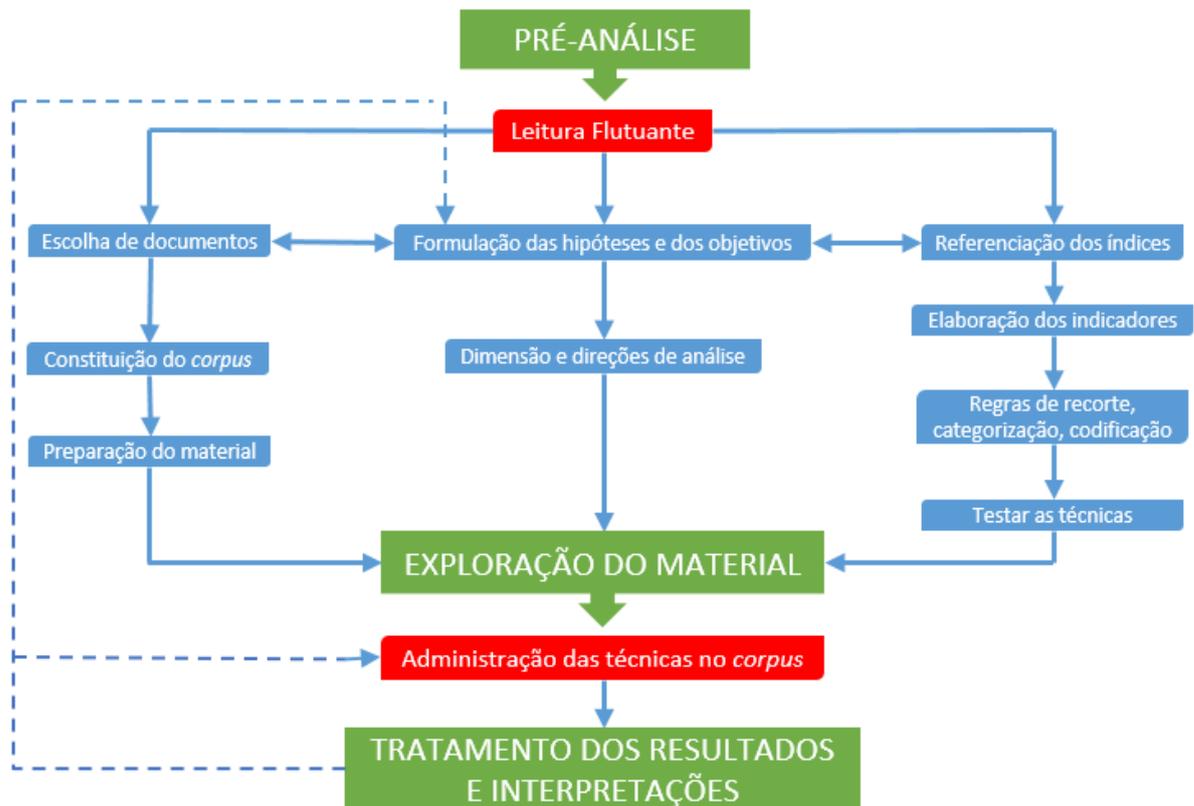
Optamos por utilizar como unidade de registro o Tema, por ser ele considerado por Bardin (2011) o mais adequado para o tipo de estudo proposto.

No tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias temáticas foram submetidas a operações de decomposição de cada conteúdo identificado por meio da coleta de dados.

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2011, p.131) [grifo da autora].

Desta forma: “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p.131).

Figura 8 – Síntese da Técnica da Análise de Conteúdos



Fonte: adaptado de Bardin (2011).

Captadas as temáticas por meio da análise do material, procederemos à interpretação dos dados, procurando não perder a visão de conjunto, considerando elementos contextuais relevantes e identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços. Utilizaremos como balizadores de análise os referenciais teóricos já mencionados.

2.6 Procedimentos para a autorização da realização do estudo

Para a realização da pesquisa foi solicitado licença à Direção do Colégio La Salle Canoas, mediante apresentação do projeto de pesquisa, visando à obtenção do acesso aos documentos para a análise documental e aos professores que participaram do estudo (vide Apêndice A). Com a devida autorização da Direção, no início do estudo solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores participantes da pesquisa (vide Apêndice B).

Feitas tais considerações, no próximo capítulo apresentamos a reflexão preliminar sobre as etapas realizadas da pesquisa-ação colaborativa.

3 PRÁTICA EDUCATIVA, FORMAÇÃO DOCENTE E INVESTIGAÇÃO: A TRÍADE PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Neste capítulo, realizamos um diálogo com autores que discutem a constituição do professor reflexivo, compreendendo tal constituição como resultante da articulação entre a *prática* educativa, a formação docente e a investigação.

3.1 O processo constitutivo do ser professor

A constituição do professor reflexivo tem sido foco de estudos de autores, tais como: Nóvoa (1992), Brzezinski e Garrido (2001), Carrolo, (1997), Pimenta (2005, 2006, 2012), Ghedin (2006), Marchesi (2008), Lisita, Rosa e Lopovetsky (2012), Beillerot (2012), Miranda (2012), dentre outros. Conforme explicitamos no *caput* desse capítulo, entendemos que a constituição do professor reflexivo é decorrente da articulação entre as três dimensões basilares ilustradas na figura 9.

Figura 9 – Tríade para a construção do professor reflexivo



Fonte: Autoria própria, 2015.

No nosso entendimento, a discussão sobre a constituição do professor, a identidade profissional e o profissionalismo docente perpassam, necessariamente,

pela problematização da função da escola na contemporaneidade. Sem dúvida, tal função tem se alterado no decorrer dos tempos, requerendo dos profissionais que atuam na docência, modos de pensar e agir distintos dos de décadas atrás. De acordo com Esteve (1991, p. 103),

A renovação e a transformação dos papéis atribuídos à escola e aos professores implicam, concomitantemente, como corolário, a necessidade de revisão, aprofundamento e extensão das competências destes profissionais, entendidas no sentido mais amplo.

A concepção de escola como principal detentora das fontes de conhecimento, do professor como profissional responsável pela sua transmissão e a do aluno como mero receptor, cada vez mais está sendo refutada na contemporaneidade. Pimenta (2012, p.15) nos incita a refletir sobre a importância dos professores, lançando o seguinte questionamento:

Para que professores em uma sociedade que, de há muito tempo, superou não apenas a importância desses na formação das crianças e dos jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações?

A autora defende que é justamente neste contexto que se reafirmam a importância e o papel, sendo que

[...] na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso das desigualdades escolares (PIMENTA, 2012, p. 15).

Vários são os fatores que contribuíram para a emergência de um olhar diferenciado relativo às instituições educativas, como por exemplo, o avanço científico-tecnológico, a universalização da educação e as novas configurações familiares, dentre outros. Esses fatores interferem na vida das pessoas e trazem implicações para a ação docente, requerendo um outro perfil de profissional que não aquele de tempos atrás. Dessa forma, segundo Marchesi (2008, p. 26):

O aumento das exigências que pesam sobre o professor vem acompanhado de uma ruptura do consenso social sobre a educação e do crescimento das contradições no seio da docência, ao mesmo tempo em que permanecem inalteradas a forma como o ensino está organizado e a distribuição do tempo de trabalho dos docentes, como se não houvesse ocorrido mudança alguma, o que sobrecarrega e causa inquietação nos professores.

Mediante tal cenário, corroboramos a convicção de Fontana (1997, p. 53), quando a autora enfatiza que o professor se constitui paulatinamente.

O processo pelo qual um indivíduo se torna professor é histórico, nos ensina ela, mesmo sem o pretender. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que foi se constituindo professor, analisar a emergência, articulação e superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não), aderindo (ou não) a um outro projeto de escolarização.

Pimenta (1999, p. 31), ao refletir sobre a formação docente, enfatiza que:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, nos locais de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 1999, p.31).

Assim, é importante termos presente que no percurso formativo do professor se entrecruzam dois eixos: *o desenvolvimento profissional* e *o processo de construção da identidade profissional* (GONÇALVES, 2000). No que se refere ao *eixo do desenvolvimento profissional*, o autor destaca as seguintes dimensões: o desenvolvimento pessoal, a profissionalização e a socialização do professor.

O *desenvolvimento pessoal*, visto a partir da perspectiva da integralidade da pessoa do professor e resultante de seu crescimento individual, resgata e rompe, de certo modo, com a dicotomia entre as dimensões pessoal e profissional (GONÇALVES, 2000). Assim, segundo Tardif (2010, p. 265):

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Portanto, no processo constitutivo desse profissional, é necessário contemplar além dos conhecimentos teóricos e metodológicos, conteúdos direcionados à formação da pessoa do professor. Ou seja, as concepções, percepções e

sentimentos construídos ao longo de sua história de vida interferem no seu modo de ser e agir na docência (GONÇALVES, 2000). Vale, aqui, trazeremos a posição de Nóvoa (2000, p. 17), quando afirma que:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal [grifo do autor].

No que tange à *profissionalização*, Gonçalves (2000) salienta que ela pode ser compreendida como resultado de um processo de construção de um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos específicos do fazer docente. Já a *socialização* direciona-se para o modo de adaptação do professor ao contexto educacional onde atua, tanto do ponto de vista das normas vigentes quanto da interação com os demais integrantes deste contexto (equipe diretiva, outros professores, famílias, estudantes, pessoal técnico-administrativo, dentre outros) (GONÇALVES, 2000).

No segundo eixo apresentado por Gonçalves (2000), relativo ao percurso profissional do professor, é destacada a *construção da identidade profissional*. Para o autor, a identidade é um processo decorrente da “relação que o professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal que ela implica” (GONÇALVES, 2000, p. 145). Nesse sentido,

As carreiras dos professores desenvolvem-se por referência a duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu eu, construído a nível consciente e inconsciente, e a grupal, ou coletiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas (GONÇALVES, 2000, p. 147).

Diante do exposto, podemos afirmar que a identidade profissional do professor se constitui a partir do entrecruzamento entre uma identidade individual e uma identidade que vai sendo construída a partir de sua interação com o coletivo de outros professores. Nesse sentido, Carrolo (1997, p. 47) esclarece que

Se a constituição da identidade profissional, em termos individuais, se realiza ao longo de toda a carreira e requer um acompanhamento a longo prazo, em termos de grupo ela consubstancia-se historicamente na *cultura*

profissional, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realização histórica e social [grifo do autor].

Nóvoa (1995) salienta que na construção da identidade docente três elementos são fundamentais: a adesão, a ação e a autoconsciência. A adesão “porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens” (1995, p.34); a ação “porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal” (p. 34-35); e a autoconsciência,

[...] porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, sob pena deste “trabalho de pensar o trabalho” ser assumido por outros atores sociais, transformando o ensino numa atividade proletarizada do ponto de vista de suas funções. A mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo (NÓVOA, 1995, p.35).

Dessa forma, continua o autor:

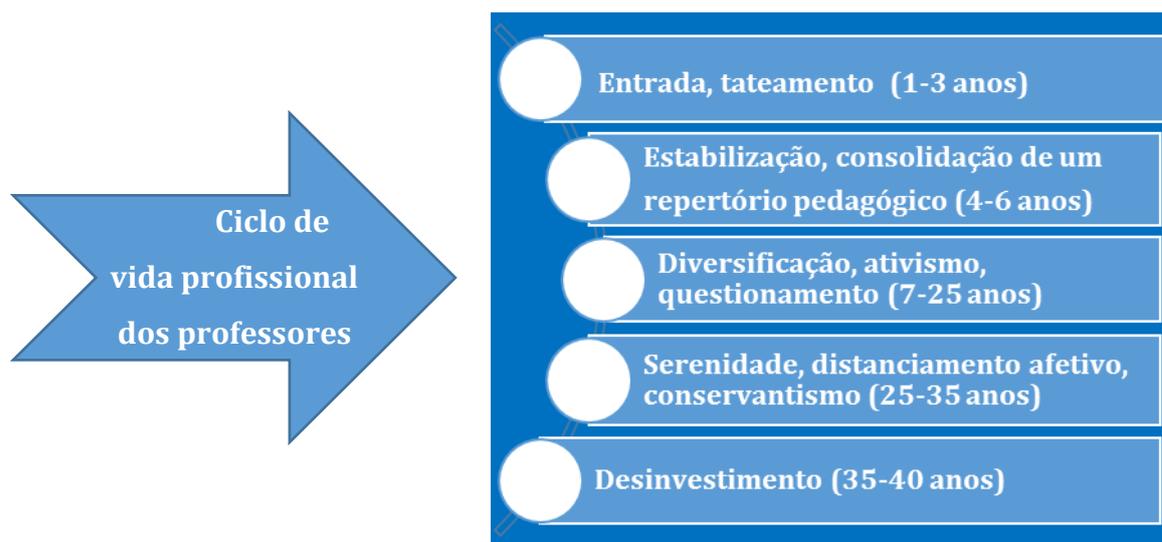
A identidade não é um ato adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor e *vice-versa* (NÓVOA, 1995, p. 35) [grifo do autor].

Huberman (2000) propõe considerarmos que no decorrer da trajetória docente existe aquilo que o autor denomina como sendo o ciclo de vida dos professores. O autor adota como fonte de referência para estabelecer as fases deste ciclo a carreira docente. Segundo Huberman (2000, p.38),

O conceito de “carreira” apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica ou sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMANN, 2000, p.38) [grifo do autor].

Continua o autor: “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p. 38). Portanto, o autor refere que no decorrer da carreira docente é possível observar a existência de um ciclo de vida profissional dos professores, e este está relacionado com o tempo em que ele atua nesta carreira.

Figura 10 – Ciclo de vida profissional dos professores



Fonte: Elaborado a partir de Hubermann (2000).

Assim, com base nos pressupostos de Huberman (2000), acerca do ciclo de vida profissional dos professores a etapa correspondente à *Entrada ou Tateamento do profissional* caracteriza-se pelo choque inicial do profissional com as situações de complexidade características da profissão docente. Outrossim, existe também uma questão de autocompreensão a respeito dos sentimentos e questionamentos do professor, que emergem de diferentes fatores, como o distanciamento existente na relação ideal x real do cotidiano escolar, dificuldades de relacionar as dimensões pedagógicas com a transmissão do conhecimento, entre outros. Huberman (2000, p. 39) também indica que nesta etapa inicial

[...] o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional [grifo do autor].

A fase seguinte, correspondente à *Estabilização e a Consolidação de um Repertório Pedagógico*, é o momento em que ocorre uma escolha subjetiva ou um comprometimento definitivo acerca da permanência na profissão. Essa permanência também ocorre na esfera administrativa, com a entrada oficial do profissional por meio de uma contratação ou nomeação em um concurso público. Deste ponto em diante o professor passa a se enxergar como tal e também ser visto como professor pelos indivíduos que o cercam (HUBERMAN, 2000).

Sobre o processo de estabilização, o autor destaca que os professores nesta fase “afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (HUBERMAN, 2000, p. 40). Outra característica marcante que acompanha esta etapa de desenvolvimento profissional é a crescente sensação de competência pedagógica, pois “situando melhor seus objetivos a médio prazo, e sentindo-se mais à vontade para enfrentar as situações complexas ou inesperadas, o professor logra consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma” (HUBERMAN, 2000, p. 40).

Na etapa subsequente, entre os 7 e 25 anos de carreira, os professores buscam ampliar seu repertório didático por meio de pequenas experiências pessoais, que vão desde uma nova configuração espacial dos alunos em sala de aula até alterar seu método de trabalho ou a sequência do programa. A essa etapa Huberman (2000) atribui a nomenclatura de *Diversificação* e ocorre posteriormente à de estabilização, pois, segundo o autor: “antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica (HUBERMAN, 2000, p.41).

Outra característica predominante desta etapa é a tomada de consciência por parte dos educadores em relação às questões institucionais que interferem diretamente na dinâmica da sala de aula. Tal tomada de consciência acarreta uma série de tentativas de intervenção e reforma. Huberman (2000, p. 41) afirma que “as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema”.

No entanto, é importante salientar que a partir da fase de diversificação ou da estabilização é comum o surgimento da fase de questionamento. Tal fase caracteriza-se pelo surgimento de uma leve sensação de rotina ou por uma

acentuada crise existencial. Considerando o desencadeamento de tal crise, Huberman (2000, p. 43) afirma que:

Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou de reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a crise.

Entre 25 e 35 anos, o professor encontra-se na etapa da *serenidade e distanciamento afetivo*, que segundo Huberman (2000, p. 43), “trata-se menos de uma fase distinta da progressão da carreira do que de um estado ‘de alma’ que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de 45-55 anos” [grifo do autor]. Ainda, segundo o autor, a serenidade pode ser alcançada de diversas maneiras, mas o percurso comum é aquele tomado a partir da fase de questionamento. Neste período, mesmo que lamentando atitudes passadas com as quais se viu engajado, o professor adquire segurança e experiência suficientes para não ser mais surpreendido por situações em sala de aula ou por avaliações feitas pelo corpo discente, alcançando, assim, um status de serenidade (HUBERMAN, 2000).

Com o passar do tempo, ao chegar na faixa etária que vai dos 50 aos 60 anos, a *ruptura e o distanciamento* entre professor e aluno, muito presente na fase da serenidade, começa a dar lugar ao conservantismo. Huberman (2000, p.45) afirma que “a relação entre a idade e o conservantismo, bem entendido, é muito clara, tanto no folclore quanto nos estudos empíricos gerais”. Nesta etapa o professor torna-se mais resistente a quaisquer inovações ou mudanças, quer venham do sistema educacional, quer venham da parte dos educandos.

Por fim, ocorre o desinvestimento, que se constitui em “um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional” (HUBERMAN, 2000, p. 46). Nesta fase desenvolve-se um processo semelhante, porém inverso ao do início da carreira. O professor desapega-se de todo investimento feito na profissão para atribuir maior cuidado à sua vida pessoal.

Neste contexto, sob a perspectiva do ciclo de vida, a formação torna-se condição fundamental para o exercício da profissão. Tratando-se da profissão docente, considerada “uma profissão altamente complexa e especializada” (CARROLO, 1997, p. 30), a formação ao longo do percurso profissional do professor

é imprescindível pois ele tem como especificidade do seu fazer a formação de outras pessoas por meio do conhecimento (MARCHESI, 2008).

Assim, conforme Esteve (1991, p. 103), “a consciência cada vez mais nítida de que os sistemas educativos são sistemas sociais em mutação mais rápida que em outros momentos do passado, não admite a tese de uma formação de professores acabada”. Portanto, “já não existe uma etapa determinada na qual o professorado se forma e outra na qual está na prática educativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 76). De acordo com Imbernón (2009, p. 92):

Reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente significa reconhecer que a educação como fenômeno social é uma rede aberta e que essa abertura faz com que às vezes se tomem decisões sem refletir (ou intuitivas); ao promover uma formação que facilite a reflexão e a intuição, é possível fazer com que os professores se tornem melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, por que não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho.

Ainda, nessa linha reflexiva, Bélair (2001, p. 64) considera que

Pelo fato de compreender um conjunto de tarefas complexas e exigir saberes experimentais, esse ofício é ensinado mais do que tudo em uma relação com essa complexidade e na organização personalizada de aprendizados nessa rede de tarefas; trata-se de valorizar as atitudes que dão conta da globalidade do ofício de ensinar [...].

Assim, o desafio que se apresenta às instituições formadoras é o de repensar os projetos e currículos de formação inicial dos futuros professores, de maneira que possam se constituir em profissionais reflexivos (PIMENTA, 2005, 2006; GHEDIN, 2006) em seu fazer pedagógico. No entender de Nóvoa:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1999, p.18).

Para tanto, tal formação precisa contemplar o conhecimento na prática, pela reflexão da prática e pela reflexão sobre a reflexão sobre a prática (SCHÖN, 1992, 2000). Gonçalves (2000, p. 27-28) nos alerta que

[...] o papel das instituições de ensino superior na formação dos seus docentes não pode (nem deve) parar na sua formação inicial, mas encarar a nova sociedade emergente e que nos obriga a admitir que aqueles (em nome do seu desenvolvimento pessoal e profissional) devem assumir a sua carreira como algo cuja qualidade depende de sistemas de formação permanente (ou, mais especificamente, formação ao longo da vida).

Em relação à formação continuada, Imbernón (2009, p. 35) nos lembra que:

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existe.

Assim, a formação continuada deve ter como centralidade as reais demandas formativas dos professores, considerando-os protagonistas nessa formação sem esquecer que as esferas pessoais e profissionais possuem zonas de intersecção e, portanto, ambas devem ser submetidas a um processo reflexivo (NÓVOA, 1992). Nessa linha reflexiva, retomamos a posição de Nóvoa (2009, p. 34) quando afirma “a necessidade de devolver a formação de professores aos professores”, pois segundo ele, os processos de formação só fazem sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Explica o autor que:

Muitos programas de formação contínua têm se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público (NÓVOA, 2009, p. 23) [grifo do autor].

No que se refere à prática educativa, Zabala (1998, p.13) nos lembra que:

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. [...] Mas como saber se estas experiências, modelos, exemplos e propostas são adequados? [...] Provavelmente, a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas.

Por fim, Gadotti (2000, p. 9) nos inspira a refletir sobre o que é ser professor na contemporaneidade.

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis [grifo do autor].

4 PRÁXIS EDUCATIVA: MÚLTIPLAS DIMENSÕES

Neste capítulo nos dedicamos à reflexão sobre as múltiplas dimensões contempladas na *práxis* educativa. Nesse sentido, Zabala (1998, p.16) nos coloca que:

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de eliminar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc.

Também trazemos à tona a reflexão feita por Vasconcelos (2002, p.15):

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações.

Dessa forma, o capítulo está estruturado em seis seções, contemplando a abordagem das seguintes dimensões:

- a) as concepções epistemológicas e os saberes docentes;
- b) o projeto político-pedagógico e a organização curricular;
- c) o planejamento da *práxis* educativa;
- d) os modos de ensinar: as abordagens metodológicas;
- e) a avaliação da aprendizagem;
- f) a interação professor-aluno, entre pares e com a família.

4.1 As concepções epistemológicas e os saberes docentes

A epistemologia (do grego *epistéme*/ciência), também conhecida como teoria do conhecimento ou gnosiologia, é a ciência que se ocupa em estudar o conhecimento propriamente dito, sua gênese e seu desenvolvimento. São múltiplas as teorias acerca do conhecimento e, principalmente nos educadores, tais hipóteses advêm da prática cotidiana.

De acordo com Cortella (2004), os educadores interpretam o conhecimento à sua maneira, mesclando teorias estudadas durante sua trajetória acadêmica com as

hipóteses levantadas durante sua trajetória profissional. Essas concepções sobre conhecimento são importantes, pois “o cerne e a finalidade última dos processos educativos em geral é o conhecimento (formativo ou informativo), as concepções pedagógicas de cada um e de cada uma de nós estão em uma estreita conexão com a ‘Teoria sobre o Conhecimento’ que, individualmente ou coletivamente, assumimos” (CORTELLA, 2004, p. 55) [grifo do autor].

Piaget (1970), ao estudar a evolução do conhecimento, expõe e questiona duas fortes correntes epistemológicas bastante marcantes no passado e que ainda exercem grande influência na atualidade: o empirismo e o apriorismo.

A visão empirista acerca do conhecimento concebe o indivíduo, no momento do nascimento, como uma tábula rasa que vai sendo preenchida ao longo de sua vida através dos sentidos (BECKER, 2001). Nesta concepção, “toda informação cognitiva emana dos objetos e vem de forma a informar o sujeito” (PIAGET, 1970, p.13).

Azenha (2006, p. 25, grifo do autor) afirma que

A interpretação “empirista” do conhecimento supervaloriza o papel da experiência sensível, particularmente da percepção, que inscreveria direta ou indiretamente os conteúdos da vida mental sobre um indivíduo com extrema plasticidade. Essa plasticidade, por sua vez, seria decorrente de uma baixíssima indeterminação mental por ocasião do nascimento [grifo do autor].

Desta maneira, ainda segundo Azenha (2006, p.26), “os ‘estímulos’ externos seriam os únicos fatores responsáveis pelo desenvolvimento mental e pelos conteúdos resultantes das reações ou das respostas a eles” [grifo do autor].

Já no extremo oposto, encontramos o ideário inatista, que pressupõe “uma forte determinação ou dotação mental desde o nascimento” (AZENHA, 2006, p.27). Essa vertente epistemológica “relativiza a experiência, absolutizando o sujeito” (BECKER, 1997, p. 15), pressupondo que, desde o nascimento o indivíduo carrega em si todos os sistemas e estruturas mentais que lhe possibilitarão desenvolver o conhecimento ao longo de sua formação.

Becker (2001, p.20) afirma que:

Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Basta um mínimo exercício para que se desenvolvam ossos, músculos e nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta, subir em árvore... assim também ocorre com o conhecimento.

Piaget (1970, p.7), em seu trabalho sobre a gênese do conhecimento, problematiza a concepção empirista quando afirma:

O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos situando-os no conjunto dos possíveis).

Segue o autor:

[...] se não há, no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será pois o de elaborar tais mediadores. A partir da zona de contato entre o corpo próprio e as coisas eles se empenharão, então, sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos (PIAGET, 1970, p.14).

Podemos perceber nos pressupostos piagetianos elementos de uma nova epistemologia, não apenas calcada no objeto nem no sujeito, mas que estabelece uma relação dialética entre ambos os aspectos, resultando na construção do conhecimento ao longo da vida do indivíduo.

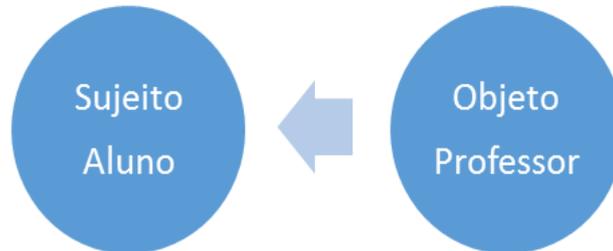
Estudos realizados por Becker (1997, 2001) sobre as relações entre os modelos pedagógicos e os modelos epistemológicos indicam que os professores, em suas práticas, explicitam modelos arraigados e construídos ao longo de sua trajetória. Dedicar-nos-emos a apresentar três modelos mencionados pelo autor: a pedagogia diretiva ou empirista, a pedagogia não diretiva ou apriorista e a pedagogia relacional ou construtivista.

Na pedagogia empirista, “o professor considera que seu aluno é tábula rasa não somente quando nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo estocado na sua grade curricular, ou nas gavetas de sua disciplina” (BECKER, 2001, p.17). O professor que adota conscientemente ou inconscientemente esta pedagogia “acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno” (BECKER, 2001, p.18), conforme expressa a figura 11, abaixo.

Continua o autor explicando que:

Como se vê, essa pedagogia legitimada pela epistemologia empirista, configura o próprio quadro da reprodução da ideologia; reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade (BECKER, 2001, p.18).

Figura 11 – Esquema do modelo pedagógico diretivo

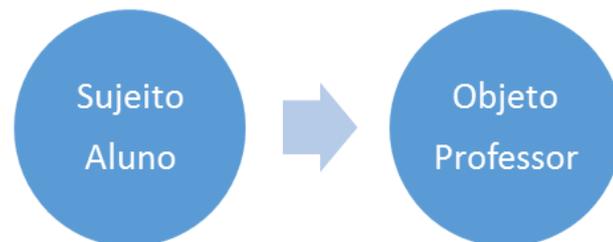


Fonte: Becker (2001, p. 20).

Com relação à pedagogia não diretiva, Becker (2001, p.19) afirma que ela “está mais nas concepções pedagógicas e epistemológicas do que na prática de sala”. Nessa concepção, cabe ao professor apenas a função de fornecer o estímulo inicial para que as estruturas internas do educando entrem em funcionamento. Becker (2001, p.20) afirma que “o professor não diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele. – Ensinar? – Nem pensar! Ensinar prejudica o aluno”.

Notamos, neste modelo pedagógico, uma forte influência da epistemologia apriorista, isto é, “aquilo que é posto antes como condição do que vem depois” (BECKER, 2001, p.20), conforme esquematiza a figura 12.

Figura 12 – Esquema do modelo pedagógico não diretivo



Fonte: Becker (2001, p. 20).

Desta forma, reduzido a um papel secundário “o professor, imbuído de uma epistemologia apriorista – inconsciente, na maioria das vezes – renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno (BECKER, 2001, p.21).

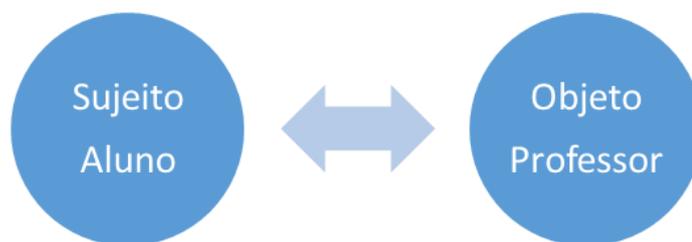
Já na visão da pedagogia relacional, “o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação” (BECKER, 2001, p.22).

Becker (2001, p.20, grifo do autor), baseado nos pressupostos de Piaget (1970), afirma que

[...] há duas condições necessárias para que conhecimento novo seja construído: a) que o aluno aja (assimilação) sobre o material que o professor presume que tenha algo de cognitivamente interessante, ou melhor, *significativo* ao aluno; b) que o aluno responda para si mesmo às perturbações (acomodações) provocadas pela assimilação do material, ou, que o aluno se aproprie, em segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre esse material [...].

Percebemos nesta pedagogia uma lógica diferente da de suas antecessoras. Enquanto no modelo diretivo e não diretivo havia um enfoque objeto, no primeiro caso, e no sujeito, no segundo, o modelo relacional traz em seu cerne justamente a construção do conhecimento a partir da relação entre essas duas instâncias, conforme expõe a figura 13. Em outras palavras, “é construído, na sua forma e em seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio” (BECKER, 1997, p.25).

Figura 13 – Esquema da pedagogia relacional e seu pressuposto epistemológico



Fonte: Becker (2001, p. 20).

É notável a forte influência do pensamento construtivista neste modelo pedagógico. Segundo Becker (2001, p.24):

O professor construtivista não acredita no ensino, em sentido convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam transitar por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Não acredita na tese de que a mente do aluno é tábula rasa, isto é, que o aluno, frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha de aprender tudo da

estaca zero, não importando o estágio do desenvolvimento que se encontra. Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção.

Sabemos que os professores, no exercício da docência, produzem e mobilizam um conjunto de saberes⁶. Tardif (2010, p.11), ao se referir aos saberes docentes, apresenta a seguinte explicação:

[...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc.

Nessa perspectiva, a mobilização dos diferentes saberes pelos professores “se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. [...] o saber está a serviço do trabalho” (idem, p. 17). Continua o autor explicando:

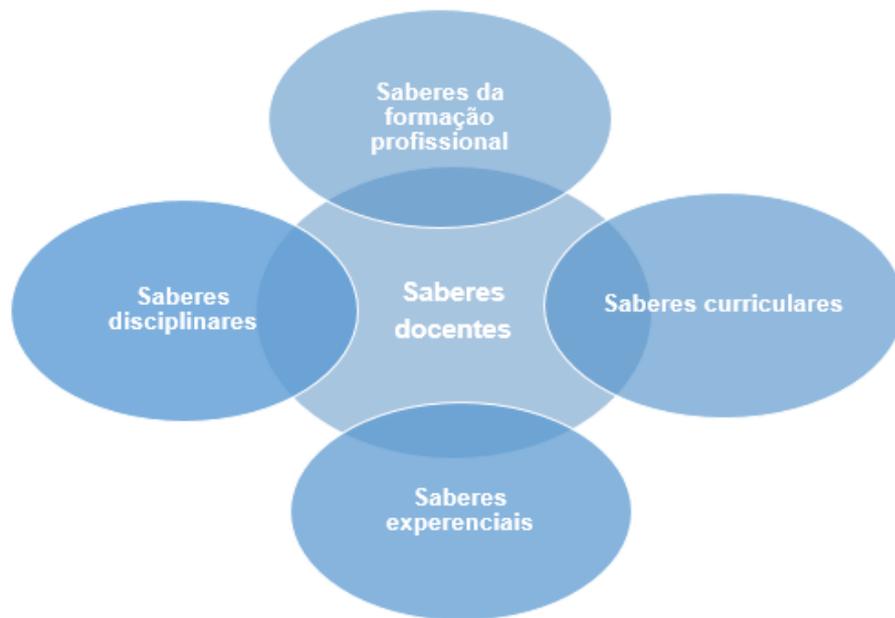
Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Essa ideia possui duas funções conceituais: em primeiro lugar, visa relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta sua incorporação num processo de trabalho, dando ênfase à socialização na profissão docente e ao domínio contextualizado da atividade de ensinar. Em segundo lugar, ela indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula (Ibidem).

A metamorfose pela qual a educação passou ao longo de seu percurso histórico, impulsionada pelas diferentes configurações ideológicas, culturais e tecnológicas da sociedade, tem levantado questionamentos a respeito dos

⁶ Temos ciência de que outros autores têm se dedicado ao estudo sobre os saberes docentes. Contudo, elegemos Tardif (2010) para fundamentar nosso estudo, no que tange a esta dimensão, considerando ser ele um autor de referência quando o assunto em tela são tais saberes.

saberes profissionais necessários à atuação docente e da relação deste conjunto de saberes a uma prática educativa eficaz. Com base em suas pesquisas, Tardif (2010) apresenta uma tipologia de saberes cuja categorização apresentamos na figura 14.

Figura 14 – Tipologia dos saberes docentes



Fonte: Elaborado a partir de Tardif (2010).

Tardif (2010, p.36) define os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia *educativa*) como sendo aqueles

[...] transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. [...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] Os saberes

pedagógicos articulam-se com as ciências da educação [...], na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las "cientificamente" [grifo do autor].

Acerca dos saberes disciplinares o autor afirma que:

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2010, p. 38).

Sobre os saberes curriculares, Tardif (2010, p.38) afirma que eles

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (idem p, 38).

Acerca da influência do conjunto de experiências pelo qual o educador passa ao longo de seu trajeto pessoal e profissional, o autor destaca que

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (idem p, 30-39).

Continua o autor explicando que:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes

constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (idem, p. 49).

A seguir, refletiremos a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Curricular.

4.2 O projeto político-pedagógico e a organização curricular

A elaboração do projeto político-pedagógico (ou proposta pedagógica) e sua execução estão previstas na LDBEN/1996 (artigo 12, inciso I). De acordo com esta legislação, é de competência dos estabelecimentos de ensino a proposição de um projeto (ou proposta) em sintonia com os dispositivos legais e com a intencionalidade educativa do próprio estabelecimento. Para Veiga (1996, p. 157),

[...] a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como um processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico.

Quanto à importância do projeto pedagógico, Veiga (2013, p.13) explica que tal dispositivo

[...] aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. [...] O projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola.

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) contempla as concepções que os integrantes de uma determinada comunidade educativa possuem sobre a sociedade, a pessoa, o conhecimento, a organização curricular, as questões didático-pedagógicas (planejamento, metodologia, avaliação, estruturação dos

espaços e tempos educativos) e o perfil de aluno que desejam formar. Também as instâncias de participação para a tomada de decisões são explicitadas nesse documento. No que se refere aos objetivos do PPP, Sarmiento e Casagrande (2015, p.4) citam os que seguem:

- a) garantir a identidade institucional do sistema de ensino, da rede e das escolas individualmente;
- b) manter permanente diálogo com a sociedade, tendo como referência a história institucional e a realidade histórica;
- c) criar consensos acerca de objetivos, princípios e metodologias educacionais;
- d) ser um documento de referência para a construção de projetos, processos e ações pedagógico-acadêmicas das instituições educativas;
- e) constituir-se em instrumento que auxilie na gestão e no planejamento da práxis pedagógica;
- f) ser um referencial para a autoavaliação e o acompanhamento dos indicadores de qualidade e de eficácia da instituição.

Portanto, devido à sua importância, este documento deve ser construído contemplando a participação de todos aqueles que possuem alguma relação com a ação educativa no contexto escolar, pois “quanto maior a participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, maior a possibilidade de que as coisas planejadas venham de fato acontecer” (VASCONCELLOS, 2002, p.26). O PPP necessita ser retomado e revitalizado constantemente para que atenda às demandas que se colocam, dentre elas a mudança e a inovação.

A partir das concepções explicitadas no PPP, outro desafio que se coloca à comunidade educativa, e aqui mais especificamente à equipe diretiva e ao coletivo de professores, é a elaboração da proposta curricular. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), o currículo

[...] configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais (Art. 13, parágrafo primeiro).

De acordo com o Art. 65º da Resolução CNE/CEB 2/2012, o currículo:

[...] é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando

vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas.

No que se refere à organização da proposta curricular, as DCNEB salientam que

§ 2º [...] deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (Art. 13, parágrafo segundo).

Assim, a proposta curricular deve contemplar as características, as necessidades e as especificidades tanto do contexto em que a ação educativa se efetivará quanto daqueles que se constituem em sujeitos dessa ação. Dessa forma, é necessário que nela estejam explicitados os seguintes aspectos:

I - concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;

II - ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;

III - escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de *redes de aprendizagem*;

IV - compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas;

V - organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento;

VI - entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos;

VII - estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no

cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram;

VIII - constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos;

IX - adoção de rede de aprendizagem, também, como ferramenta didático-pedagógica relevante nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, sendo que esta opção requer planejamento sistemático integrado estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares;

§ 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento (DCNEB, Art. 13, § 3º, 2010).

Com base no dispositivo, a organização curricular deve contemplar formação básica comum e uma parte diversificada, conforme indica figura 15. Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e no exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/96), nos artigos 26 e 33:

Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (...) VI – que tenha prole.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

[...]

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Já a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 (Arts. 14, 15, 16 e 17), estabelece que:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas

partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.

§ 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

§ 3º A língua espanhola, por força da Lei nº 11.161/2005, é obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Art. 16. Leis específicas, que complementam a LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso.

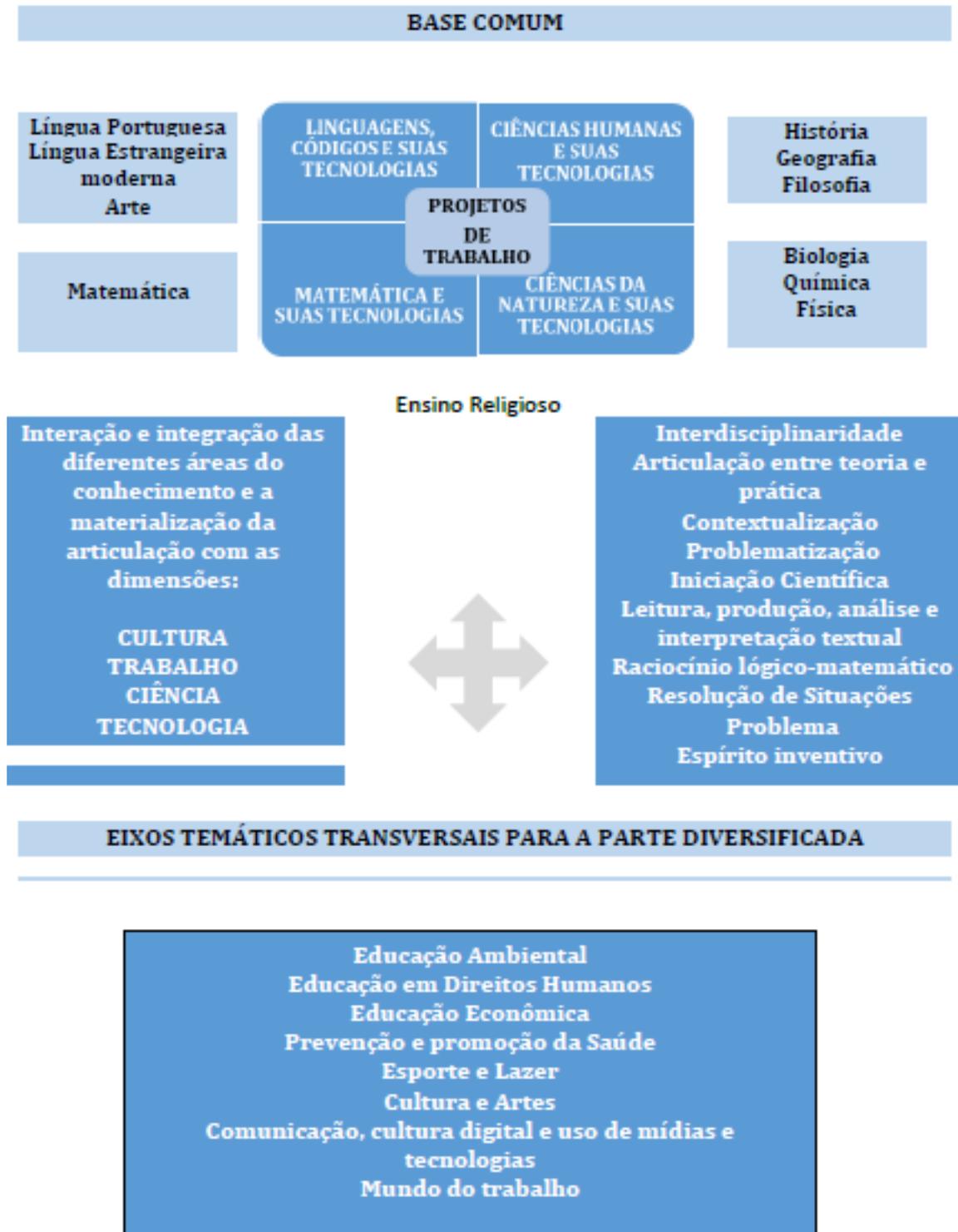
Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

A proposta curricular necessita se efetivar por meio dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a seguir, refletimos sobre o planejamento e suas diversas instâncias. Em termos de síntese, a figura 8 ilustra a organização curricular no Ensino Médio a partir do que estabelece a Resolução CNE/CEB 2/2012.

Figura 15 – Organização curricular e áreas do conhecimento no Ensino Médio



Fonte: Adaptado da Resolução CNE/CEB 2/2012.

4.3 O planejamento da *práxis* educativa

Encontramos eco no pensamento de Vasconcellos (2008) quando o autor refere que:

Nosso desejo é que a escola cumpra um papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, ressignificá-la e buscar novas alternativas. Para isso, entendemos que o planejamento é um excelente caminho (2012, p.14).

Percebe-se, a partir da fala de Vasconcellos (2012), a importância do processo de planejamento para a revitalização, tanto da *práxis* pedagógica dos professores, quanto da própria função da escola na sociedade que se apresenta atualmente.

No entanto, na prática, o que se percebe nas escolas é um movimento completamente contrário ao processo reflexivo que o planejamento propõe. Dessa forma, “é visível a distância entre as intenções expressas nos planos e as práticas concretas realizadas, o que coloca o planejamento, mais uma vez, num território de disputas e controvérsias” (VASCONCELLOS, 2012, p.15).

Muitas vezes, o planejamento é compreendido como um momento de preencher papeladas ou fazer projetos encomendados pelas instâncias superiores com prazos a serem vencidos. Esse movimento distancia o professor do real objetivo do ato de planejar, pois ele acaba encarando o mesmo como mais um momento burocrático cujo resultado será lançado na gaveta de um arquivo para juntar poeira.

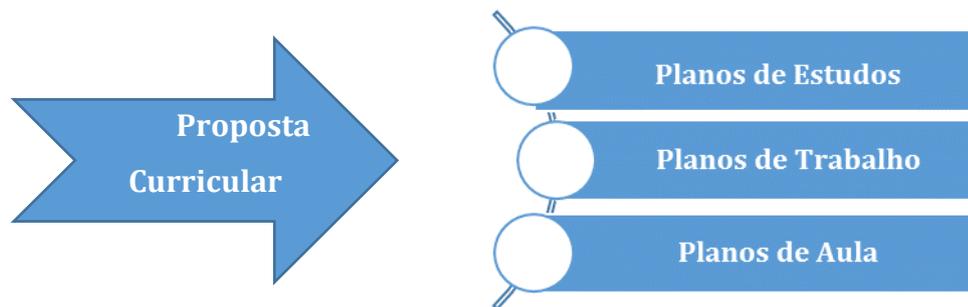
Segundo Vasconcellos (2012, p.35), “planejar é *antecipar* mentalmente *uma ação a ser realizada e agir* de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal” [grifo do autor]. Essa prática, quando bem empregada, é essencialmente útil no cotidiano do educador, pois o mesmo tem sobre sua responsabilidade um processo essencialmente complexo, polissêmico, metamorfo e surpreendentemente belo, que é a construção do conhecimento.

Sendo assim, por se tratar de um processo, deve constantemente ser revisto e ajustado para que o resultado final seja o esperado. Zabala (1998, p.17) expressa que

O *planejamento* e a *avaliação* dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida como uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção de realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação [grifo do autor].

No que se refere ao planejamento da *práxis* educativa é necessário termos presente três instâncias de planejamento, as quais ilustramos por meio da figura 16.

Figura 16 – Instâncias do planejamento



Fonte: Autoria própria. 2015.

Os *planos de estudos* contemplam o planejamento curricular do que será desenvolvido em cada área do conhecimento (e respectivos componentes curriculares) no decorrer de um determinado nível e etapa de ensino, especificando o que será trabalhado anualmente em cada ano ou série deste respectivo nível. Assim, “é a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares. Dá a espinha dorsal da escola, desde as séries iniciais até as terminais” (VASCONCELLOS, 2012, p.95).

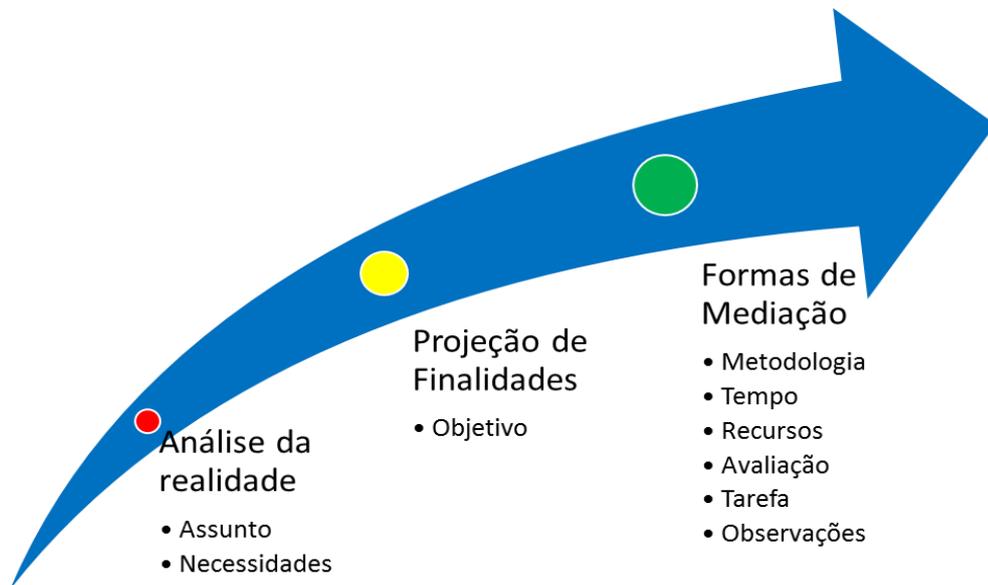
Dessa forma, contempla o objetivo geral da área de conhecimento e de cada componente curricular que integra tal área. Além disso, explicita as competências e respectivos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos, assim como a abordagem metodológica; a sistemática e os instrumentos de avaliação a serem adotados. Já os *planos de trabalho* se configuram num recorte do que está previsto nos Planos de Estudos, fazendo um recorte do que será abordado nos espaços temporais em que está organizado um ano letivo, tendo

presente o que estabelece o Regimento de cada instituição (bimestral, trimestral etc).

Por fim, os *planos de aula* se referem ao planejamento do que será trabalhado em cada dia, durante um determinado período de tempo, tendo como referência o exposto nos Planos de Estudos e nos Planos de Trabalho. De acordo com Vasconcellos (2012, p.96), “é o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula. Diz respeito mais estritamente ao aspecto didático”.

Ainda, segundo essa categoria de planejamento, deve possuir basicamente três dimensões, a saber: análise da realidade, projeção de finalidades e formas de mediação, conforme expressamos na figura 17, abaixo.

Figura 17 – Dimensões de um plano de aula



Fonte: elaborado a partir de Vasconcellos (2012).

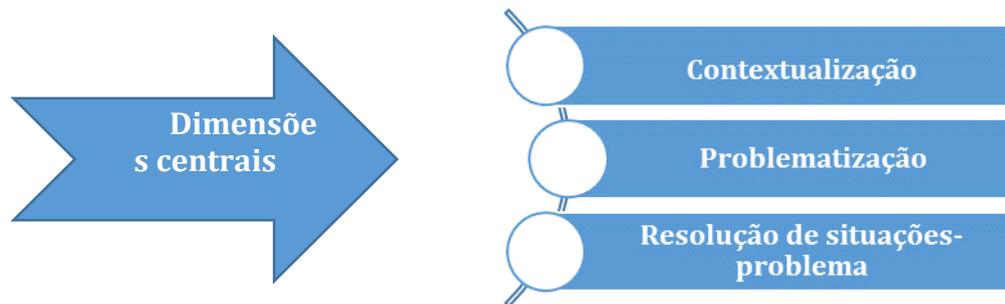
4.4 Modos de ensinar: as abordagens metodológicas

Altet (2001, p. 26) define o ensino

[...] como um processo interpessoal e intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal e o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e levar ao êxito a aprendizagem em uma dada situação; *é uma prática relacional finalizada*. Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, este “fazer aprender” se dá pela comunicação e pela aplicação; o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula (grifo da autora).

Seguindo esta linha reflexiva que “ensinar é fazer aprender”, o professor em sua *práxis* educativa necessita recorrer a abordagens metodológicas diferenciadas, conforme indica figura 18, de forma a contemplar os diferentes estilos de aprendizagem dos seus alunos, ou no dizer de Gardner (1995)⁷, as múltiplas inteligências⁸. O autor coloca que “nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades; nem todos aprendem da mesma maneira” (GARDNER, 1995, p.16).

Figura 18 – Dimensões centrais a serem contempladas na abordagem metodológica



Fonte: Autoria própria, 2015.

Partimos do pressuposto que a abordagem metodológica deve contemplar a contextualização dos conhecimentos a serem desenvolvidos com os estudantes de forma que eles consigam perceber as inter-relações existentes entre os diferentes componentes curriculares e as respectivas áreas de conhecimento. A proposição de situações-problema é fundamental para que os estudantes consigam aplicar os conhecimentos construídos.

A pesquisa como prática formativa aproxima a relação entre o professor e o educando, direcionando o seu olhar para o próprio contexto social, permitindo que o mesmo conheça e intervenha na própria realidade e na realidade da sua prática educativa. Destaque devemos dar ao papel da pesquisa como prática metodológica e pedagógica, sendo que

O contato com as pesquisas é suscetível de desenvolver capacidades de análise e investigação, de evitar confundir a evidência com o fato demonstrado. A pesquisa é a prova permanente de que muitas outras coisas em Educação nos escapam, o que deveria, assim, nos tornar

⁷ Para Gardner (1995, p.14), a inteligência é compreendida como “a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários. [...] ênfase a capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos”.

⁸ Gardner (1995) propõe a existência das seguintes capacidades: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência musical, inteligência corporal-cenestésica, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal.

circunspectos, prudentes e abertos a novas compreensões. A pesquisa seria suscetível de formar jovens docentes no espírito crítico, na dúvida metódica, no comportamento racional, assim como no cuidado de responder com elegância às situações encontradas (BEILLEROT, 2012, p. 88).

4.5 A avaliação e suas dimensões

Falar acerca da avaliação é, ao mesmo tempo, falar sobre investigação de uma realidade específica, buscando conhecê-la.

[...] investigar indica a possibilidade de conhecer alguma coisa que ainda não é conhecida; ou seja, significa produzir a compreensão de algo e, em decorrência, desvendar a trama das relações que o constituem, o que implica uma interpretação da realidade – sua ‘leitura’ [...] (LUCKESI, 2011, p. 153) [grifo do autor].

Sendo assim, o ato de investigar possibilita levantar dados suficientes para, quando necessário, realizar uma intervenção eficaz em determinada realidade, buscando sua transformação, pois “oferece ao ser humano um recurso de ação eficiente tanto no desvendamento quanto na solução de impasses, dificuldades e resistências; isto é, oferece fundamentos para uma ação produtiva” (LUCKESI, 2011, p.166).

Portanto, a ação avaliativa é um processo dinâmico que estabelece uma interface entre a investigação e a intervenção (LUCKESI, 2011). Essa dinamicidade muito se deve ao fato de que a realidade, por vezes tomada como base da investigação, não é um fato estático, muito pelo contrário, sofre metamorfoses ao longo do tempo. Sendo assim, também devemos assumir o ato avaliativo e a intervenção decorrente dele como um processo dinâmico que deve reformular-se.

Quanto às modalidades da avaliação, Luckesi (2011) propõe dois grandes grupos: a avaliação de objetos já configurados e a avaliação de objetos em construção. Segundo o autor, elas têm uma característica em comum, que é o fato de se “dedicarem à *investigação da qualidade de seu objeto de estudo*” (LUCKESI, p.172) [grifo do autor]. No entanto, distinguem-se no que se refere a todo o resto.

A primeira modalidade – do objeto já configurado – objetiva “somente à *investigação da qualidade de seu objeto de estudo*” (LUCKESI, 2011, p.172). Já na segunda modalidade – a do objeto em construção – “além de investigar a qualidade, subsidia, se necessário, a intervenção para a melhoria dos resultados até o nível do critério estabelecido” (LUCKESI, 2011, p.172), conforme indica a figura 19.

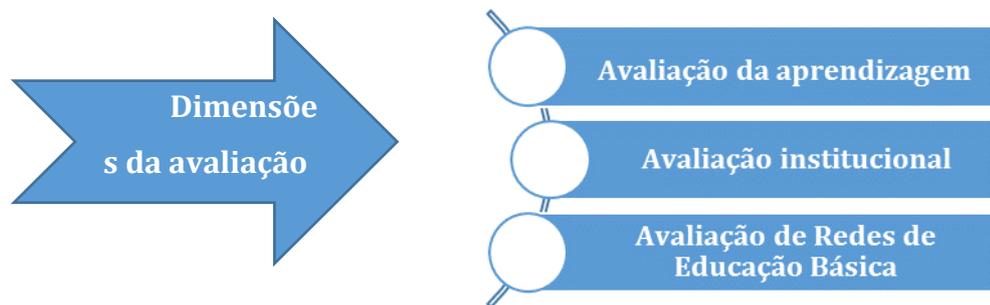
Figura 19 – Comparação entre os modelos de avaliação

Avaliação do objeto já configurado	Avaliação do objeto em construção
<ul style="list-style-type: none"> • Objeto já estabelecido; • Busca uma certificação; • Encerra-se na qualificação; • Avaliação de produto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objeto em construção; • Busca um acompanhamento; • Subsídios para uma intervenção; • Avaliação de processo.

Fonte: Elaborado a partir de Luckesi (2011).

A Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 (define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), em seu Art. 46, apresenta três dimensões básicas da avaliação no ambiente educacional, as quais apresentamos na figura 20.

Figura 20 – Dimensões da avaliação no ambiente educacional



Fonte: elaborado a partir das DCNEB (2010).

Acerca da avaliação da aprendizagem, Luckesi (2011, p. 175) afirma que

Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço deste projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados.

Assim, visto que a aprendizagem pode ser concebida como um ato de construção (PIAGET, 1970), a avaliação deve ser condizente com essa vertente

epistemológica e pedagógica; ou seja, além de aferir a qualidade da aprendizagem já estabelecida, deve fornecer indicadores para que, se necessário, se realize uma ação pedagógica produtiva. Segundo Luckesi (2011, p. 176):

A ação pedagógica produtiva assenta-se sobre o conhecimento da realidade da aprendizagem do educando, conhecimento esse que subsidia decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória, seja para reorientá-la, se necessário, para a obtenção de um melhor desempenho.

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de pesquisador da realidade de seus educandos, e como tal deve conhecer seu objeto de investigação; ter uma visão pedagógica e epistemológica que compreenda a aprendizagem como um processo a ser construído; ter um olhar atento para as variáveis estabelecidas e para os métodos de coleta de dados adequados; ter em mente que a avaliação só faz sentido quando se estabelece um processo para alcançar o produto final desejado (LUCKESI, 2011).

Notamos, a partir da leitura do artigo 47 (seção I), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que:

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando ao aprendiz recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola.

§ 3º A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental.

§ 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas.

No entanto, na prática, mesmo com a legislação vigente indicando uma avaliação compreendida como processo, Luckesi (2011, p.180, grifo do autor) afirma que

[...] fomos transitando do uso da expressão ‘examinar a aprendizagem’ para o uso de ‘avaliar a aprendizagem dos estudantes’, porém, na prática continuamos a realizar exames – ou seja, mudamos a denominação sem mudar a prática. Então, nos dias atuais, em nossas escolas efetivamente anunciamos uma coisa – a avaliação – e fazemos outra – o exame –, o que revela um equívoco tanto no entendimento quando na prática.

Muito embora para um olhar menos atento ambas as terminologias pareçam ter o mesmo objetivo, distinguem-se devido a uma série de fatores, que apresentamos na figura 21.

No que se refere à avaliação institucional interna, conforme o artigo 52 (Seção III) das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica,

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

Por fim, sobre a avaliação das redes de Educação Básica:

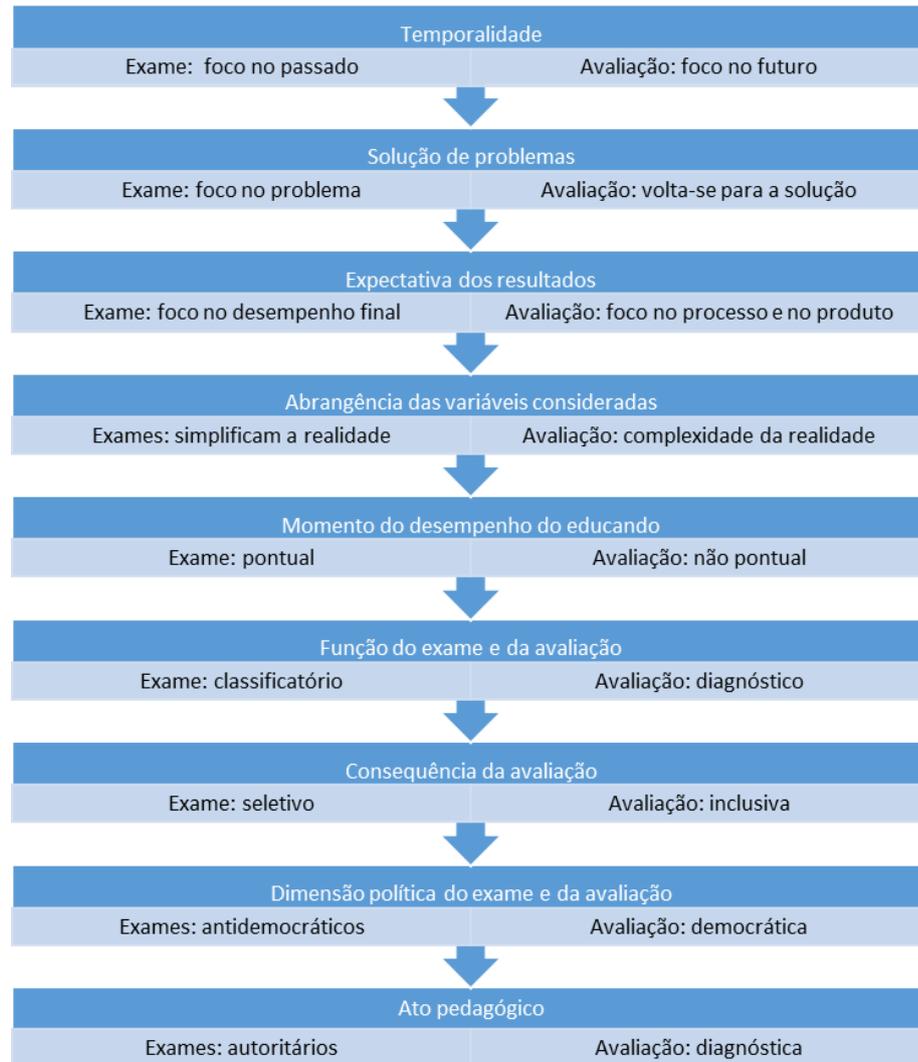
Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está (Seção IV).

Destacamos que no Ensino Médio os estudantes realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁹, que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁰.

⁹ De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (2008, p. 6), “o Enem é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para autoavaliação do (a) participante, a partir das competências e habilidades que o estruturam, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mundo do trabalho”.

¹⁰“O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – é composto por duas avaliações complementares, a Aneb e a Anresc (Prova Brasil). [...] A avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb permite produzir resultados médios de desempenho

Figura 21 – Comparação entre o exame e a avaliação



Fonte: Elaborado a partir de Luckesi (2011).

4.6 A interação: professor-aluno, entre pares e com a família

Ao abordar a atuação docente, Tardif (2010, p. 49) salienta que tal atuação

conforme os estratos amostrais, promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação desde o ano de 1995. [...] A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas).” (PDE, 2008, p. 7 e 8).

[...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser etc. Elas exigem, portanto, dos professores, [...] a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores, e de serem pessoas em interação com pessoas.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2009) apontam “a docência como uma profissão de interações humanas”. No cotidiano da *práxis educativa* ganha centralidade a interação entre professor-aluno e a relação entre pares, ou seja, entre os próprios estudantes. Conforme Sarmiento (2006, p. 127):

Entendemos que o processo de interação, de cunho essencialmente social, precisa ser compreendido dentro de uma dinâmica entre os sujeitos, na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos (des)encontros de diferentes níveis de conhecimento. O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos vão sendo potencializados pelas divergências, pela comparação e defesa de hipóteses [...].

A autora cita alguns aspectos relevantes a serem considerados pelo professor nas interações que estabelece com estudantes:

- a) sua intervenção, enquanto parceiro mais experiente, precisa contemplar a escuta das hipóteses dos alunos, assim como ocorrer no sentido de auxiliar no direcionamento dos objetivos das atividades;
- b) atenção às necessidades e características dos alunos, estando disponível para as solicitações feitas pelos mesmos e, até, identificar quando eles necessitam de auxílio e não o pedem;
- c) perspicácia para fazer com que os alunos cheguem às suas próprias conclusões, evitando fornecer as respostas;
- d) dinamicidade na condução das atividades, contemplando as hipóteses dos alunos, assegurando a concretização dos objetivos delineados;
- e) promoção contínua de debates, suscitando a cooperação no processo de resolução de problemas (idem, p.122-123).

Por fim, Sarmiento conclui que “essas atitudes e postura do professor refletem nas atitudes e postura dos alunos no contexto da sala de aula, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do sentimento de cooperação. Isso desencadeia um processo participativo que contempla a figura de ambos, professor e aluno” (ibidem).

Destaque fundamental deve ser feito ao fato de que, tratando-se do Ensino Médio, precisamos ter presente que os estudantes são jovens inseridos e também

são produtores de uma cultura. Nesse sentido, conforme explicam Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1068):

Levar em conta o jovem existente no aluno implica reconhecer que a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. O jovem, a princípio, torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de sua inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem experimentar e desenvolver suas potencialidades.

O autor nos mobiliza a refletir sobre algumas questões, tais como: Quais são as pretensões dos jovens em curto espaço de tempo, nos seus projetos de vida? De que forma a escola pode contribuir para o alcance de alguns desses objetivos? Compreendemos os jovens como produtores de culturas e de identidades juvenis, constituídas através de um processo em que se entrelaçam, de forma dialética, as dimensões individuais e coletivas oriundas das interações que se efetivam num determinado tempo e espaço (SPOSITO, 2002, 2005; DAYRELL, 2007; MARTINS e CARRANO, 2011).

De acordo com Martins e Carrano (2011, p. 50):

De um modo geral, pensamos o jovem como a possibilidade de um futuro melhor, mas não constituímos as oportunidades de a juventude se reconhecer como tal potencialidade concreta de mudança no tempo presente. Conceituada pelo senso comum, pela escola ou pela mídia como uma construção sociológica dotada de características homogêneas, a juventude surge como portadora de uma cultura socialmente definida. Além de ser pensada como uma fase problemática da vida, na qual a unidade dos indivíduos caracterizaria uma cultura juvenil específica, os jovens são muitas vezes vistos como meros receptores passivos da cultura dominante.

Além da relação que o professor estabelece no contexto educativo com seus alunos e com os seus pares (outros professores), também é necessário um olhar cuidadoso para a relação com as famílias. Sabemos que, na atualidade existem múltiplas configurações familiares¹¹, rompendo com a visão tradicional de família. Sem dúvida, tais configurações requerem modos de conceber, de se relacionar, e de

¹¹ Nesse contexto das novas configurações familiares, Strey (2007, p.18) explica que “para efeitos práticos vamos considerar [...] que família seja o resultado de uma associação entre pessoas com a finalidade de construir a sua vida privada, não em oposição à sua vida pública, mas em complemento a ela. O número de pessoas e seu sexo depende das características dessas pessoas, suas circunstâncias e suas possibilidades materiais e culturais”.

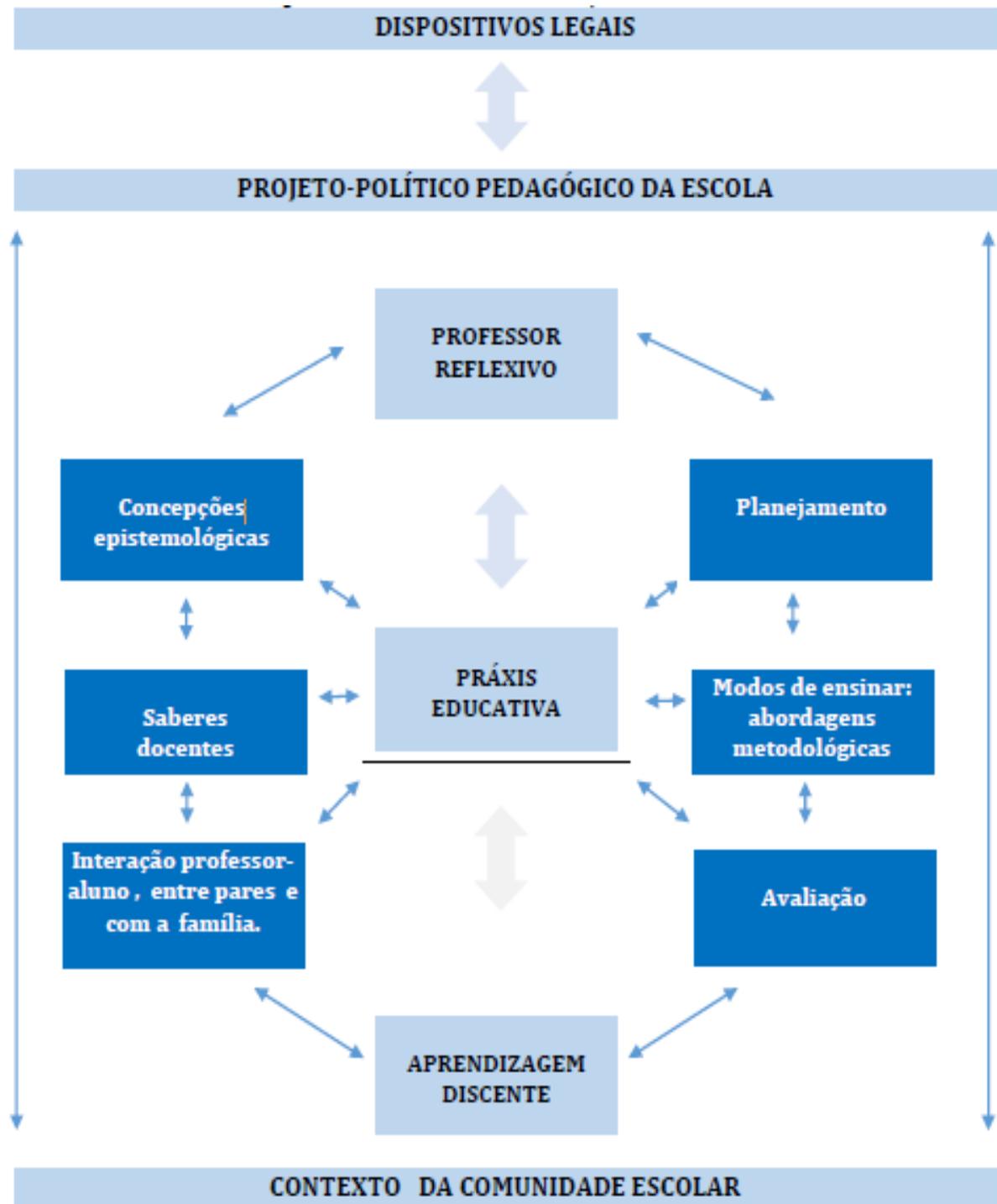
propor espaços e tempos de participação no contexto da escola pensados sob um outro patamar.

Os professores, enquanto profissionais, fazem parte de uma sociedade que possui concepções acerca da profissão docente. Afinal, de uma forma ou de outra, todas as pessoas possuem saberes sobre essa instituição. Nesse sentido, conforme destaca Nóvoa (2009, p. 24),

Hoje, impõe-se uma abertura dos professores para o exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade. Possivelmente, a profissão tornar-se-á mais vulnerável, mas esta é a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público.

Após termos apresentado, nos capítulos 2 e 3, as dimensões constituintes do referencial teórico que fundamenta o estudo em tela, no próximo capítulo explicitamos os olhares preliminares sobre a articulação entre a investigação, a formação e a docência no Ensino Médio.

A figura 22 apresenta uma síntese sobre as dimensões a serem consideradas quando abordamos a *práxis* educativa.

Figura 22 – Dimensões atinentes à *práxis* educativa

Fonte: Autoria própria, 2015.

5 OLHARES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE A INVESTIGAÇÃO, A FORMAÇÃO E A PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, dedicamo-nos à apresentação e reflexão sobre a trajetória que percorremos por meio da pesquisa-ação colaborativa. Com base na abordagem teórico-metodológica que adotamos, optamos em discorrer sobre os dados coletados, observando a sequência das etapas que constituem o plano de trabalho da pesquisa-ação colaborativa. Dessa forma, o capítulo está organizado em quatro seções, sendo cada uma delas relativa às etapas da pesquisa-ação colaborativa.

5.1 Primeira etapa: diagnóstico-reconhecimento e fortalecimento de identidade de grupo

A pesquisa-ação colaborativa traz em seu cerne uma mudança de paradigma no que se refere aos procedimentos metodológicos comumente adotados pela ciência. Isso porque, entre outros aspectos, a relação estabelecida entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado é ressignificada, tornando-se mais dialética. O distanciamento e a neutralidade outrora existentes são rompidos para dar lugar a uma relação de colaboração entre os participantes a ponto de todos tornarem-se copartícipes do processo de mudança e da produção do conhecimento inerente ao processo de pesquisa. A respeito desta concepção metodológica, Barbier (2007, p.65) afirma que

Os sujeitos não são mais ratos de laboratório, mas pessoas que decidiram compreender ou lutar e não aceitam ser privados das análises ligadas às informações transmitidas aos pesquisadores e diretamente saídas de suas tragédias cotidianas. Eles querem saber e participar.

Desta forma, não se pode desvincular a pesquisa-ação colaborativa do envolvimento coletivo dos participantes, ou seja, “não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (BARBIER, 2007, p. 70). No entanto, é preciso compreender o conceito de participação empregado para que o processo ocorra em sua integralidade. Neste sentido, Barbier (2007, p. 70) esclarece que

É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem

que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária [grifo do autor].

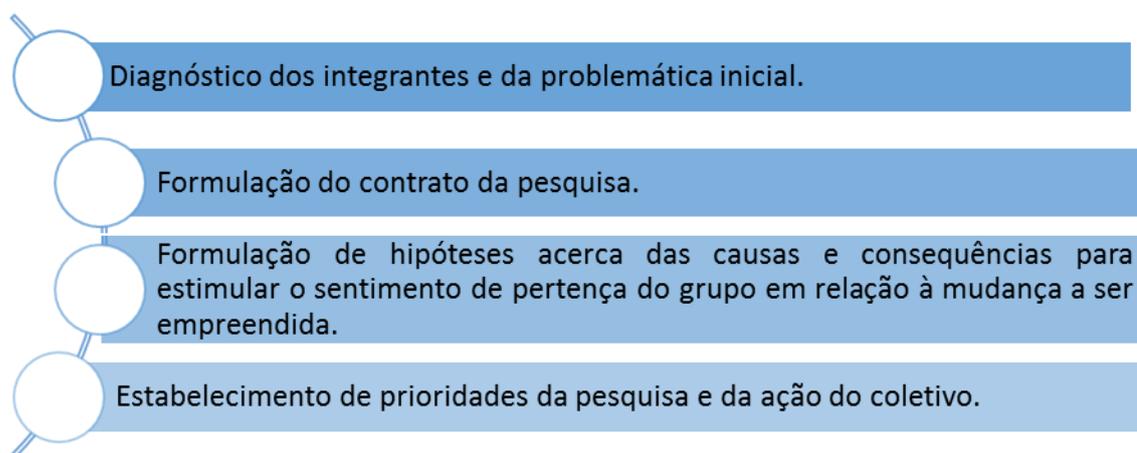
Franco (2012) observa que quando a demanda parte dos interessados diretos pela pesquisa e não do pesquisador ou da instituição o processo torna-se mais favorável para o desenvolvimento de um clima de colaboração. Entretanto, quando a situação é contrária, alcançar este estágio é, por vezes, um trabalho laborioso. A autora destaca que

O pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa-ação deve perceber que o grupo com que estão lidando está de alguma forma estruturado, que possui uma dinâmica própria e que ele, pesquisador, de início não faz parte deste grupo. Neste grupo o pesquisador pretende, junto ao coletivo, empreender mudanças (FRANCO, 2012, p.116).

Assim, este estágio preliminar da pesquisa é de suma importância, pois nele, conforme indica a figura 23, o pesquisador viabiliza uma série de ações que irão: a) inseri-lo como integrante do coletivo já formado; b) nutrir o sentimento de coparticipação em relação às mudanças empreendidas; c) caracterizar os indivíduos participantes; d) estabelecer o contrato da pesquisa-ação a ser desenvolvida; e) levantar hipóteses acerca do problema inicial; e f) estabelecer as prioridades da pesquisa.

Sendo assim, de maneira resumida, podemos dizer que a primeira etapa da pesquisa-ação gira em torno de quatro polos bem definidos e inter-relacionados: o de diagnóstico, que consiste em caracterizar o coletivo e “voltar ao que os membros do grupo chamam de ‘problema’ ou a “situação’ [...]” (BARBIER, 2007, p. 119) [grifo do autor]; o estabelecimento do contrato que irá definir “as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, a finalidade das ações, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa” (BARBIER, 2007, p. 120); a formulação e socialização das possíveis causas e consequências do problema, estimulando o crescimento do sentimento de pertença por parte dos indivíduos ao processo de pesquisa, e incentivando o protagonismo individual e coletivo; e o estabelecimento das prioridades da pesquisa a ser empreendida (DIONNE, 2007).

Figura 23 – Síntese da primeira etapa da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado a partir de Dionne (2007).

O trabalho com o coletivo dos protagonistas do estudo é um dos aspectos fundamentais na pesquisa-ação. Dessa forma, conforme sinalizam Sarmiento e Casagrande (2014, p. 549):

Em relação à metodologia participativa, demarcada pela pesquisa-ação colaborativa, cumpre dizer que a consideramos um claro exemplo da possibilidade de construção da participação e da democracia. Trata-se de um espaço que congrega a possibilidade de que cada participante do processo de investigação-ação seja capaz de aprender, de construir e de reconstruir os componentes estruturais do próprio mundo, ressignificando experiências e conceitos e, ao mesmo tempo, constituindo um coletivo que sonha e age conjuntamente em prol da construção de um projeto coletivo comum.

Assim, realizamos três encontros com os integrantes da equipe diretiva (direção, vice-direção, supervisão escolar e orientação educacional) a fim de identificarmos suas expectativas. Os registros desses encontros foram realizados no Diário de Campo (Bogdan e Biklen, 1994) e serviram como eixo condutor para a análise documental (Gil, 2008) dos dispositivos orientadores da ação docente (tanto aqueles provenientes da Mantenedora quanto os da própria escola). Posteriormente, realizamos dois encontros com o coletivo de professores, tendo a duração de três horas cada.

O objetivo do Encontro I foi a integração entre os pesquisadores e o coletivo de professores, tendo em vista o desenvolvimento do sentimento de pertença ao processo de formação e investigação. Retomamos a posição de Nóvoa (1999, p.26) quando ele reforça a ideia de que “a formação de professores é, provavelmente, a

área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: “aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão.”

A integração e o sentimento de pertença são pré-requisitos para o engajamento na pesquisa-ação e podem incidir sobre os resultados almejados. Conforme salienta Imbernón (2010, p. 71):

Os professores, como todo grupo integrado por seres humanos, constituem um grupo definido, sujeito a múltiplas influências. É um coletivo que trabalha com pessoas e que, portanto, pode criar e potencializar transformações sociais por intermédio da educação de seus alunos. Não obstante, para criar neles esse espírito transformador, é preciso gerá-lo no seio do grupo de trabalho, na instituição de ensino.

Neste encontro aplicamos um questionário (Lakatos e Marconi, 2006) com questões abertas a fim de caracterizar o coletivo de professores, identificar suas demandas formativas, os desafios encontrados na docência e os saberes acerca das características dos estudantes. Nessa perspectiva, vale retormarmos a posição de Fonseca (2003, p. 43), quando a autora coloca que:

[...] as investigações pedagógicas, que até pouco tempo insistiam em estudar a educação, a escola e o ensino, ignorando o professor, hoje tentam colocá-lo no centro dos debates. Isso decorre do reconhecimento de uma questão óbvia: não há educação ou ensino sem professor, e o professor é uma pessoa.

O grupo está composto por 21 professores, na faixa etária entre 25 e 65 anos, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Faixa etária dos participantes do estudo

Faixa etária	Nº de participantes	Frequência
25-30	2	9,52
31-36	8	38,09
37-42	4	19,05
43-48	2	9,52
49-54	1	4,76
55-60	3	14,29
61-66	1	4,76

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados por meio do questionário.

Entre os participantes do estudo, 8 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino, conforme demonstrado na tabela 2.

Tabela 2 – Sexo dos participantes de estudo

Sexo	Nº de participantes	Frequência
Masculino	8	38,1
Feminino	13	61,9

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados por meio do questionário.

A titulação acadêmica dos professores contempla desde aqueles que possuem somente a graduação em sua área de titulação até os que já possuem formação em nível de mestrado, conforme indica a tabela 3.

Tabela 3 – Titulação dos participantes do estudo

Titulação Acadêmica	Nº de Participantes
Graduação	
Licenciatura em Química	2
Licenciatura em Matemática	3
Licenciatura em Física	1
Licenciatura em Contabilidade	1
Licenciatura em Filosofia	1
Licenciatura em Biologia	2
Licenciatura em Educação Física	2
Licenciatura em Geografia	2
Licenciatura em História	1
Licenciatura em Letras	5
Pós-graduação	
Educação Especial Inclusiva	1
Ensino de Química	1
Geografia Ambiental	1
Ensino de Matemática	2
Geografia e História	1
Movimento Urbano e Ludicidade	1
Supervisão e Administração Escolar	2
Poéticos Visuais, Fotografia, Gravura e Arte Digital	1
Psicomotricidade	2
Mestrado	
Letras	1
Literatura	1
Engenharia de Energia	1

Fonte: autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados por meio do questionário.

O tempo de atuação no magistério é variável, situando-se na faixa entre 1 e 48 anos, conforme dados apresentados na tabela 4. Essa heterogeneidade sinaliza que os professores estão situados em diferentes ciclos de vida profissional, referidos por Huberman (2000).

Tabela 4 – Tempo de atuação dos participantes no magistério

Tempo de atuação	Nº de participantes	Frequência
0 a 4 anos	2	9,52
5 a 9 anos	6	28,57
10 a 14 anos	3	14,29
15 a 19 anos	4	19,04
20 a 24 anos	1	4,76
25 a 29 anos	1	4,76
30 a 34 anos	2	9,52
35 a 39 anos	1	4,76
40 a 44 anos	0	0,00
45 a 49 anos	1	4,76

Fonte: autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados por meio do questionário

No que se refere ao tempo de atuação no Ensino Médio, a variação fica entre 1 e 38 anos de atuação, conforme demonstra a tabela 5.

Tabela 5 – Tempo de atuação dos educadores no Ensino Médio

Tempo de atuação	Nº de participantes	Frequência
0 a 4 anos	2	9,52
5 a 9 anos	5	23,81
10 a 14 anos	3	14,29
15 a 19 anos	5	23,81
20 a 24 anos	2	9,52
25 a 29 anos	2	9,52
30 a 34 anos	1	4,76
35 a 39 anos	1	4,76

Fonte: autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados por meio do questionário.

Quanto ao tempo de atuação no colégio La Salle Canoas, a variação está entre menos de um ano até 28 anos, conforme exposto na tabela 6.

Tabela 6 – Tempo de atuação dos educadores no Colégio La Salle Canoas

Tempo de atuação	Nº de participantes	Frequência
0 a 4 anos	11	52,38
5 a 9 anos	3	14,29
10 a 14 anos	2	9,52
15 a 19 anos	0	0,00
20 a 24 anos	3	14,29
25 a 29 anos	2	9,52

Fonte: autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados por meio do questionário.

Além disso, foram realizados encontros com a prioridade de inserir o pesquisador no grupo, estabelecer o contrato da pesquisa e levantar coletivamente os aspectos centrais da problemática inicial, bem como suas possíveis soluções.

No Encontro II problematizamos, coletivamente, os dados coletados anteriormente para enfatizar as características estudantis, discutir os possíveis estereótipos veiculados pelo senso comum relativos à juventude, os desafios encontrados na docência e as demandas formativas, as expectativas dos pais e responsáveis, e as pretensões dos estudantes, em curto espaço de tempo. Confrontamos e analisamos vários olhares e suas possíveis inter-relações.

Conforme Tardif (2010), o docente raramente atua sozinho, ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos seus pares. Segundo o autor:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente em uma rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...] (TARDIF, 2010, p.49).

As características estudantis destacadas pelos professores foram: egocêntricos, individualistas, dinâmicos e criativos; afetivos e carinhosos; questionadores, curiosos, participativos e comunicativos; irreverentes; agitados; inteligentes; muitas vezes inseguros; solidários e sensíveis às questões humanitárias; descomprometidos com a sua aprendizagem; imaturos em relação às responsabilidades; imediatistas; educados; gostam de cultivar as amizades; esperam tudo pronto; possuem uma boa bagagem de conhecimentos; focados no êxito profissional e para o ingresso no ensino superior; necessitam de limites; não têm hábito de estudo em casa e nem de realizar o tema; interagem com as tecnologias mas não sabem utilizá-las distinguindo conhecimento de informação; resistentes à autoridade; apresentam dificuldades para lidar com as regras.

Segundo Dayrell (2007, p.1107), os jovens que chegam à escola, “na sua diversidade, apresentam características, práticas sociais e um universo simbólico próprio e que os diferenciam, e muito, das gerações anteriores”. Essa multiplicidade, por vezes, acaba gerando um embate de gerações, pois os professores frequentaram a escola em outros tempos e carregam consigo concepções acerca da

escola e dos jovens muitas vezes arraigadas a um modelo mais homogêneo do que se apresenta em suas salas de aula.

No entanto,

Temos de levar em conta também que essa condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da ressignificação do tempo e espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura do social (DAYRELL, 2007, p.1108).

Essa nova arquitetura social dos jovens apresenta atitudes, hábitos e agrupamentos muito diferenciados dos de épocas anteriores e em alguns casos pode acarretar desestabilização dos educadores em relação aos seus métodos e ao comportamento dos educandos frente a eles. Desse embate, por vezes, resultam as generalizações, rotulações e outras atitudes defensivas de ambos os lados.

Podemos notar isso a partir dos olhares dos professores voltados a este grupo específico de estudantes, indicando, às vezes, uma compreensão generalizante dos perfis estudantis que por vezes é acentuada mediante a observação dos padrões atitudinais de um pequeno grupo, e que são tomadas como referência para os demais.

Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1068) afirmam que

Levar em conta o jovem existente no aluno implica reconhecer que a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. O jovem, a princípio, torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de sua inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem experimentar e desenvolver suas potencialidades.

Nóvoa (2000) defende que para ocorrer essa mudança de paradigma sobre os jovens e a educação atual os professores necessitam primeiramente de espaços e tempos para exporem suas inquietações e dúvidas, e para poderem partilhar os desafios que enfrentam no cotidiano de sua ação docente. De acordo com o autor:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser

com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 2000, p.10).

Dessa forma, a escuta e a partilha dos desafios encontrados na docência pelos professores, relativos às atitudes dos estudantes, se constituem num momento significativo para a identificação de limitações e possibilidades frente ao exposto por eles. Dentre os desafios citados pelos professores, destacamos: melhorar a dedicação dos alunos e o saber ouvir; crescer na seriedade em relação ao estudo; a necessidade de fazê-los compreender a importância de estudar; estabelecer relações interdisciplinares; crescer na atitude crítica das opiniões; fomentar o hábito de estudo e a dedicação; despertar o desejo pela aprendizagem e o gosto pela pesquisa; superar a dificuldade em saber ouvir e o imediatismo; auxiliar alguns alunos desmotivados e sem interesse para executar as atividades propostas; mudar a atitude de esperarem tudo pronto e auxiliá-los a serem protagonistas do próprio crescimento. De acordo com Zabala (1998, p.16-17):

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.

Outro desafio indicado pelos professores se refere aos limites, às resistências à autoridade e às dificuldades de os jovens lidarem com as regras, compreendidos, algumas vezes pelos professores, como indicativo de indisciplina. Como assinala Piaget (1998, p.26),

[...] é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem [...] que levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa em que consiste a moral. Não há, portanto, moral sem uma educação moral [...] o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais.

Os jovens tendem a rejeitar as relações com adultos ou entre pares pautadas pela coação ou pelo autoritarismo, tornando-se mais cooperativos e participativos quando percebem que suas relações estão fundamentadas no respeito mútuo¹².

Outros destaques feitos pelos professores são: a falta de tempo, devido ao número de períodos para a realização do trabalho, e a criação de laços mais profundos; as próprias características estudantis; a necessidade de muita preparação e estudo para as aulas; atender e contemplar as necessidades de um grupo heterogêneo.

Ao analisarmos essas posições dos professores em relação às características estudantis e aos desafios que encontram na docência, encontramos eco nas palavras de Dayrell (2007, p. 1106), quando explica o que denomina como “uma visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e suas famílias culpando-se mutuamente”. Assim se expressa o autor:

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra, diante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade de diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ele se propõe (ibidem, p.1106) [grifo do autor].

Devido à complexidade e às posições arraigadas dos professores em relação ao seu papel – da escola e dos estudantes –, percebemos que a problematização dessas questões necessitaria ser retomada no decorrer de todo o processo formativo para podermos avançar e revisar algumas posições e posturas. Talvez, um dos caminhos para a superação desses impasses seria o diálogo, que muitas vezes é cerceado em detrimento do *cumprimento da lista de conteúdos a serem trabalhados*.

¹² De acordo com Piaget (1998, p.28), “em primeiro lugar, há o respeito que chamaremos de unilateral, porque ele implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho. Esse respeito, o único em que normalmente se pensa, e no qual Bovet tem insistido muito especialmente, traz consigo uma coação inevitável do superior pelo inferior: é, pois, característico de uma primeira forma de relação social, que chamaremos de relação de coação. Mas existe, em segundo lugar, o respeito que podemos qualificar de mútuo, porque os indivíduos que estão em contato se consideram iguais e se respeitam reciprocamente. Esse respeito não implica, assim, nenhuma coação e caracteriza um segundo tipo de relação social, que chamaremos relação de cooperação.

Diante desse panorama concluem Martins e Carrano (2011, p. 54):

Através da elaboração de linguagens em comum, a escola pode recuperar seu prestígio entre os jovens, bem como o prazer deles estarem em um lugar que podem chamar de seu na medida em que são reconhecidos como sujeitos produtores de cultura.

Ora, parece haver consenso que a especificidade da profissão docente é o trabalho com o conhecimento. Contudo, as formas de selecioná-lo, organizá-lo e abordá-lo poderia ocorrer de modo participativo e dialógico, envolvendo os estudantes, as famílias e outros atores considerados importantes. Concordamos com Dayrell (2007, p. 1107) quando diz:

[...] a escola tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se construir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta sua condição juvenil [grifo do autor].

De acordo com os dispositivos legais que versam sobre o Ensino Médio, a escola possui autonomia para estruturar seu currículo, tanto no que se refere ao núcleo comum quanto na parte diversificada. É evidente que determinadas temáticas atenderão diretamente o interesse dos estudantes, o que não significa que as demais deverão ser excluídas. Pelo contrário, aqui entra em cena o papel dos professores em desenvolver estratégias para que os estudantes consigam atribuir significados a determinados temas e conteúdos que, à primeira vista, possam parecer desconexos para eles.

Em ambas as situações, a abordagem metodológica pautada pelos princípios da interdisciplinaridade, da pesquisa, da contextualização, da problematização e da aplicabilidade do conhecimento é essencial. Para tanto, o professor precisa se sentir apto a adotar estes princípios em sua prática educativa. Sem dúvida, este é um dos principais desafios que estamos enfrentando no decorrer desse processo envolvendo a pesquisa, a formação e as práticas pedagógicas.

Para se qualificar a *práxis* educativa é necessário transformar nossos olhares e nossas atitudes e isso demanda o desejo, a predisposição pessoal à mudança e o tempo para a reelaboração de concepções, saberes, posturas e práticas que foram se constituindo e se consolidando no decorrer da trajetória de vida dos professores.

Quanto ao papel das práticas, Charlier (2001, p. 93) refere a importância de termos presente que:

O professor pode aprender *a partir* da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão (reflexão sobre a ação), seja sua própria prática ou a de seus colegas (aprendizado ocasional). O professor aprende *através* da prática. Confrontando a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como ator, isto é, como qualquer um pode interferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação. O professor aprende *para* a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na ação, seu desfecho também está, em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre a sua vida [grifo da autora].

Em relação às demandas formativas, os professores apresentaram como sugestões de temáticas a serem abordadas nas oficinas: organização do tempo e hábitos de estudo; preparação para o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); temas transversais constituintes da parte diversificada do currículo (meio ambiente, diversidade e inclusão social, cidadania, solidariedade, saúde, cultura e arte, sexualidade, estímulo à pesquisa e iniciação científica; incentivo à leitura; cidadania e solidariedade; importância do domínio de outro idioma num mundo globalizado; uso das tecnologias da informação e da comunicação; atividade física; abordagem interdisciplinar dos conhecimentos, metodologias de ensino e fundamentos da Psicologia da Educação.

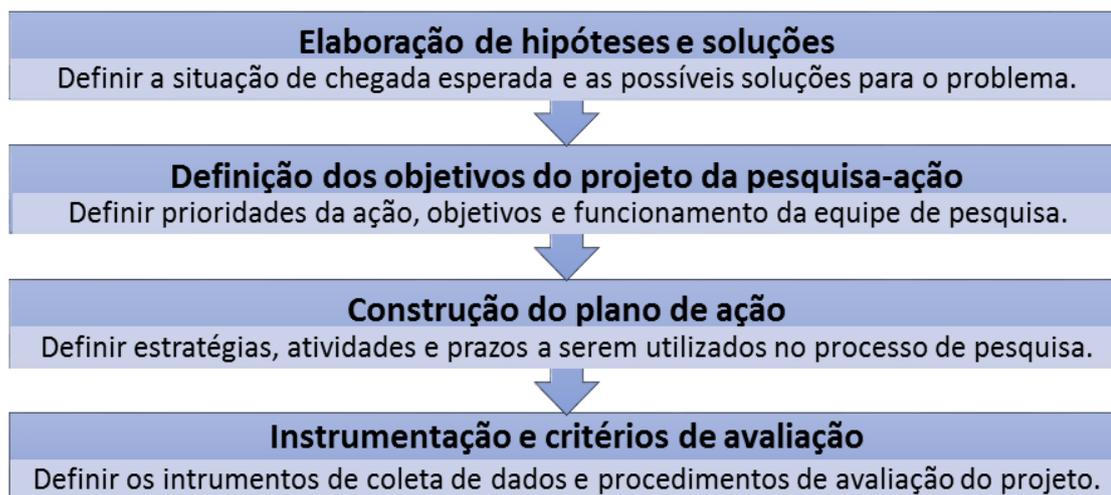
5.2 Segunda etapa: planejamento das ações

A segunda etapa da pesquisa-ação colaborativa dá destaque ao planejamento das ações a serem empreendidas no decorrer do processo de investigação. Segundo Dionne (2007, p. 98), esta etapa “está estruturada de modo a permitir uma definição dos objetivos e das estratégias de pesquisa e de ação. Trata-se de projetar as soluções, isto é, de imaginar as ações suscetíveis de modificar a situação inicial”.

Dionne (2007), ao indicar as ações a serem desenvolvidas nesta etapa, propõe: a) a elaboração das hipóteses de soluções, cujo objetivo é elaborar conjuntamente as possíveis soluções para o problema inicial e “a situação nova à qual querem chegar, levando em conta a situação que eles já diagnosticaram” (p.99); b) definição dos objetivos que têm como base a situação inicial e o novo panorama almejado para determinar um conjunto de ações prioritárias para se

alcançar os resultados planejados; c) construção de um plano de ação que “viabilize alcançar os objetivos determinados” (p.104-105), por meio de um trabalho de operacionalização das etapas a cumprir”; e d) definição dos instrumentos para a investigação, bem como, os critérios de avaliação das ações realizadas. Tais passos são apresentados de maneira esquemática na figura 24, abaixo.

Figura 24 – Ações da segunda etapa da pesquisa-ação



Fonte: elaborado a partir de Dionne (2007).

Desta forma, esse processo de revisitar o problema, já estabelecido na primeira etapa, e observá-lo de diferentes ângulos com a intenção de projetar possíveis soluções e estratégias permite o exercício de reflexão acerca da prática individual e coletiva. Essa prática, que pode ser retomada no decorrer da pesquisa devido às espirais cíclicas, permite a construção e um novo olhar sobre o problema. Franco (2012, p.121) afirma que “se estamos mergulhados na *práxis*, no exercício coletivo, o olhar é o que muda primeiro, e é ele que não aceita mais confrontar-se com o já superado”.

Nesta etapa, portanto, a proposição de espaços formativos e do processo autorreflexivo ganha tônica, sendo a formação parte essencial do processo investigativo, conforme nos indicam autores como Pimenta (2005), Monceau (2005), Zeichner e Diniz-Pereira (2005) e Elliot (2000).

A pesquisa-ação pode agregar valor no processo de formação, no entanto, sem ser reduzida a ela, pois possibilita a intervenção e a transformação da realidade por parte dos envolvidos (MIRANDA; RESENDE, 2006). Nesse viés, “[...] o fato de

teorizar forma parte do processo dialético de autotransformação e de mudança social: o processo através do qual os indivíduos reconstroem a si mesmos e, ao mesmo tempo, reconstroem sua vida social.” (CARR, 1996, p. 15).

A formação continuada foi estruturada na modalidade de oficinas, cada uma delas com três horas de duração, tendo a participação de profissionais com formação específica nos tópicos trabalhados. Perseguimos o objetivo de aprofundar, teórico-metodologicamente, problemas pontuais demandados pelo coletivo, assim como construir coletivamente estratégias de intervenção didático-pedagógica, registro, sistematização e reflexão sobre o trabalho cotidianamente realizado pelos professores. Nesse contexto, retomamos a posição de Nóvoa (2009, p. 21), quando refere que:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional. Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. As perguntas sucedem-se. Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos [grifo do autor].

As oficinas descritas abaixo se constituíram como espaços privilegiados para a reflexão crítica da práxis educativa e a construção do plano de ação, com vistas à revitalização de tal *práxis*.

Oficina A - Leitura, Produção e Interpretação de diferentes gêneros textuais.

Direcionada aos professores de Língua Portuguesa e demais interessados, tendo como foco o aprofundamento teórico-metodológico das questões relacionadas a análise, interpretação e produção de diferentes gêneros textuais, com vistas ao desenvolvimento da leitura e escrita reflexiva.

Oficina B - Raciocínio lógico-matemático e resolução de situações-problema.

Direcionada aos professores de Matemática e demais interessados, focou no aprofundamento teórico-metodológico das questões relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico e à resolução de problemas.

Oficina C - Projetos Investigativos Interdisciplinares.

Direcionada a todos os professores que exercem a docência no Ensino Médio, centrando no planejamento conjunto de projetos investigativos interdisciplinares, com base em temáticas que transversalizam os componentes curriculares de uma área de conhecimento, entre componentes curriculares de diversas áreas ou entre áreas.

Com a construção de tais projetos pelos professores, para depois serem compartilhados, analisados, validados e trabalhados cooperativamente com os estudantes, o principal objetivo foi trabalhar a atitude investigativa desses professores com vistas à efetivação da pesquisa como princípio pedagógico e à iniciação científica dos estudantes. Carr e Kemmis (1986, p. 39) assinalam que “quando professores adotam uma perspectiva de projeto, eles também criam oportunidades para aprender a partir de sua experiência e planejar sua própria aprendizagem”. No entender de Zeichner (1993, p. 126),

[...] a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas. O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada.

Nosso pressuposto foi iniciar tais construções de uma forma coletiva. Os docentes, ao planejarem em conjunto, sentir-se-iam mais seguros e confiantes, considerando que a pesquisa se faz presente na prática de um número reduzido desse grupo de professores, apesar de a equipe diretiva oferecer todas as condições necessárias para que isso se concretize. Dessa forma, conforme sugere Lüdke (2001, p. 51),

[...] é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma. Isso é fácil de afirmar e propor, e muito difícil de realizar. O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa, terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável.

A proposição dessa ação ocasionou certa desestabilização no coletivo, pois os professores perceberam que não haveria condições de se avançar sem uma incursão analítica-reflexiva nos Planos de Estudos e nos Planos de Trabalho de cada professor, com vistas a uma revitalização do próprio currículo. Mediante tal constatação, na etapa seguinte da pesquisa, a qual se encontra em desenvolvimento, contemplamos um plano de ação voltado para a discussão, a análise e a revitalização curricular.

Essa situação nos fez refletir sobre a necessidade de, continuamente, no decorrer da pesquisa, viabilizar situações que favoreçam o empoderamento docente individual e coletivo, o diálogo entre pares e a partilha das experiências vivenciadas. Um trabalho coletivo pressupõe o estabelecimento de relações interpessoais pautadas pela confiança mútua, pelo respeito ao outro como pessoa e profissional, pela convicção de que as transformações num determinado contexto só se efetivam através de ações coletivas. Ainda, as mudanças atitudinais requerem que cada uma das pessoas acione um conjunto de elementos que contribua para que se abandonem posturas, por vezes, há muito tempo enraizadas.

Assim, é necessário que tenhamos, como pesquisadores, um olhar flexível em relação às etapas metodológicas da pesquisa, pois elas não podem ser compreendidas de uma forma linear e acabada, em que a passagem para uma nova etapa pressupõe que aquilo que se propunha fazer na etapa anterior esteja consolidado.

Aqui poderíamos trazer à tona a ideia de movimento espiralado (Lewin, 2006) ou das espirais cíclicas (Barbier, 2007, p. 117) presente na concepção da pesquisa-ação, o que viabiliza e implica “o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Como diz Franco (2012a, p. 119), “nesse processo de reflexão contínua sobre a ação, que é um processo eminentemente coletivo, abre-se espaço para se formar sujeitos pesquisadores”. Isso exige do coletivo esforços para

ressignificar, interpretar, analisar, contextualizar e construir uma síntese compreendida em uma perspectiva dialética. Continua a autora:

As espirais reflexivas permitem o retorno ao vivido, a reinterpretação do compreendido, revisões do já realizado, acerto de perspectivas e possibilidades. Garantem uma avaliação formativa do processo e a objetivação das conquistas do grupo. É um processo eminentemente pedagógico, coletivo e compartilhado (Ibidem, p. 121).

O movimento espiralado reflexivo contempla o empoderamento dos atores, “o planejamento, a ação, a reflexão, a pesquisa, a ressignificação e o replanejamento em um movimento que busca ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas; que produz novas reflexões para o aprofundamento da pesquisa” (FRANCO, 2012, p. 121). Entretanto, precisamos ter presente que

Esse processo funcionará bem quando se der um tempo para a reflexão ser interiorizada, ser compreendida coletivamente, organizar-se de forma livre e crítica. Incorporar a reflexão à prática coletiva é um processo muito lento, progressivo e que deve ir fluindo gradativamente. Esse processo que permeia toda pesquisa-ação é muito demorado, exige o tempo de cada um. Há que se dar um tempo para amadurecer novos olhares, sentimentos de dissonâncias, aberturas e defesa ao novo (FRANCO, 2012, p.119-120).

Por intermédio das relações colaborativas, paulatinamente vamos construindo e consolidando comunidades de aprendizagem compreendidas sob a égide de grupos que partilham e constroem cumplicidades científicas, epistemológicas e pedagógicas (BRYDON-MILLER; MAGUIRE, 2009). Nessa perspectiva, conforme nos coloca Nóvoa (2009, p. 20),

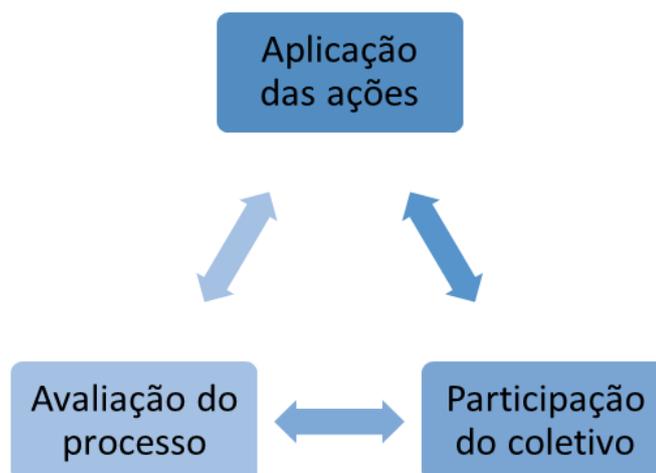
a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitetos, pode inspirar os professores. A forma como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram processos de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se predispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção.

5.3 Terceira etapa: aplicação de estratégias de ação, processo de observação-registro e avaliação

Nesta etapa são implantados os planos de ação para o aprimoramento da *práxis* educativa. Segundo Dionne (2007, p. 84), esta etapa é “uma das mais importantes fases da pesquisa-ação, na medida em que ela torna possível a modificação da situação inicial. Além disso, essa fase permite validar as operações de diagnóstico e orientação das ações das duas primeiras fases”.

A aplicação consiste basicamente em três ações que, embora pareçam lineares, caminham em um constante entrecruzamento: a intervenção propriamente dita, a participação do coletivo nas atividades e a avaliação contínua das ações (Dionne, 2007), conforme demonstra a figura 25.

Figura 25 – Síntese das ações da terceira etapa



Fonte: elaborado com base em Dionne (2007).

É justamente nesse movimento coletivo de aplicação e avaliação, ou, ação e reflexão, que se constituem os sujeitos pesquisadores de sua própria prática. Franco (2012, p. 119) afirma que no “processo de reflexão contínua sobre a ação, que é um processo eminentemente coletivo, abre-se o espaço para se formar sujeitos pesquisadores”. Essa relação dialógica entre reflexão e prática, segundo Casagrande e Sarmiento (2014, p. 48), “consiste numa forma de ação reflexiva, que pode criticar e transformar a teoria que a rege. Nem a teoria, nem a prática gozam de proeminência: cada uma modifica e revisa continuamente a outra”.

No entanto, mesmo que aparentemente tenhamos a impressão de que a pesquisa se inicia apenas nessa etapa, deve-se ressaltar que as etapas anteriores e as posteriores são de suma importância, pois dão sustentação a todas as atividades aqui empreendidas.

Assim, nesta etapa, elegemos coletivamente alguns eixos norteadores a serem assumidos pelo corpo docente, abrangendo a relação professor-aluno; relação família-escola; contratos a serem firmados com os estudantes; a iniciação científica e a pesquisa como princípio pedagógico; a interdisciplinaridade; a contextualização e a problematização dos conhecimentos; a avaliação em suas perspectivas diagnóstica e formativa; e projetos investigativos com temáticas transversais.

Dessa forma, concomitantemente à ação e à reflexão sobre as práticas, nos encontros formativos realizados na Oficina de Projetos os professores se reuniam por áreas de conhecimento e dentro de cada área, fazendo um movimento analítico-reflexivo de cada componente curricular (por série e entre as três séries), e de suas finalidades e articulações com os demais componentes que constituem determinada área. O processo também possibilitou identificar temáticas potenciais que se interpenetram e transversalizam alguns projetos e seminários interdisciplinares no âmbito da área e/ou entre as áreas, e por séries.

No decorrer da *práxis* educativa o coletivo de professores trouxe à tona a questão da mediação pedagógica. Mediante tal interesse, numa das oficinas foram trabalhados os Critérios de Mediação, segundo os pressupostos de Reuven Feuerstein.

5.3.1 A mediação na ação educativa

Feuerstein (1980) defende duas formas de interação entre o indivíduo e seu meio, as quais possibilitam o desenvolvimento de sua estrutura cognitiva: a interação direta da criança com o mundo circundante, produzindo transformações no indivíduo ao longo de sua vida; e a experiência de aprendizagem mediada (EAM) decorrente da interposição de um mediador, geralmente um adulto (incluindo também os pares), proporcionando ao sujeito uma aprendizagem organizada e estruturada.

De acordo com Feuerstein; Falik; Feuerstein (2006), a modificabilidade cognitiva é decorrente da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), que é

viabilizada pela mediação humana. Segundo estes autores, a modificabilidade cognitiva pode ser definida como

[...] a propensão (potencial) de um indivíduo se modificar através de ambas as experiências de aprendizagem direta e mediada direcionadas para necessidades estruturais e comportamentais. Em resposta à apresentação de intervenções de mediação que sejam sistemáticas, planejadas e repetitivas num período de tempo e através de 16 variações na exposição de estímulos, o sujeito se torna plástico e modificável, cada vez mais favorável à exposição aos estímulos diretos. A propensão para a modificabilidade pode ser avaliada através de procedimentos dinâmicos, e pode ser influenciada pela EAM oferecida em contextos situacionais estruturados (FEUERSTEIN; FALIK; FEUERSTEIN, 2006, p.16).

Nessa perspectiva, os autores definem a inteligência como sendo:

[...] força, capacidade, potencial de compreensão e aprendizagem. Propensão do organismo de se modificar quando confrontado com a necessidade para tal. A capacidade de usar experiências anteriormente adquiridas para se ajustar a novas situações. Dois fatores críticos são (1) a capacidade do indivíduo de ser modificado pela aprendizagem e (2) a habilidade do indivíduo de usar qualquer modificação ocorrida para ajustes futuros (FEUERSTEIN; FALIK; FEUERSTEIN, 2006, p.13).

No que se refere à Experiência de Aprendizagem Mediada, Feuerstein (2007) esclarece que

[...] a EAM é apenas uma das duas modalidades pelas quais o ser humano ativa suas operações mentais e aprende. A EAM é apenas um fragmento de tudo o que é percebido e experimentado no mundo. Entretanto é esse pequeno fragmento que irá equipar o indivíduo com as ferramentas e estratégias necessárias para o processo de aprender. Dessas ferramentas, as mais importantes são a linguagem e a capacidade de criar inter-relações, pois irão afetar significativamente a eficácia de seu processo de aprendizagem não mediada, a aprendizagem pela exposição direta ao mundo (FEUERSTEIN, 2007, p. 13).

Conforme Meier e Garcia (2007, p. 72), a mediação

significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só.

Dessa forma, na ação mediadora, um ser humano acompanha a interação do sujeito com o meio. Este mediador possui a intencionalidade de fazer com que este

meio seja percebido de forma diferenciada, não apenas na troca isolada do sujeito com aquele. No entanto, esta interposição mediadora entre o sujeito e o meio tende a se reduzir com o decorrer do tempo, pois a EAM afeta sua estrutura interna, possibilitando-lhe que aprenda a aprender e desenvolva sua autonomia para estabelecer a seleção e organização dos estímulos externos e, em decorrência, beneficiar-se deles para o seu desenvolvimento cognitivo. A EAM afeta a estrutura interna do indivíduo de forma que ele aprende a aprender e desenvolve sua autonomia.

Para que a experiência de aprendizagem possa ser caracterizada como mediada, torna-se necessária a presença de alguns critérios, pois nem toda a mediação possibilita a aprendizagem. O mediador necessita incorporar em sua ação alguns componentes essenciais, sem os quais não há força mediadora. Para Feuerstein, os três primeiros critérios de mediação – denominados de intencionalidade e reciprocidade, transcendência e significado – são considerados universais, pois devem estar presentes em toda ação educativa. Os demais critérios de mediação foram sistematizados a partir do papel que desempenham de acordo com as particularidades culturais ou com as necessidades específicas de cada pessoa. Os critérios de mediação podem ser observados nas interações que o indivíduo estabelece com seus semelhantes, tanto no âmbito familiar quanto no escolar.

Mais adiante, discorreremos sobre cada um dos critérios de mediação estabelecendo relações com as respostas coletadas por meio do questionário respondido pelos professores.

A mediação da intencionalidade e da reciprocidade, de acordo com Azevedo (2011, p. 25):

A intencionalidade ocorre quando o mediador (por exemplo: os pais, o professor, o orientador) orienta deliberadamente a interação numa direção escolhida, selecionando, moldando e interpretando o estímulo específico. A mediação é um ato intencional com propósito específico, no qual o mediador trabalha ativamente para focar a atenção no estímulo. A reciprocidade ocorre quando existem propostas do mediado (aprendiz) e uma indicação de que ele está receptivo e envolvido no processo de aprendizagem. O mediado está aberto para os inputs oferecidos pelo mediador e demonstra cooperação.

O mediador compartilha com o educando os objetivos e as metas que deseja alcançar. Este processo de corresponsabilidade e reciprocidade possibilita o redimensionamento no ato de ensinar e aprender, deixando este de ser unilateral para tornar-se interativo. Não basta apresentar uma tarefa. Torna-se necessário compartilhar com os sujeitos os motivos da intenção do mediador, seus objetivos e metas a alcançar. Além disso, a intencionalidade e a reciprocidade desencadeiam mudanças nos três componentes da interação: o mediador, os estímulos e o mediado.

Conforme os dados apresentados na tabela 7, podemos observar que 87,5% dos respondentes indicaram que sempre planejam suas aulas com antecedência. Tal hábito potencializa o processo ensino-aprendizagem, pois auxilia o educador a traçar objetivos, metas, instrumentos de avaliação e *feedback* dos resultados. Padilha (2001, p.63) afirma que “realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isenta de neutralidade”.

Tabela 7 – Mediação da intencionalidade e reciprocidade

Mediação da intencionalidade e reciprocidade	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
O professor desperta o interesse e a motivação pelo conteúdo.	6	10	0	16
O professor incentiva os alunos a fazerem perguntas sobre o conteúdo.	13	3	0	16
O professor possibilita <i>feedback</i> oral à contribuição dos alunos.	9	7	0	16
O professor oferece <i>feedback</i> escrito à contribuição dos alunos.	4	10	2	16
O professor explica, quando necessário, várias vezes o conteúdo.	14	2	0	16
O professor planeja suas aulas.	14	2	0	16
O professor explica o objetivo do conteúdo.	10	5	1	16

Fonte: autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados no questionário.

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de que 100% dos respondentes indicaram que fazem *feedback* de maneira oral às vezes ou sempre. O *feedback* é uma importante ferramenta de mediação da aprendizagem, pois se os educandos não tiverem retorno das atividades que estão realizando eles não terão como aferir seu desempenho frente aos objetivos estabelecidos pelo educador.

Ensinar é provocar nos indivíduos a busca por significados, sejam eles no âmbito individual ou coletivo. A educação para o significado inicia-se no eixo familiar,

tanto no nível cognitivo (valores, crenças, conhecimentos) quanto no nível afetivo (energia, entusiasmo, sentimentos), e amplia-se para outros contextos. Para que a aprendizagem seja significativa torna-se necessário que haja uma relação entre o conhecimento a ser adquirido e o já existente na estrutura cognitiva do sujeito. Além disso, outro fator interveniente nesta significação é a predisposição e a motivação do indivíduo para o estabelecimento destas relações. Assim, a mediação do significado “está relacionada com imprimir valor e energia à atividade ou objeto, tornando-a relevante para o mediado” (MENTIS, 1997, p.32). De acordo com Azevedo (2011, p. 31),

a mediação do significado ocorre quando o mediador traz o significado e a finalidade a uma atividade. O mediador mostra interesse e envolvimento emocional, discute a importância da atividade com o mediado e explicita o entendimento do motivo para a realização da atividade.

Conforme os dados apresentados na tabela 8, evidencia-se que os professores explicam a importância do conteúdo. Esse fato, por vezes, carrega de significado conteúdos ditos “duros”, aproximando-os do cotidiano do educando.

Aliado a este fato, percebe-se que 43,8% dos professores apontaram que sempre fazem perguntas de processo do tipo “Como?” e “Por quê?”, e 56,2% afirmaram que eles as fazem às vezes. Tais questionamentos levam os educandos a formularem hipóteses acerca do tema trabalhado, valorizando o processo e a construção da resposta e não apenas a dicotomia entre “certo” e “errado”.

A hipótese tem um papel de articulação e de diálogo entre as teorias, as observações e as experimentações, servindo de guia à própria investigação. Condiciona fortemente os dados a obter num percurso descontínuo, ainda que balizado por um fundo teórico que lhe dá plausibilidade, intervindo ativamente nas explicações posteriores dos resultados (PRAIA, CACHAPUZ, GIL-PÉRES, 2002, p.254).

Outro dado que pode ser observado é o fato de que 87,5% dos respondentes afirmaram que, sempre ou às vezes, apresentam seus conteúdos de diversas maneiras. Essas diferentes formas de ensinar um mesmo conteúdo vai ao encontro da ideia de que pessoas diferentes constroem seu conhecimento de modos diferentes. Sendo assim, a multiplicidade metodológica respeita as singularidades de cada educando e as múltiplas inteligências que se apresentam em uma sala de aula (GARDNER, 1995).

Tabela 8 – Mediação do significado

Critério do significado	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
O professor explica a importância do conteúdo.	10	6	0	16
O professor apresenta o mesmo conteúdo de diferentes formas.	5	9	2	16
O professor faz perguntas de processo do tipo “Como?” e “Por quê?”.	7	9	0	16

Fonte: autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados no questionário.

A transcendência é considerada por Feuerstein (1980) como a parte mais humanizante da interação mediador-mediado, principalmente porque ela possibilita o estabelecimento de uma variedade de relações que extrapolam a própria interação, ampliando seu significado a outras situações e também ampliando o sistema de necessidades do indivíduo. A transcendência possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de princípios, conceitos e estratégias socioculturais que podem ser generalizadas e transferidas para outras situações. Além disso, amplia sua compreensão de mundo através das relações que estabelece entre diferentes atividades e conteúdos, percebendo a conexão entre as mesmas. Um ensino fundamentado na repetição e na memória de conteúdos fragmentados e carentes de significado impossibilita a ampliação e o estabelecimento das relações, que tornam possível a compreensão global dos fatos. Segundo Azevedo (2011, p. 37),

a mediação da transcendência ocorre quando uma interação vai além da necessidade direta e imediata, consequentemente ampliando e diversificando o sistema de necessidade do mediado. O objetivo da transcendência é promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que podem ser generalizados para situações além do problema presente.

Conforme os dados apresentados na tabela 9, 87,5% dos indivíduos afirmaram que sempre relacionam seu conteúdo com outros conteúdos já trabalhados. No que se refere à aplicabilidade do conteúdo, 68,8% afirmaram que sempre auxiliam os educandos a estabelecerem relações e indicam possibilidade de aplicação com outras situações.

Com relação aos aspectos interdisciplinares, 31,3% dos professores afirmaram que sempre estabelecem relações da disciplina com as demais áreas do conhecimento, já 68,7% expuseram que o fazem às vezes.

Tabela 9 – Mediação da transcendência

Critério da transcendência	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
O professor auxilia os alunos a estabelecerem relações entre o conteúdo trabalhado e sua aplicabilidade para outras situações.	11	5	0	16
O professor relaciona o conteúdo de sua disciplina com conteúdos já trabalhados.	14	2	0	16
O professor relaciona o conteúdo de sua disciplina com conteúdos já trabalhados em outras disciplinas.	5	11	0	16

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados no questionário.

A mediação da conduta compartilhada “envolve a escuta aberta e atenta do ponto de vista do outro, enfatiza a cooperação, cria um clima de confiança e de respeito” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 52). Assim, tal mediação consiste no processo de interação entre o mediador-mediado, através da partilha de experiências entre eles.

Ambos buscam alternativas para resolver a tarefa. O mediador, enquanto responsável em suscitar a discussão dos procedimentos necessários, procura fazer com que o sujeito se sinta capaz de utilizar seu pensamento de forma própria e independente.

Conforme os dados apresentados na tabela 10, podemos perceber que 81,3% dos respondentes afirmaram que estimulam a escuta mútua entre os educandos. Além disso, 75% afirmam que encorajam os educandos a ajudarem uns aos outros. Nesse processo de ajuda mútua ocorre o compartilhamento de informações e soluções que resulta no crescimento de ambos os envolvidos no processo.

Tratando-se do trabalho em grupo, 87,5% dos indivíduos afirmaram que às vezes utilizam esta prática em suas aulas; já 12,5%, que a utilizam sempre. Tais atividades, quando bem orientadas, auxiliam no processo de construção do conhecimento, pois o diálogo entre os pares

[...] não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspectiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo (GÓES, 1997, p. 27).

Tabela 10 – Mediação da conduta compartilhada

Critério da conduta compartilhada	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
O professor promove situações de aprendizagem que envolva trabalho em grupo.	2	14	0	16
O professor incentiva os alunos a compartilharem experiências uns com os outros.	7	8	1	16
O professor compartilha sua abordagem para a solução de problemas com os alunos.	9	6	1	16
O professor encoraja os alunos a se ajudarem mutuamente.	12	4	0	16
O professor encoraja os alunos a ouvirem uns aos outros.	13	2	1	16

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados no questionário.

A mediação para a busca da novidade e da complexidade implica em orientar os sujeitos em vista da concretização dos objetivos propostos, direcionando sua atenção para o estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazos, transcendendo as necessidades imediatas.

O mediador chama a atenção para a importância do planejamento e da sistematização como pressupostos para a obtenção de êxito, incentiva a perseverança, incita a necessidade de revisão das metas traçadas e dos procedimentos selecionados para alcançá-las, auxilia na seleção de estratégias para que o mediado atinja seus objetivos e desenvolva a sua autonomia em relação às decisões atinentes ao seu futuro.

Conforme os dados apresentados na tabela 11, 87,5% dos educadores assinalaram que encorajam a curiosidade intelectual e 62,5% indicaram que sempre buscam instigar a criatividade e a originalidade na solução de situações que envolvem seus conteúdos. Criatividade e inovação são aspectos extremamente importantes para a solução de problemas, pois mobilizam uma série de habilidades e competências que auxiliarão o educando, tanto em seu percurso escolar quanto em sua caminhada após a conclusão do mesmo. Segundo Feldman, Ruthes e Cunha (2008, p.240), “a atitude criativa vem da necessidade inerente a todo o ser humano de crescer através de seu potencial interno. A pessoa criativa pode ser entendida como aquela que sabe quem é, onde quer ir e o que deseja realizar”.

Acerca da complexidade das situações de aprendizagem, 75% dos respondentes afirmaram que sempre proporcionam atividades com diferentes níveis de complexidade. Tal atitude intencional permite o exercício da criatividade e da inovação, dado que frente a uma situação mais complexa os educandos necessitam

mobilizar uma série de estruturas cognitivas e atitudinais, prévias ou não, para encontrar a solução.

De acordo com Zabala e Arnau (2010, p.10), “não é suficiente saber ou dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua ‘funcionalidade’, é necessário que o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real” [grifo do autor]. O escalonamento de complexidade, portanto, vai ao encontro deste aspecto, pois a realidade em si é complexa e metamórfica, exigindo dos indivíduos uma postura capaz de agir e interagir criativamente frente a tal complexidade.

Tabela 11 – Mediação da busca da novidade e da complexidade

Mediação da busca da novidade e da complexidade	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
O professor orienta os alunos a identificarem o que é novo em um conteúdo.	10	6	0	16
O professor encoraja a curiosidade intelectual.	14	2	0	16
O professor encoraja a originalidade e a criatividade.	10	6	0	16
O professor proporciona diferentes situações de aprendizagens em diferentes níveis de complexidade.	12	4	0	16
O professor encoraja os alunos a criarem seus próprios exemplos e apresentá-los para a classe como um todo.	5	10	1	16
O professor incentiva os alunos a resolverem a mesma situação-problema de diferentes formas.	3	13	0	16
O professor encoraja os alunos a perseverarem nas tarefas difíceis.	10	6	0	16

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados no questionário.

A mediação do sentimento de competência implica em adaptar as situações de aprendizagem de acordo com o interesse e a capacidade do aluno, selecionando e adequando os conteúdos de forma a possibilitar o êxito do mesmo. Valoriza o desenvolvimento do aluno, incentivando-o a se autoavaliar e identificar a origem de seus sucessos e/ou fracassos. Ajuda, também, o aluno a desenvolver sua autoestima e a apreciar suas possibilidades e limitações. Essa mediação “implica estimular no mediado o aumento da autoestima, a crença em suas capacidades, a vontade de realizar e a determinação para continuar buscando a aprendizagem” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 51). No entender de Azevedo (2011, p. 43),

a mediação da competência ocorre quando o mediador ajuda o mediado a desenvolver a autoconfiança necessária para se engajar numa dada

atividade com sucesso. O mais importante não é necessariamente alcançar o sucesso, mas sim a percepção do mediado de que está tendo sucesso.

Conforme os dados apresentados na tabela 12, 62,5% dos educadores sempre executam ações pedagógicas respeitando os diferentes níveis, já 31,3% indicaram que o fazem às vezes. Tal atitude, quando embasada em uma perspectiva epistemológica construtivista, auxilia o educando na construção de habilidades, competências e atitudes que servirão de base para a solução de atividades com maior complexidade e assim subsequentemente. Desta forma,

as conclusões e aprendizagens elaboradas podem servir para uso imediato ou para o futuro, possibilitando aos participantes 'insights' de novas aprendizagens, além de incitá-los à criatividade, à mudança, inovação de procedimento e novas formas de conduta (MILITÃO e MILITÃO, 2000, p.21).

Tabela 12 – Mediação da competência

Mediação da competência	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
O professor formula questões de acordo com os níveis de competência dos alunos.	10	5	1	16
O professor encoraja os alunos a perceberem seu próprio desenvolvimento.	7	7	2	16
O professor divide uma tarefa complexa em partes mais simples.	6	8	2	16

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados no questionário.

Conforme já destacado, o ser humano, na concepção de Feuerstein, possui capacidade para transformar sua estrutura cognitiva e, em decorrência, adaptar-se a novas situações. Portanto, a mediação desta capacidade implica em tornar o indivíduo consciente desta possibilidade, percebendo-se como corresponsável no processo de transformação do próprio funcionamento cognitivo. Conforme Gomes (2002, p. 102),

[...] acreditar na imprevisibilidade e na superação das expectativas. O destino passa a ser do próprio homem que, apesar de sujeito a determinados fatores maiores que ele, também pode alterar o curso destes fatores, influenciando diretamente sua história e, quem sabe, a história. Feuerstein aborda a passividade dos educadores que não acreditam na modificabilidade humana (GOMES, 2002, p. 102).

Conforme os dados apresentados na tabela 13, 62,5% dos educadores indicam que sempre explicitam as diferentes formas de desenvolvimento de cada ser

humano. Tais mudanças cognitivas e adaptativas, naturais de nossa espécie, devem ser trazidas à tona e este é justamente o papel do educador em sala de aula: instigar os educandos a se adaptarem e se desenvolverem frente a diferentes situações. É necessário, respeitando a singularidade dos educandos, levá-los a efetuarem uma “intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações por meio das quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 11).

Tabela 13 – Mediação do conhecimento da mudança

Mediação do conhecimento da mudança	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
O professor explica a possibilidade de mudança e de desenvolvimento que cada ser humano possui.	10	6	0	16

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados no questionário.

A mediação da regulação e controle do comportamento consiste em desenvolver no indivíduo a capacidade de controlar sua impulsividade na resolução de problemas que lhe são apresentados. Além disso, o mediador orienta a atenção do indivíduo, procurando fazer com que ele tenha a percepção clara e precisa da tarefa, planejando estratégias para a resolução da mesma.

A esse respeito, conforme os dados apresentados na tabela 14, os educadores indicam que sempre estimulam comportamentos que levam à aprendizagem (87,5%), encorajam a autodisciplina (75%), fomentam hábitos de estudo (81,3%) e incentivam a perseverança na realização das tarefas (100%).

Segundo Azevedo (2011, p. 49), é justamente este o papel do mediador:

[...] fazer com que o mediado tome consciência da necessidade de se automonitorar e ajustar seu comportamento. A rapidez e a intensidade da atividade mental são modificadas de acordo com as características do estímulo e com as circunstâncias.

Tabela 14 – Mediação do controle e do comportamento

Mediação do controle e do comportamento	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
O professor estimula nos alunos o comportamento que leve à aprendizagem.	14	2	0	16
O professor encoraja a autodisciplina.	12	3	1	16
O professor incentiva o respeito aos colegas.	16	0	0	16
O professor incentiva a responsabilidade e a perseverança para a realização das tarefas.	16	0	0	16
O professor estimula hábitos de estudo.	13	3	0	16

Fonte: autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados no questionário.

A mediação das diferenças individuais consiste em respeitar as características específicas de cada indivíduo. Deste modo, a mediação procura incentivar respostas divergentes e criativas, destacar a importância das diferentes manifestações culturais e desenvolver a consciência da singularidade de cada pessoa, fazendo o indivíduo aceitar-se com suas características e ter respeito por diferentes pontos de vista.

Conforme os dados apresentados na tabela 15, os educadores indicam a presença da mediação das diferenças individuais ao expressarem que sempre apoiam as singularidades de cada educando (81,3%), incentivando, sempre (50%) ou às vezes (50%), para a solução de problemas de forma criativa e inovadora. Além disso, conforme Azevedo (2011, p. 61), “a mediação da individuação encoraja a autonomia e a independência em relação aos outros, celebrando a diversidade das pessoas.

Tabela 15 – Mediação das diferenças individuais

Mediação das diferenças individuais	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
O professor aceita abordagens divergentes na solução de problemas.	8	8	0	16
O professor encoraja o pensamento independente e original, dando oportunidade para o trabalho inovador.	10	5	1	16
O professor deixa os alunos escolherem parte de sua atividade e encoraja a diversidade no uso do tempo livre.	2	10	4	16
O professor apoia o direito de o aluno ser diferente.	13	3	0	16

Fonte: autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados no questionário.

A mediação do planejamento e da busca por objetivos “pode ser comparada ao ato de mirar um alvo e desenvolver uma estratégia para atingir seu ponto central” (MENTIS, 1997, p.68).

Conforme os dados apresentados na tabela 16, os educadores indicam que sempre (62,5%) ou às vezes (31,3%) estimulam os educandos a traçarem objetivos que pautarão as atitudes presentes com a finalidade de se chegar ao ponto desejável. Além disso, 62,5% indicaram que sempre propõem mudanças e adaptações de objetivos com a intenção de reconfigurar rotas frente a alguma mudança no percurso.

Mentis (1997, p.68) afirma que ao se traçar um objetivo, o mesmo deve ser:

Conceituável – o mediado deve ser capaz de conceituar, compreender e identificar o objetivo;
 Acreditável – é difícil acreditar num objetivo que nunca foi alcançado por outra pessoa;
 Alcançável – ser percebido pelos alunos como alcançável, isto é, de acordo com a capacidade deles;
 Modificável – possível de ser monitorado e adaptado;
 Desejável – o mediado deve desejar com sinceridade alcançar o objetivo, em vez de se sentir obrigado a fazer isso;
 Facilitador do crescimento – não destrutivo para o mediado, para outras pessoas ou para a sociedade.

Tabela 16 – Mediação do planejamento e da busca de objetivos

Mediação do planejamento e da busca de objetivos	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
O professor estimula o aluno a estabelecer objetivos a curto, médio e longo prazos.	10	5	1	16
O professor encoraja a perseverança e a paciência em busca dos objetivos.	13	3	0	16
O professor desenvolve nos alunos a necessidade e a capacidade de rever e modificar os objetivos de acordo com as mudanças e as circunstâncias.	10	6	0	16
O professor estimula a atitude autônoma nos alunos sobre o futuro deles.	13	3	0	16

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: elaborado a partir dos dados coletados no questionário.

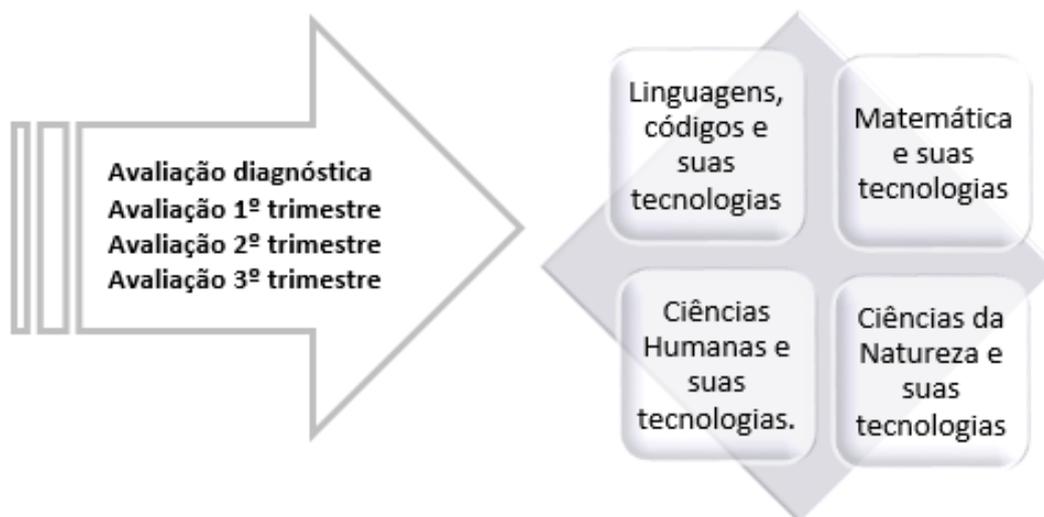
Dessa forma, continuamente o processo autorreflexivo vai se consolidando na medida em que os professores continuamente estão num processo de ação-reflexão-ação sobre sua própria *práxis*, e através da socialização e partilha das experiências. No que se refere ao processo autorreflexivo individual, Imbernón (2009, p. 58-59) refere que:

A individualidade e a individualização podem ser positivas, já que o(a) professor(a) precisa de momentos para repensar seu “projeto de vida”. Pode ser bom realizar práticas individuais e isso pode comportar um certo isolamento. Toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e reflexão que deve ou pode se realizar de forma solitária (grifo do autor).

5.3.2 O monitoramento da aprendizagem

O monitoramento da aprendizagem dos estudantes das três séries do Ensino Médio foi realizado por meio de avaliações trimestrais, nas quatro áreas do conhecimento, tendo como referência a sistemática de avaliação adotada pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), conforme ilustra a figura 26:

Figura 26 – Monitoramento da aprendizagem



Fonte: Medeiros e Sarmiento (2015, s/p.).

Acerca do desempenho dos estudantes no processo de monitoramento da aprendizagem, notamos uma significativa melhora, tanto atitudinal quanto nos resultados.

Um dado significativo a ser aqui abordado é o fato de que antes do Programa o Colégio em questão, no que se refere à média do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estava na quinta colocação quando comparado a outras instituições de ensino da cidade, conforme mostra o quadro 1, localizado no capítulo 2 (seção 2.2) do presente estudo. Esta, inclusive, foi uma das motivações que levaram os educadores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas.

Transcorrida a primeira fase da pesquisa aqui exposta, a média passou a ser a segunda mais alta do município, no mesmo exame, conforme apresentado no quadro 17, abaixo.

Quadro 17 – Resultado das cinco primeiras escolas do ranque no Exame Nacional do Ensino Médio realizado no ano de 2015

Escola	Rede	Objetivas	Linguagens	Matemática	Humanas	Naturais
Escola A	Privada	598.03	577.76	636.11	621.05	557.19
Colégio La Salle	Privada	581.70	569.94	588.97	620.02	547.86
Escola B	Privada	577.77	580.52	565.79	621.35	543.4
Escola C	Privada	559.44	566.42	542.27	606.28	522.78
Escola D	Privada	552.41	550.45	546.78	596.01	516.4

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo INEP.

Por se tratar de um retrato muito específico da realidade, tais dados servem como indicadores do trabalho realizado e auxiliam para redefinir metas e traçar objetivos. Disso podemos depreender a importância da pesquisa-ação colaborativa como mobilizadora das mudanças nas práticas pedagógicas e, em decorrência, no aprimoramento da aprendizagem dos estudantes.

5.4 Quarta etapa: reflexão e reorganização

Por fim, esta última etapa, conforme indica a figura 27, é dedicada à análise, interpretação e elaboração de conclusões de forma pormenorizada a partir dos registros, documentos, arquivo etc., produzidos durante as etapas anteriores.

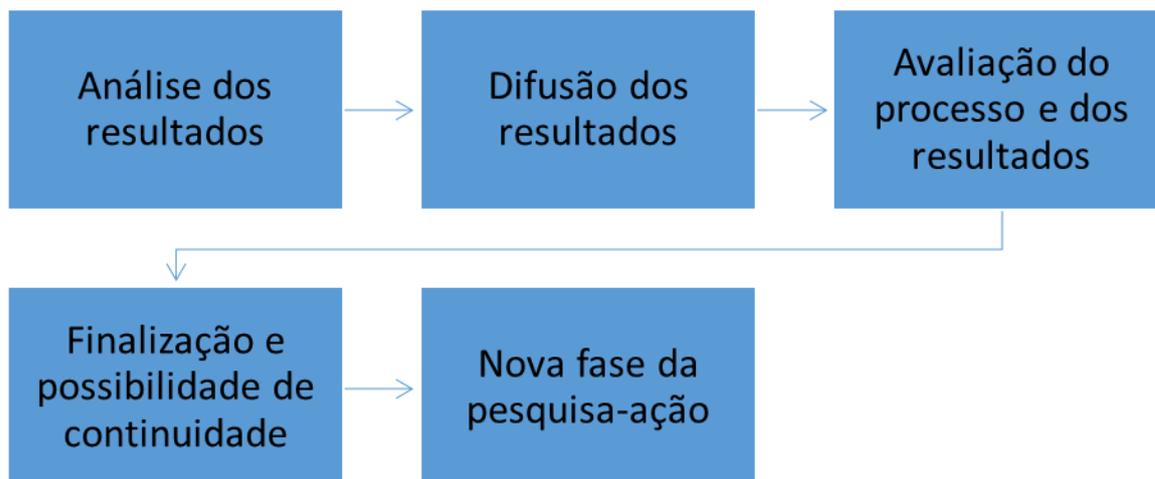
Sendo considerada principalmente como técnica de intervenção, a pesquisa-ação, nesta última fase, adquire maior importância na medida em que permite conhecer os resultados obtidos acerca da mudança desejada. Permite também abrir caminhos para a continuidade da ação, se necessário (DIONNE, 2007, p.113).

É o momento dedicado à revisão do processo, procurando localizar os avanços, acertos e desacertos vivenciados tanto no processo de condução da pesquisa-ação, quanto nas ações assumidas pelo coletivo de pesquisadores como estratégias para a transformação das práticas cotidianas.

No entanto, a pesquisa-ação não deve ser concebida apenas como uma metodologia prática de intervenção local. Deve ser concebida também como uma ferramenta capaz de gerar e difundir o conhecimento produzido a partir das estratégias e ações aplicadas em uma determinada realidade. Segundo Dionne (2007, p. 117), “não se pode conceber a intervenção da pesquisa-ação sem a difusão dos resultados”, mesmo que o conhecimento gerado seja baseado em uma problemática específica e de difícil generalização.

Assim, nesta etapa são desenvolvidos encontros centrados na discussão a partir da análise, avaliação e organização dos registros produzidos pelos educadores na própria ação educativa. Tais momentos devem assegurar a possibilidade da continuidade do projeto, já que “é relativamente raro o fato de se alcançarem completa e exaustivamente os objetivos do desenvolvimento logo no início” (DIONNE. 2007, p.117).

Figura 27 – Síntese da quarta etapa da pesquisa-ação colaborativa



Fonte: elaborada com base em Dionne (2007).

No encontro que realizamos para a avaliação da trajetória percorrida, cada professor externalizou suas percepções sobre tal trajetória. A seguir, apresentamos fragmentos dos depoimentos dados pelos professores 5 e 8 sobre as suas expectativas perante o trabalho.

Quando começaram as reuniões e o projeto, me questionei sobre o que de fato seria esse programa. A partir das reuniões comecei a sentir-me desafiada e com os colegas passei a pensar projetos. As reuniões me desacomodaram e comecei a questionar-me o que precisaria fazer diferente para que os alunos também me dessem um retorno diferente [...] o professor se desacomoda, se mobiliza a estudar outros conhecimentos [...] (Professor 5).

Estou participando somente do final. É importante trazer este olhar de quem entrou agora. Antes de fazer esta avaliação estava conversando sobre o medo da escrita, digo nós porque já estou dentro [...] entrei faltando um mês e alguns dias para terminar o ano letivo, mas já me sinto desafiada a produzir e escrever também [...] sinto que ao ouvir estas conversas e relatos desperta em mim algo que nunca foi dado, a possibilidade de ir além, de inovar, de mudar. Acho que as apostilas em língua espanhola são limitadas para a proposta e visão tão gigantes e nas quais a escola está avançando. (Professor 8).

Com base nas falas supracitadas, é possível perceber um movimento reflexivo dos educadores acerca da própria prática pedagógica. A reflexão coletiva e a teorização da prática desestabilizam o professor de maneira positiva, pois fazem emergir a inquietação sobre as práticas pedagógicas até então empregadas. Tal desconforto os impulsiona a repensarem sua ação pedagógica, tirando-os da zona de conforto.

Franco e Lisita (2014, p. 52) afirmam que esta é justamente a finalidade da pesquisa-ação colaborativa, pois ela deve ser “um processo por meio do qual os participantes possam desenvolver um estilo de questionamento crítico sobre suas práticas, visando transformá-las”.

Alguns professores fizeram menção às contribuições do trabalho para se repensar a abordagem metodológica no ato de ensinar. Os depoimentos dos professores 11 e 17 são representativos das opiniões dos demais professores.

[...] quero trabalhar projetos, não quero mais trabalhar só as apostilas, o que está me instigando são os relatos, as experiências de vocês... se em duas reuniões já estou entusiasmada, isso significa que grande proveito tem este trabalho. Este feedback, esta autoavaliação é importante [...] inovar não é fácil, mas a cada aula que entro já faço diferente [...] quando eu saio de uma turma já faço meu feedback e já chego noutra turma diferente. O projeto desafia, instiga [...] (Professor 11).

No início eu senti medo [...] sempre tive vontade de fazer projeto [...] sempre me perguntava o que eu ia fazer com meu conteúdo, onde ia lincar [...] quanto aos projetos eu realizava aqueles que se fazia sozinha... fui vendo como foi fluindo e as pessoas foram tendo ideias [...] e quando vimos havia mais ideias do que tempo suficiente [...] para o ano que vem tenho muitas ideias... a sugestão é que tenhamos oportunidade para pensar objetivamente isso [...] já passamos da fase da insegurança... já sabemos fazer os projetos lincando os conteúdos... depois que acontece a primeira vez começam a surgir muitas ideias [...] planejar em conjunto [...]. (Professor 17).

A partir da fala dos educadores é possível perceber dois movimentos que, embora pareçam distintos, são inter-relacionados. O primeiro é o medo ou receio inicial do novo. Impregnados por uma prática educativa muito mais antiga e tradicional que sua trajetória profissional, muitos educadores sentem o medo da mudança. Isso ocorre em função de que, mesmo que muitas vezes seja pouco exitosa no que se refere à aprendizagem, o professor tem completo domínio da metodologia e, com isso, “controla” sua turma e é justamente essa sensação de segurança que o impede de ir além.

Já uma nova prática metodológica, justamente por ser nova no cotidiano do educador, deixa o professor mais instável e gera muito receio. Isso porque “o ‘novo’ causa medo por ser desconhecido e porque, em muitas situações, compele a pessoa a assumir papéis sociais que a levam a adotar comportamentos, expressar e defender ideias e atitudes incoerentes com suas próprias convicções” (CAVALCANTI, 1980, p. 124) [grifo do autor].

No entanto, passada esta etapa inicial, e, a partir da reflexão coletiva, os educadores passam a sentir necessidade de mudança, visto que a busca por inovação é inerente ao ser humano. O aspecto coletivo confere ao indivíduo maior impulso pela mudança, pois ele não está só nesta jornada, mas caminha com um grupo em vista de um objetivo.

O segundo aspecto, intimamente relacionado com o primeiro, é o rompimento do paradigma mecanicista da ciência que predomina na escola, sua principal fonte de disseminação. Vencidos os medos e receios iniciais, os educadores vislumbram a possibilidade de extrapolar o limite de suas próprias disciplinas. Nisto, observa-se novamente a importância do caráter coletivo da pesquisa-ação visto que as ocasiões de reflexão e discussão coletiva transformam-se em momentos de efervescência de ideias e proposições, dos quais surgem movimentos interdisciplinares, conforme expõe o professor nº 17.

Os professores também mencionam o retorno dado pelos estudantes do Ensino Médio, conforme podemos constatar por meio do depoimento do professor 15: “Os alunos estão se dando conta que a escola mudou sua postura e que agora é necessário assumir com mais seriedade os estudos”.

Muitas vezes, observa-se nas escolas a cristalização de hábitos, tanto dos educandos quanto dos educadores. Não se pode pensar nos hábitos dos educandos desvinculados dos métodos de ensino dos educadores, pois, ao acostumar-se com uma determinada metodologia de ensino, o educando não se sente desafiado a mobilizar diferentes habilidades e competências porque sabe que não serão necessárias em seu processo de escolarização.

No entanto, frente a uma revitalização da *práxis* pedagógica dos educadores, é compreensível que o educando sinta-se desafiado a lidar com essa complexidade que se mostra na sala de aula. Além disso, a prática reflexiva auxilia no desenvolvimento de atitudes como “método de estudo sistemático, motivação, entusiasmo, compromisso e responsabilidade com a sala de aula” (ALMEIDA, GHANEM E BICCAS, 2014, P.89).

O monitoramento sistemático da aprendizagem dos estudantes também é salientado pelos professores. De acordo com o depoimento do professor 16:

As avaliações que foram feitas evidenciam crescimentos. Percebemos isso na análise das questões e dos resultados obtidos pelos alunos. A formação

continuada associada a isso contribui para o êxito. Os primeiros anos comentam que estão impressionados com os simulados [...] (Professor 16).

É importante destacar aqui a importância da análise dos resultados, pois esse momento confere ao educador o papel de pesquisador. O trabalho de observar atentamente os resultados, levantar hipóteses, definir objetivos e planejar estratégias de ação deve servir para realizar intervenção pedagógica intencional. Acerca dessa nova perspectiva avaliativa, Luckesi (2011, p.178) afirma que “o ato de avaliar [...] constitui, por conseguinte, um ato científico e assim deve ser praticado.

Segue o autor:

O ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, visto que levando em consideração as complexas relações presentes na realidade avaliada e dela constituintes, tem por objetivo subsidiar a obtenção de resultados o mais satisfatório possível, o que implica que a avaliação, por ser avaliação, está a serviço do movimento de construção de resultados satisfatórios, bem-sucedidos, diferentes dos exames que estão a serviço da classificação (LUCKESI, 2011, p.198).

Por fim, o depoimento do professor 19 sintetiza o sentimento do coletivo de professores em relação ao percurso percorrido: “o Programa começou este ano e precisa ser continuado, com o aperfeiçoamento de um processo. É necessário definir uma unidade de ação, com padrões comuns de exigência”.

Apresenta-se aqui, na fala do professor, uma característica bastante presente no processo de pesquisa: a continuidade. É impossível, dada a complexidade da realidade, extinguir completamente um problema ou esgotar um tema no recorte de tempo que dura uma investigação. É necessário extrapolar esses limites e, para isso, a pesquisa-ação colaborativa contribui sobremaneira, visto que seu processo visa tanto a uma mudança na realidade observada quanto à busca pela emancipação e o empoderamento dos atores nela envolvidos, a fim de que, ao final do trabalho, consigam trilhar novos caminhos de forma autônoma.

Isso se deve ao fato de que os educadores, após a pesquisa-ação colaborativa, “tenham apreendido comportamentos e atitudes no sentido de incorporarem a reflexão cotidiana como atividade inerente ao exercício de suas práticas” (FRANCO, 2012, p. 124).

Essa internalização dos processos e atitudes reflexivas acontece em função de que o “sujeito e participante na investigação-ação colaborativa participa também na avaliação dos resultados e do impacto da ação, sem deixar essa tarefa meramente a

autoridades externas ao processo, como a inspeção ou investigadores externos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014, p. 115).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo retomamos, em termos de síntese, a relevância do estudo; a trajetória percorrida para a realização da investigação, salientando os principais resultados encontrados; e os limites e as perspectivas para estudos futuros.

6.1 A relevância do estudo

A relevância da pesquisa se dá a partir da intersecção de três justificativas: a) relevância pessoal-profissional, b) relevância acadêmico-científica, e c) relevância social, das quais retomamos alguns aspectos:

- a) O tema abordado no estudo tem sua base assentada na trajetória do autor como educador da rede pública de ensino. Desde os primórdios da sua carreira de professor sempre houve o contato direto com educandos e educadores do Ensino Médio, o que permitiu-lhe compreender as angústias, frustrações, dificuldades, entre outros aspectos importantes abordados neste trabalho.
- b) A revisão de dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-graduação no Brasil foi realizada no banco de dados do IBICT a partir dos descritores: *Pesquisa-ação e práxis educativa*, *pesquisa-ação e Ensino Médio*, *práxis educativa e Ensino Médio*, e *práticas educativas no Ensino Médio*. Localizamos um conjunto total de 99 trabalhos, sendo 22 teses e 77 dissertações, que categorizamos em 14 eixos temáticos, a saber: 1) Concepções docentes (quatorze dissertações); 2) Autoavaliação das práticas pedagógicas (uma dissertação); 3) Avaliação da aprendizagem (duas dissertações); 4) Influência do sistema de avaliação externa nas práticas (quatro dissertações e uma tese); 5) Metodologia e práticas (trinta dissertações e três teses); 6) Currículo (quatro dissertações e duas teses); 7) Os dispositivos legais e sua articulação com as práticas pedagógicas (quatro dissertações e nove teses); 8) Contribuições da formação continuada para a qualificação das práticas (oito dissertações e seis teses); 9) Práticas e inclusão social (uma dissertação); 10) Inter-relação professor/aluno (duas dissertações); 11) Culturas juvenis (duas dissertações e uma tese); 12) Interdisciplinaridade e práticas (2

dissertações); 13) Saberes docentes e práticas (uma dissertação); 14) Planejamento e práticas (duas dissertações). Notamos a ausência de estudos direcionados à revitalização da *práxis* pedagógica no Ensino Médio, com base na pesquisa-ação colaborativa, articulando a formação, a investigação e a *práxis*. Tal fato confere o caráter inédito à pesquisa em questão.

- c) Em termos de relevância social, entendemos que os achados do estudo poderão contribuir para a reflexão acerca da *práxis* educativa no Ensino Médio; dos processos formativos com os professores que exercem a docência nesta etapa; da revitalização da *práxis* educativa dos professores participantes do estudo, e que tal revitalização possa incidir na potencialização da aprendizagem dos estudantes; da constituição de professores reflexivos; e da melhoria da qualidade da educação no contexto estudado.

6.2 Trajetória do estudo e os principais achados

A pesquisa teve como problema de investigação: “Quais as contribuições da articulação entre a *práxis* educativa, a formação docente e a investigação para a constituição de professores reflexivos e a revitalização da *práxis* pedagógica dos professores que atuam nas turmas do Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas, no ano de 2015?”.

A partir do problema de investigação, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições da articulação entre a *práxis* educativa, a formação docente e a investigação para a constituição de professores reflexivos e a revitalização da *práxis* educativa dos professores que atuam nas turmas do Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas, no ano de 2015.

Com base no objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar, a partir das concepções dos professores que exercem a docência no Ensino Médio, as dificuldades e os desafios encontrados no exercício da docência.
- b) Propiciar espaços e tempos de formação continuada aos professores que exercem a docência no Ensino Médio para a reflexão sobre a qualidade da educação e a intervenção pedagógica, auxiliando-os no planejamento e na

avaliação de situações de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

- c) Analisar as contribuições do processo formativo para a constituição de professores reflexivos e a revitalização da *práxis* educativa no Ensino Médio.

Para alcançarmos o primeiro objetivo realizamos uma série de momentos formativos, por meio dos quais os educadores puderam externar de maneira oral ou escrita (questionário) suas concepções sobre os desafios e as dificuldades no exercício da docência no Ensino Médio. Os registros de tais encontros serviram de base para a análise documental e guiaram as ações educativas das demais etapas da pesquisa-ação colaborativa.

Para a efetivação do segundo objetivo proporcionamos momentos de formação pautados nos temas, angústias e expectativas levantadas na etapa anterior, priorizando a reflexão coletiva acerca das problemáticas apresentadas. Tais momentos foram configurados em forma de oficinas e contaram com a participação de profissionais com formação específica de cada área, tendo por objetivo aprofundar de forma teórica e metodológica os problemas já pontuados. Deste processo resultou a construção de um plano de ação coletiva que visou à revitalização da *práxis* pedagógica dos professores atuantes no Ensino Médio desta escola.

- a) Oficina A - Tal oficina esteve voltada especificamente para leitura, produção e interpretação de textos, pois este foi um dos aspectos relevantes, constatado pelos professores, para a melhoria do aprendizado dos educandos.
- b) Oficina B – Voltada para o raciocínio lógico-matemático e a resolução de situações-problema, a oficina buscou aprofundar de maneira teórica e metodológica os problemas vivenciados pelos professores acerca da dificuldade dos educandos em resolver situações a partir da lógica matemática.
- c) Oficina C – Voltada à elaboração de projetos investigativos interdisciplinares, a oficina surgiu da angústia crescente dos educadores frente às novas propostas de ensino interdisciplinar que permeiam a educação da atualidade. Os próprios exames de avaliação externa, como o ENEM por exemplo, trazem em sua bagagem metodológica uma perspectiva avaliativa interdisciplinar, no entanto, na prática da sala de aula por vezes a

interdisciplinaridade de fato não ocorre. Em função disso, a oficina teve como objetivo levar os educadores ao exercício da prática interdisciplinar por meio de projetos que envolvessem diversas áreas do conhecimento.

Por fim, em relação ao terceiro objetivo específico, foram desenvolvidos momentos formativos com a prioridade de efetuar a análise crítica e aprofundada dos registros produzidos com a finalidade de averiguar os contributos oriundos deste movimento formativo para a revitalização da *práxis* pedagógica dos educadores envolvidos na pesquisa e para a melhoria da aprendizagem dos educandos. Além disso, foi realizada uma avaliação oral e escrita da trajetória percorrida, e os dados foram utilizados para reorganizar os aspectos necessários e viabilizar uma nova fase do projeto.

No que se refere aos contributos da pesquisa-ação colaborativa para a revitalização da *práxis* educativa, pudemos perceber, a partir da fala dos educadores exposta no capítulo cinco (seção 5.4), os seguintes aspectos:

- a) A reflexão sobre a própria prática inquieta e movimenta os educadores no sentido de saírem de suas zonas de conforto na tentativa de buscar novas metodologias ou teorizar as metodologias já trabalhadas a fim de melhorar a aprendizagem dos educandos;
- b) Rompe com o paradigma mecanicista dominante nas ciências e, por consequência, na escola, que é seu principal veículo de divulgação. A pesquisa-ação, por proporcionar momentos de formação e reflexão coletiva, movimenta o compartilhamento de saberes entre os educadores, dos quais resultam ideias, metodologias e projetos com viés interdisciplinar.

Por fim, sinalizamos que a revitalização da *práxis* pedagógica no Ensino Médio deve perpassar, entre outros aspectos, pela formação continuada. No entanto, tal formação também deve ser revista no sentido de compreender o educador em sua integralidade – pessoal e profissional –, garantindo espaços formativos que propiciem a crítica e a reflexão individual e coletiva.

6.3 Os limites do estudo

Neste estudo nos propusemos a investigar *as contribuições da articulação entre a práxis educativa, a formação docente e a investigação para a constituição de professores reflexivos, e a revitalização da práxis educativa dos professores que*

atuam nas turmas do Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas, no ano de 2015, por meio da pesquisa-ação colaborativa. Tal empreendimento, no contexto do Programa Juventude Lassalista, direcionado aos professores e estudantes do Ensino Médio, pautou-se pelo princípio da construção e consolidação de um projeto coletivo em prol do aprimoramento do processo de ensino com vistas à qualificação da aprendizagem dos estudantes. O êxito do Programa depende sobretudo do protagonismo dos integrantes da comunidade educativa, em especial dos professores e dos estudantes.

Quando adotamos a perspectiva da formação e da intervenção educativa articuladas à investigação, deparamo-nos com o que consideramos o limite desse estudo, que é a questão temporal. Dito de outra forma, os tempos necessários para as transformações pessoais geralmente não coincidem com os tempos institucionais. Transformar olhares e atitudes, e reelaborar convicções além do tempo também demandam o desejo por parte dos envolvidos de se darem conta da incompletude do ser humano e se disporem a caminhar em busca de outros conhecimentos.

Os resultados efetivos que podemos confirmar por meio do processo realizado é a potencialização da aprendizagem dos estudantes das três séries do Ensino Médio, expressa nos resultados obtidos nas avaliações realizadas previstas na metodologia do próprio Programa. Entretanto, não temos como afirmar, mas supomos e acreditamos que tais resultados são decorrentes do trabalho realizado ao longo de um ano, o que contribuiu para o revisitar das *práxis educativas* nesse nível de ensino e a mudança em algumas posturas por parte dos estudantes e demais integrantes da comunidade educativa.

6.4 Perspectivas para estudos futuros

Toda a investigação, muito mais que apontar conclusões finais, sinaliza e abre perspectivas para questões futuras. Questões essas que vão se constituindo no decorrer da trajetória percorrida e indicam novas frentes investigativas para, no caso da pesquisa-ação colaborativa, alimentar sua continuidade em novas fases, característica do movimento espiralado. Nesse sentido, elencamos três questões, dentre tantas possíveis:

- a) Quais estratégias institucionais são necessárias para viabilizar a *práxis* educativa alicerçada na interdisciplinaridade, na educação pela pesquisa e no ensino por projetos de trabalho?
- b) Quais as possibilidades oferecidas pela pesquisa-ação colaborativa para que os estudantes do Ensino Médio protagonizem, de forma autônoma, o processo de (re)construção do conhecimento?
- c) Como as culturas juvenis interferem nos desejos e motivações dos estudantes do Ensino Médio, e de que forma tais aspectos impactam para a concretização dos objetivos previstos para este nível de ensino?

Por fim, a contribuição mais significativa do estudo está no fato de o foco investigativo ter sido originado das demandas formativas e da necessidade de revitalização da *práxis* educativa, identificadas tanto pela equipe diretiva quanto pelo coletivo de professores do Colégio, e que tal processo viabiliza a relação entre a Universidade e a Educação Básica, necessidade tão enfatizada pelos dispositivos legais.

Portanto, a investigação encontra eco nas motivações e inquietações de um coletivo que busca, por meio da articulação entre a formação, a investigação e a revitalização da *práxis* educativa, caminhos para potencializar, cada vez mais, a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio do referido Colégio. Dito de outra forma, o estudo oferece uma contribuição particular para o contexto no qual se efetiva e para os profissionais que nele atuam, de forma que tais achados não podem ser generalizados, mas podem sinalizar para outros caminhos possíveis de serem trilhados em outras realidades e contextos educacionais.

Além disso, os achados deste estudo poderão contribuir para o avanço das discussões sobre a *práxis* educativa no Ensino Médio; dos processos formativos com os professores que exercem a docência nesta etapa; a revitalização da *práxis* educativa dos professores participantes do estudo, e que tal revitalização possa incidir na potencialização da aprendizagem dos estudantes; a constituição de professores reflexivos e a melhoria da qualidade da educação no contexto estudado.

Por fim, enfatizamos que compreendemos a finalização deste estudo como o término de uma etapa investigativa, sendo que a sua continuidade em outras etapas formativas, sob o viés de novas questões e enfoques, é profícua.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n. 41, p. 93 -115, 2003.

ALBINO, Maria da Glória Fernandes do Nascimento. **A prática interdisciplinar como estratégia de aprendizagem na formação continuada**: uma experiência com professores da área das Ciências da Natureza. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

ALMEIDA, Maria Claudice Rocha. **Saberes docentes como articuladores do diálogo entre teoria e prática no Ensino Médio. 2012.** 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel; GHANEM, Elie; BICCAS, Maurilane de Souza. Formação de professores(as) na perspectiva de uma aprendizagem participativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amelha Santoro. (Org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação. v. 2. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 71-94.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.

ALVARENGA, Marina. **Metodologia científica**. Mogi das Cruzes: UBC, 2014.

ALVES, Aline Aparecida Martini. **A reforma educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul**: um estudo a partir do contexto da prática. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

ALVES, Dulcinea de Jesus. **ENEM**: efeitos nas práticas curriculares de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Salvador. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ALVES, Valéria de Freitas. **A inserção de atividades experimentais no ensino de Física em nível médio**: em busca de melhores resultados de aprendizagem. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

AMARAL, Valmir Pimentel. **Educação e tecnologia**: o uso da multimídia na melhoria do ensino de Literatura no CEFET-AL. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

ANTUNES, Alan Rodrigo. **A prática pedagógica do professor de Educação Física e a aprendizagem significativa**. 155 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.

ATAÍDE, Maria Inês de Brito. **Práticas avaliativas no Ensino Médio**: estudo de caso de uma escola pública do Distrito Federal. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

AZEVEDO, José Francisco. **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. 4. ed. São Paulo: SENAC, 2011.

BAMPI FILHO, Arlindo. **Uma reflexão sobre a prática dos professores de Matemática das escolas do Ensino Médio de Lages (SC) em relação à utilização de computadores**. 2002. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, André Minuzzo de. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física**: análise do currículo do estado de São Paulo. 195 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias - Área de Tecnologias das Dinâmicas Corporais) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2003.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY; Léopold (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-65.

BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012, p.71-90.

BENTES, Haroldo de Vasconcelos. **Concepção e prática do Ensino Médio integrado**: a percepção dos professores da ETF Palmas – Tocantins. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Usos sociais da ciência. Unesp, 2004.

BRAGA, Saldanha Alves. **A concepção de integração contida no Decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente**: um estudo sobre o Ensino Médio integrado do Instituto Federal do Tocantins. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Câmara de Educação Básica, **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio) – Bases Legais. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília: 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. v. 2. Brasília: 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. v. 3. Brasília: 2006c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: Ensino Médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRAUN, Ani Maria Swarowsky. **Rompendo os muros da sala de aula**: o trabalho de campo como uma linguagem no ensino da Geografia. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BRYDON-MILLER, Mary; MAGUIRE, Patricia. Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. **Educational Action Research**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 79-93, 2009.

_____; GREENWOOD, Davydd; MAGUIRE, Patricia. Why action research? **Action Research**. [s.l.], v. 1, n. 1, p.9-28, 2003.

BRZEZINSKI, I. GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p. 82-100, set./ dez. 2001.

BULGARELLI, Marcello. **Aprendizagem mediada de Literatura pelos direitos do leitor**. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CABRAL, Ana Beatriz. **O texto, o contexto e o pretexto: ensino de Literatura, após a reforma do Ensino Médio**. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CAJAZEIRAS, Vera L. L. C. **Perspectivas da Pedagogia da Práxis no ensino de Física**. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Educação Básica), Universidade Grande Rio, Rio de Janeiro, 2011.

CARDOSO, Emerson Gomes. **O professor diante do espelho: constituição de um instrumento para pesquisa e formação continuada de professores de Ciências**. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CARLAN, Francele de Abreu. **O uso de ferramentas de informática e sua implicação em atividades didáticas experimentais para melhoria do ensino de Biologia**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: The Falmer Press, 1986.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão professor**. Porto: Porto, 1997, p. 21-50.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Processos constitutivos das políticas educacionais no âmbito municipal: a pesquisa-ação colaborativa como postura epistemológica, metodológica e política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 531-552, jul./dez. 2014.

CAVALCANTI, Edmar Carvalho. **A resistência do professor às mudanças de metodologia de ensino**. 1980. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.

CELANTE, Adriano Rogério. **Educação Física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no Ensino Médio**. 2000. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY; Léopold (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-91.

CIVIERO, Paula Andreia Grawieski. **Transposição didática reflexiva: um olhar voltado para a prática pedagógica**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino da Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COELHO, Michele Freitas de Freitas. **A influência das concepções de professores de Física sobre a sua prática docente (no processo ensino-aprendizagem)**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CORBELLINI, Marcos. La Salle e seu projeto educativo. **História da Educação**, ASPHE, Pelotas, n. 20, p. 101-114, set. 2006.

CORRÊA, Alessandra de Abreu. **Saberes docentes e educação estatística: um estudo das práticas docentes no Ensino Médio**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Ensinando Observação: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Edicon, 1986.

DAROIT, Helena. **A pesquisa no ensino de Física como ferramenta pedagógica para a construção da autonomia**. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100. Especial, out. 2007.

DIAS, Sueli de Fátima. **A prática pedagógica do professor de História: um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana - PR (1990)**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DIEDRICH, Roberta Campini. **Pesquisa escolar em tempos de cibercultura: ensinando Matemática com o auxílio da internet.** 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa: ação para o desenvolvimento local.** Brasília: Liber Livro, 2007.

DUARTE, Marilene Rezende. **Representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no Ensino Médio.** 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación.** Madrid: Morata, 1985.

ELLIOT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción.** 3. ed. Madrid: Morata, 2000.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto, 1991. Cap. 4, p. 94-124.

FELDMAN, Liliane Bauer; RUTHES, Rosa Maria; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm. Criatividade e inovação: competências na gestão de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, São Paulo, v. 61, n. 2, p. 239 – p. 242, 2008.

FERREIRA, Celeste Rodrigues. **O uso de visualizações no ensino de Química e de Física: a formação pedagógica dos professores.** 2013. 727 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FERREIRA, Edilene Lucena. **O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa.** 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FERRARINI, Maria Cristina Luiz. **(Re)pensar as imagens nas práticas escolares.** 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FEUERSTEIN, Reuven. Carta de Reuven Feuerstein ao leitor. In: MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem:** Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007. p.11-14.

_____. **Instrumental enrichment:** An intervention program for cognitive modifiability. [s.l.], Univerty Park Press, 1980.

_____; FALIK, Louis H.; FEUERSTEIN, Rafi. **Definitions of essential concepts and terms: a working glossary.** Jerusalem, Israel: ICELP Printshop, 2006.

FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. **A prática pedagógica e as tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de Biologia**: um olhar sobre duas escolas públicas mineiras. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. 1997. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

FRANCO, Luiz Fernando. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 219-224.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

_____. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. v. 1. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 103-138.

_____.; LISITA, Verbena Moreira Soares de Souza. Pesquisa-ação: limites e práticas na formação docente. In: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria Amélia S. **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. v. 2. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 41-70.

FRISON, Marli Dallagnol. **A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de Química**: implicações teórico-práticas na escola de nível médio. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação de Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FUNDAÇÃO LA SALLE. **Relatórios da Avaliação de Conhecimentos** – Mantenedora. Canoas: Fundação La Salle, 2014.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar**: convergências e divergências entre os atores do processo de uma escola pública de Ensino Médio. 2006. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

GADOTTI, MOACIR. Perspectivas atuais da educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 129-150.

GIAVARA, Ana Paula. **Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de história para o Ensino Médio no programa educacional São Paulo faz escola**. 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, Livia Letícia Zainer. **O “novo” Exame Nacional do Ensino Médio: em busca de indícios de efeito retroativo no ensino de Língua Portuguesa**. 2013. 202 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 141-170.

GRUBER, Liliane Dailei Almeida. **Mediação do professor no uso do software educativo cidade do átomo: abordagem dos temas energia nuclear e radioatividade no Ensino Médio**. 2014. 135 f. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HARTMANN, Ângela Maria. **Desafios e possibilidades da interdisciplinaridade no Ensino Médio**. 2007. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

HENNEMANN, Nara Regina. **Fontes de energia e ambiente: uma proposta interdisciplinar no ensino de Ciências Exatas**. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2012.

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p. 89-103.

HUBERMAN, Michael O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOB, Maria Cecília Grieco Puppio. **Trabalho docente: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no Ensino Médio em tempo integral**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

KEMMIS, Stephen. La teoría de la práctica educativa. In: CARR, Wilfred. Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996, p. 17-38.

_____; McTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes Ediciones, 1992.

_____; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 39-60.

KUS, Helder Jaime. **Concepções de meio ambiente de professores de educação básica e práticas pedagógicas em educação ambiental**. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

LAPA, Jeancarlos Menezes. **Laboratórios virtuais no ensino de Física: novas veredas didático-pedagógicas**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011.

LEIMIG, Eveline Silva de Freitas. **Avaliação da aprendizagem de Inglês como língua estrangeira:** um estudo sobre as concepções de professores de escolas de referência em Ensino Médio integral em Pernambuco. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

LEODORO, Silvana Aparecida Pires. **A disciplina Sociologia no Ensino Médio:** perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica: um diálogo possível. 2009. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LERINA, Marcos Irineu Klausberger. **Ensinar Geografia em tempos de complexidade:** a práxis pedagógica e os desafios frente ao ENEM. 2013. 252 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LEWIN, Kurt. La investigación-acción y los problemas de las minorías. In: SALAZAR, M. C. (Org.). **La investigación-acción participativa:** inicios y desarrollos. Tradução de María Cristina Salazar. Madrid: Editorial Popular, 2006, p. 15-25.

LIMA, Viviane Alves de. **Atividades experimentais no Ensino Médio:** reflexão de um grupo de professores a partir do tema eletroquímica. 197 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LOPOVETSKY, Noênia. Formação de professores e pesquisa: Uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012, p.107-127.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 12 ed. São Paulo: Papirus, 2001, p. 27-54.

MACIEL, Merise Maria. **Dificuldade de berço? Professores de Matemática no Ensino Médio:** práticas, formação continuada e juventude. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MARCHESI, Alvaro. **O bem-estar dos professores:** competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **A escola diante das culturas juvenis:** reconhecer para dialogar. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MARTINS, Maria del Carmen Cabrera. **Práticas pedagógicas com o plano Ceibal para a inclusão escolar:** estudo de caso em escolas do Uruguai. 2013. 136 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MEDEIROS, Lucy Satyro. de. **O currículo escolar de Geografia e a construção do conhecimento**: um olhar para a prática pedagógica do professor de Geografia. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MEDEIROS, Maria Elisa; SARMENTO, Dirléia Fanfa. **Programa Juventude Lassalista**: construindo o presente, projetando o futuro! In: III Congresso Nacional de Educação Católica, 15 a 18 de julho de 2015. Curitiba/PR. Anais... Brasília: Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, 2015, p. 648-661.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Edição do Autor, Curitiba, 2007.

MENDES, Elise Barbosa. **Tendências futuras para planejamento curricular construtivista no Ensino Médio**. 2002. 177 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MENDONÇA, Aline Graciele. **Avaliação da aprendizagem no ensino técnico de nível médio**: desafios e perspectivas. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MENEGAT, Jardelino. **O ideário educativo lassalista e os marcos regulatórios da educação**: pilares para uma educação de qualidade: [manuscrito]. 2016. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

MENTIS, Mandia (Coord.). **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: Senac, 1997.

MILITÃO, Albigenor; MILITAO, ROSE. **Jogos, dinâmicas e vivências grupais**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MININEL, Francisco José. **Do senso comum à elaboração do conhecimento químico**: uso de dispositivos didáticos para mediação pedagógica na prática educativa. 2009. 375 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

MIRAGEM, Fernando Flores. **Vozes de professores acerca do ensino de Matemática**: ênfase em funções nas provas do ENEM. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Matemática) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2012, p.129-143.

_____.; RESENDE, Anita Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez, 2006.

MOLINA, Rinaldo. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa**. 2001. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MONCEAU, Guilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

MONTECINOS, Carmem; GALLARDO, Justo. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.133-170.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 111-127.

MOREIRA, Nanci Saraiva. **Espaços educativos para escolas de Ensino Médio: proposta para escolas do Estado de São Paulo**. 2005. 350 f. Tese (Doutorado – Área de Concentração: Estruturas Ambientais Urbanas). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MORONE, Rosemeire. **O uso de croquis cartográficos no Ensino Médio**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOROZ, Melania. GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O Processo de Pesquisa: iniciação**, 2. ed., Brasília: Liber Livro, 2006.

MOTTA, Maria do Carmo Sousa. **Prática docente e cultura juvenil: na sinfonia do Ensino Médio confessional**. 2002. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **O cinema como prática educativa no Ensino Médio: projeto “O cinema vai à escola”**. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

NASCIMENTO, Jânio Benevides de Souza. **O estudo da geometria espacial por meio da construção de sólidos com materiais alternativos**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2013.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. **Poesia na sala de aula: um exercício ético e estético**. 2008. 201 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999, p. 13-21.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Kelvin Barbosa de. **Atividades experimentais no ensino de Biologia em escolas públicas do estado do Rio Grande do Norte, Brasil: caracterização geral e concepção de professores**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, Selma. G.; FRANCO, Maria Amelha S. (Org.) **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação**. v. 2. São Paulo: Loyola, 2014, p. 27-39.

ONÓRIO, Adacir. **O procedimento didático do ensino com pesquisa na sala de aula do Ensino Médio**. 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **Educação, diversidade e esperança: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

PAULA, Mônica Marques de. **Programa teia do saber: um olhar de professores das Ciências da Natureza**. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

PEREIRA, Helenadja Mota Rios. **Um olhar sobre a dinâmica discursiva em sala de aula de Biologia do Ensino Médio no contexto do ensino da evolução biológica**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

PEREIRA, Yara Christina Cesario. **Formação e docência: a construção de um conhecimento integrado no curso de Pedagogia mobilizando saberes e enfrentando incertezas no ensino de ciências naturais**. 2004. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In: PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**. Textos inéditos. PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 25-58.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, set./dez. 2005, p. 521-539.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

_____. Formação dos professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. **Educação crítico-reflexiva para um Ensino Médio científico-tecnológico**: a contribuição do enfoque cts para o ensino-aprendizagem do conhecimento matemático. 2005. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

POUTET, Yves; PUNGIER, Jean. **La Salle e os desafios de seu tempo**. Tradução Henrique Justo. Canoas: La Salle, 2001.

PRAIA, João; CACHAPUZ, António; GIL-PÉREZ, Daniel. A hipótese e a experiência científica em educação em ciência: contributos para uma reorientação epistemológica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 253-262, 2002.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.

RANIERI, Thaís Ludmila da Silva. **Estratégias de construção da referência em práticas pedagógicas**. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

REDE LA SALLE. **Guia da escola lassalista**. Porto Alegre, 2010, 52 p.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica**. 2006. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

REIS, Mayara Lima dos. **Autoavaliação em perspectiva colaborativa para a melhoria da prática docente**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ROCHA, Adriana da Silva. **A política de formação continuada de professores do Ensino Médio no RN: limites e possibilidades.** 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

RODRIGUES, Cláudia. **O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola.** 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RODRIGUES, Valter Ferreira. **O ensino de Filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades.** 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva. **"Se meu pai viesse aqui hoje nessa escola, ele não ia aprender": cibercultura e processos de ensino-aprendizagem.** 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

RUIVO, Eron Sanches. **Interação e escrita em duas salas de Ensino Médio.** 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RUSSCZYK, Jaqueline. **Práxis pedagógica: modo de vida da juventude rural e ensino de Sociologia.** 2013. 234 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Elias Batista dos. **Formação contínua do professor de Ciências: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva.** 2006. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. **As crenças docentes sobre a criatividade a as práticas pedagógicas criativas: o caso do programa do Ensino Médio inovador no RN.** 2013. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. **A Teoria Histórico-Cultural de L.S Vygotsky no Brasil: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001.** 2006. 211f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____. CASAGRANDE, Cledes A. A Construção do Projeto Político-Pedagógico: contribuições da pesquisa-ação colaborativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State, v.23, n. 65, p. 1-19, 12 jul. 2015.

SCARINCI, Anne Louise. **Uma proposta para caracterizar a atuação do professor na sala de aula.** 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SCORSATTO, Maicon Castro. **Uma abordagem alternativa para o ensino da Física: consumo racional de energia.** 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2010.

SEIXAS, Rita Beatriz de. **A temática ambiental na formação do técnico de nível médio: a disciplina tecnológica e meio ambiente em cursos técnicos do CEETEPS.** 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Célia Maria Medeiros Barbosa da. **A aula de Português no Ensino Médio: o ensino que se deseja, o ensino que se faz.** 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SILVA, Christina Pereira da. **Percepção de professores de Língua Portuguesa sobre práticas pedagógicas que promovem a criatividade.** 2007. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Elvira Alzira da Fonseca. **Proposta pedagógica para a educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio: teoria e prática na opinião docente.** 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, Fabrício Menezes Netto da. **Jogos no processo de ensino-aprendizagem em probabilidade.** 2013. 71 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Laianna de Oliveira. **Proposta de um jogo didático para ensino de estequiometria que favorece a inclusão de alunos com deficiência visual.** 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Leonardo Pardal. **Aplicação de um instrumento lúdico no ensino de Física e suas implicações na aprendizagem.** 2011. 62 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2011

SILVA, Rita Acacia Dalberto da. **Potencialidades e limites da situação de estudo para a formação pela pesquisa no ensino de Física.** 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SIQUEIRA, Francisca Jacira Freire de Sousa. **A formação universitária de docentes de história em um município maranhense**: contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

SOUZA, Ana Maria Martins; DEPRESBITERIS, Lea; MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Senac, 2004.

SOUZA, Antônio Escadiel de. **Cultura e ensino da leitura em língua estrangeira na escola pública**: uma prática reflexiva com base na pesquisa-ação. 2009. 163 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Maria Gleide Macêdo de. **A prática pedagógica do professor de língua inglesa nas escolas públicas do Ensino Médio**. 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SOUZA, Vanilisa Pereira de. **Dinâmicas de grupo como estratégias para a aprendizagem significativa de polímeros sintéticos**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: POSITO, Marília (Coord.). **Juventude e escolarização** (1980-1998). Brasília: MEC, 2002, p. 7-34.

_____; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.24, p. 16-, 39, set./dez. 2003.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Porto Alegre: Instituto Cidadania, 2005, p. 87-127.

STREY, Marlene Neves. Gênero, família e sociedade. In: STREY, Marlene Neves; NETO, João Alves da Silva; HORTA, Rogério Lessa (Org.). **Família e Gênero**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p.17-38.

STURM, Wilton. **As possibilidades de um ensino de análise combinatória sob uma abordagem alternativa**. 1999. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

TAGLIAVINI, João Virgílio; PIANTKOSKI, Marcelo Adriano. JOÃO BATISTA DE LA SALLE (1651-1719): um silêncio eloquente em torno do educador católico que modelou a escola moderna. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campoinas, v. 13, n. 53, 2014. p.16–40. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640191/7750>>. Acesso em: 23 set. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TAVARES, Luciana dos Santos. **A arte que a todos seduz: diálogo entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio**. 2015. 208 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 2015.

TORRES, Gilvani Alves Pilé. **A mediação pedagógica em blog no Ensino Médio**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

TREVISAN, Tatiana Santini. **A prática pedagógica do professor de Química: aproximações e distanciamentos entre o discurso e a ação docente**. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

UHLANN, Cristina Mara Del Grossi. **Ensino de enfermagem e cuidado humanizado: estudo das representações sociais de professores do Ensino Médio**. 2004. 185 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

URATA, Tamiris Divina Clemente. **Estudo dos fatores que influenciam práticas didático-pedagógicas de professores de Química**. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2012.

VASCONCELLOS, Erlete Sathler de. **Abordagem de questões socioambientais por meio de tema CTS: análise de prática pedagógica no Ensino Médio de Química e proposição de atividades**. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de. **Um olhar sobre a prática docente no Ensino Médio integrado em uma unidade da rede federal de educação profissional e tecnológica em Pernambuco**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Ensino e Avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Didática: o ensino e suas relações**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org). 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Liber Livro, 2007.

XAVIER, Nina Rosa Ventimiglia. **Planejamento e transformação: um estudo sobre o pensar docente.** 2011. 74 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

YAMASHIRO, Cláudia Roberta Calone. **Formação de professores pela construção coletiva de um projeto de educação ambiental na escola.** 2007. 117 f. Dissertação (Mestre em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre, ArtMed, 1998.

_____; ARNAU, Laia. **Como ensinar e aprender competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

_____. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 61-84.

_____; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

APÊNDICE A – Termo de autorização do estudo – Direção do Colégio



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO

Canoas, ___ janeiro de 2015.

Ilma. Sra.
Profa. Ms. Maria Elisa S. de Medeiros
Diretora do Colégio La Salle Canoas

Prezada Diretora,

Ao saudá-la, solicitamos sua autorização para realizar a pesquisa-ação colaborativa, em nível de Dissertação de Mestrado, denominada *Constituição do professor reflexivo e a revitalização da práxis educativa no Ensino Médio: a articulação entre a práxis, a formação e a investigação*.

A pesquisa em tela se caracteriza por ser uma pesquisa-ação colaborativa, fazendo um recorte acerca da *práxis* educativa, visando à revitalização de tal *práxis* por meio da articulação entre a formação, a investigação e a *práxis* educativa. Os protagonistas do estudo serão os professores do Ensino Médio que participam do *Programa Juventude Lassalista: construindo o presente, projetando o futuro!* O referencial teórico está estruturado nos seguintes pilares: a pesquisa-ação colaborativa; a constituição do professor reflexivo; a formação continuada e a *práxis* educativa. A coleta de dados, no decorrer das etapas constituintes da pesquisa-ação colaborativa, será realizada através da análise documental, do questionário, da observação e dos registros no Diário de Campo do pesquisador. Tais dados serão analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo.

Entendemos que a contribuição mais significativa do estudo está na medida que o foco investigativo é oriundo das demandas formativas e da necessidade de revitalização da *práxis* educativa, identificadas tanto pela equipe diretiva quanto pelo coletivo de professores do Colégio La Salle Canoas, e que tal processo viabiliza a relação entre a Universidade e a Educação Básica, necessidade tão enfatizada pelos dispositivos legais. Portanto, a investigação encontra eco nas motivações e inquietações desse coletivo que busca, por meio da articulação entre a formação, a

investigação e a revitalização da *práxis* educativa, caminhos para potencializar, cada vez mais, a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio do referido Colégio. Além disso, os achados desse estudo poderão contribuir, para o avanço das discussões acerca da *práxis* educativa no Ensino Médio; dos processos formativos com os professores que exercem a docência nesta etapa; da revitalização da *práxis* educativa dos professores participantes do estudo, e que tal revitalização possa incidir na potencialização da aprendizagem dos estudantes; e da constituição de professores reflexivos e a melhoria da qualidade da educação no contexto estudado.

Os professores assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressaltamos que será salientado que a participação será totalmente voluntária e que as informações prestadas não serão nominadas, ou seja, que terão sua identidade preservada. Além disso, a participação dos professores nesta pesquisa poderá ser interrompida a qualquer momento, mediante decisão do professor. Também, ressaltamos que, sempre que necessário e/ou por interesse do Colégio, poderão ser fornecidas informações sobre os procedimentos e técnicas utilizadas ao longo do estudo, ou outros assuntos relacionados a ele.

Salientamos que esta pesquisa não incidirá em nenhum risco aos sujeitos envolvidos e nem ao Colégio, e que os dados coletados ficarão sob responsabilidade do mestrando em Educação, Rafael Meira Seniw, pelo período de cinco anos. Além disso, ao final da realização da pesquisa e da defesa pública da dissertação, será entregue uma via impressa e uma eletrônica do Relatório Final. Outrossim, informamos que a dissertação está sendo orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, docente do Programa de Pós-graduação em Educação do Unilasalle.

Desde já, agradecemos pela colaboração da Instituição para a realização desta investigação e ficamos à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Atenciosamente,

Rafael Meira Seniw
Mestrando em Educação

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento
Orientadora da Dissertação

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO

Prezado(a) Professor(a),

Ao saudá-lo(a), o(a) convidamos e solicitamos sua autorização para realizar a pesquisa-ação colaborativa, em nível de Dissertação de Mestrado, denominada *Constituição do professor reflexivo e a revitalização da práxis educativa no Ensino Médio: a articulação entre a práxis, a formação e a investigação*.

A pesquisa em tela se caracteriza por ser uma pesquisa-ação colaborativa, fazendo um recorte acerca da *práxis* educativa, visando à revitalização de tal *práxis* por meio da articulação entre a formação, a investigação e a *práxis* educativa. Os protagonistas do estudo serão os professores do Ensino Médio que participam do *Programa Juventude Lassalista: construindo o presente, projetando o futuro!* O referencial teórico está estruturado nos seguintes pilares: a pesquisa-ação colaborativa; a constituição do professor reflexivo; a formação continuada e a *práxis* educativa. A coleta de dados, no decorrer das etapas constituintes da pesquisa-ação colaborativa, será realizada através da análise documental, do questionário, da observação e dos registros no Diário de Campo do pesquisador. Tais dados serão analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo.

Entendemos que a contribuição mais significativa do estudo está na medida que o foco investigativo é oriundo das demandas formativas e da necessidade de revitalização da *práxis* educativa, identificadas tanto pela equipe diretiva quanto pelo coletivo de professores do Colégio La Salle Canoas, e que tal processo viabiliza a relação entre a Universidade e a Educação Básica, necessidade tão enfatizada pelos dispositivos legais. Portanto, a investigação encontra eco nas motivações e inquietações desse coletivo que busca, por meio da articulação entre a formação, a investigação e a revitalização da *práxis* educativa, caminhos para potencializar, cada vez mais, a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio do referido Colégio. Além disso, os achados desse estudo poderão contribuir, para o avanço das

discussões acerca da *práxis* educativa no Ensino Médio; dos processos formativos com os professores que exercem a docência nesta etapa; da revitalização da *práxis* educativa dos professores participantes do estudo e que tal revitalização possa incidir na potencialização da aprendizagem dos estudantes; e da constituição de professores reflexivos e a melhoria da qualidade da educação no contexto estudado.

Salientamos que esta pesquisa não incidirá em nenhum risco aos sujeitos envolvidos, (sendo que a identidade de todos será preservada) e nem ao Colégio, e que os dados coletados ficarão sob responsabilidade do mestrando em Educação, Rafael Meira Seniw, pelo período de cinco anos. Além disso, ao final da realização da pesquisa e da defesa pública da dissertação será entregue uma via impressa e uma eletrônica do Relatório Final. Outrossim, informamos que a dissertação está sendo orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento, docente do Programa de Pós-graduação em Educação do Unilasalle.

Desde já, agradecemos pela colaboração da Instituição para a realização desta investigação e ficamos à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Atenciosamente,

Rafael Meira Seniw
Mestrando em Educação

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento
Orientadora da Dissertação