



**UNILASALLE**



**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE**

CÉLIA DE FÁTIMA ROSA DA VEIGA

**A PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM  
SERVIÇO: UM ESTUDO DA PRÁTICA DOCENTE NO COLÉGIO FRANCISCANO  
SANT´ANNA, SANTA MARIA, RS**

CANOAS, 2015

CÉLIA DE FÁTIMA ROSA DA VEIGA

**A PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM  
SERVIÇO: UM ESTUDO DA PRÁTICA DOCENTE NO COLÉGIO FRANCISCANO  
SANT´ANNA, SANTA MARIA, RS**

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 Mestra em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2015

CÉLIA DE FÁTIMA ROSA DA VEIGA

**PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM  
SERVIÇO: UM ESTUDO DA PRÁTICA DOCENTE NO COLÉGIO FRANCISCANO  
SANT´ANNA, SANTA MARIA, RS**

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 Mestra em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 06 de maio de 2015.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.º Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
UNILASALLE

---

Prof.º Dr. Paulo Fossati  
UNILASALLE

---

Profª Drª Suzana Moreira Pacheco  
UNISINOS

---

Profª Drª Vera Lucia Felicetti  
UNILASALLE

*Dedico este trabalho...*

*À toda a comunidade educativa do Colégio Franciscano Sant'Anna pelo incentivo e apoio recebido durante a realização desta pesquisa, nas jornadas de estudos e nos trabalhos e projetos realizados ao longo dos 15 anos de parceria no trabalho da educação franciscana.*

*À minha amiga Valderesa Moro que foi incansável incentivadora para a realização do mestrado, apoiando-me em todos os momentos da realização da pesquisa.*

*Ao meu orientador Professor Doutor Gilberto Ferreira da Silva pelo conhecimento e sabedoria transmitidos, pelo posicionamento frente à pesquisa e pela dinamicidade nas orientações, bem como pela parceria para a realização deste trabalho no aprimoramento da minha formação acadêmica.*

*A todas as pessoas que fazem parte da minha vida e da comunidade religiosa a qual pertenço e que torcem pelo sucesso da pesquisa.*

## **AGRADECIMENTOS**

### *Agradeço*

*Ao bom Deus pela força neste tempo de estudo e conciliação com o trabalho, pela luz na condução da missão franciscana e por iluminar minha história na condução dos trabalhos na formação acadêmica do curso de Mestrado e pela fé em continuar sem desistir...*

*Aos meus queridos e competentes professores, orientadores e intermediários durante a realização das disciplinas do Mestrado para a construção da dissertação de mestrado.*

*Aos meus amigos e família pela compreensão da minha ausência.*

*A todos que, de alguma forma, acompanham e torcem pelo êxito da pesquisa.*

*A toda a diretoria da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, SCALIFRA-ZN, pelo incentivo e apoio na realização do Mestrado Acadêmico em Educação.*

*A todos eu agradeço e expresso meu RECONHECIMENTO pela aprendizagem construída. Faço votos para que este trabalho possa trazer contribuições significativas na formação continuada de docentes em serviço, no processo de mudanças da prática educativa de ensino e aprendizagem e para o aprimoramento do contexto da Educação Básica brasileira.*

*“O que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos. Estes significados não são latentes, mas emanam, de fato, dos sentidos que construímos”*  
*(GHEDIN, 2002, p. 141).*

## RESUMO

A presente dissertação trata da análise das práticas docentes via princípios metodológicos da pesquisa-ação. O trabalho foi desenvolvido durante o processo de formação continuada de professores em serviço em uma das escolas da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - SCALIFRA-ZN. A pesquisa investigou as práticas docentes a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, desenvolvidos no processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna, analisando sua contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor. A investigação é de cunho metodológico qualitativo, amparada nos princípios da pesquisa-ação. Os sujeitos participantes do trabalho são professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As bases teóricas do estudo apoiam-se em autores como Nóvoa (2009), Thiollent (2011), Pimenta (2011), Imbernón (2012), Franco (2012) dentre outros. Os dados foram produzidos, utilizando diferentes instrumentos e estratégias, tais como: questionário, observações, registros dos próprios participantes e avaliação. A análise dos dados deu-se por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011). O estudo apontou a importância da parceria colaborativa entre gestor pedagógico e professor; do assessoramento pedagógico como rotina sistemática de acompanhamento individual e coletivo; a socialização de experiências pedagógicas; a análise partilhada das práticas e a criação da cultura da avaliação na escola. Os professores participantes da pesquisa elencaram a ação reflexiva como estratégia de inovação pedagógica. Destacaram a importância de uma formação continuada do cotidiano, com ações pró-ativas no contexto escolar. O uso do referencial da pesquisa-ação, utilizada com os professores nas reuniões de formação continuada em serviço, proporcionou mudanças, principalmente, nos aspectos da gestão escolar e no repensar as formas e estratégias com que são ofertadas e percorridas as práticas de formação continuada no espaço da escola.

**Palavras-chave:** Formação Continuada em Serviço. Pesquisa-ação. Educação Básica. Trabalho Colaborativo.

## ABSTRACT

This thesis deals with the analysis of the teaching practices carried out by the methodological principles of action research. The study was conducted during the process of continuing education in service teachers of the schools of the Charitable Society and Literary Saint Francis of Assisi - SCALIFRA-ZN. The research investigated the teaching practices from the methodological principles of action research developed in the process of continuing education of the Sant'Anna School, analyzing their contribution to the qualification of practice in teacher education. The research is qualitative methodological nature, based on the principles of action research. The subjects of the study are elementary school teachers and High School. The theoretical basis of this study refer to Nóvoa (2009) Thiollent (2011), Pimenta (2011), Imbernon (2012), Franco (2012) among others. The data were produced making use of different tools and strategies, questionnaire, observations, records of the participants themselves and evaluation. Data analysis was performed by means of Laurence Bardin Content Analysis (2011). The study pointed to the importance of collaborative partnerships between educational manager and teacher; the pedagogical advice as systematic routine individual monitoring and collective; socialization of teaching experience and shared analysis of the practices, the development of evaluation culture in the school. The participating teachers of the research shows the reflexive action as a pedagogical innovation strategy and the continued training everyday with proactive actions in the school context. The use of action research framework turned out to provide and encourage changes mainly on aspects of school management and rethink ways and strategies that are offered and designed the continuing education practices in the school.

**Keywords:** Continuing Education in Service. Action Research. Basic Education. Collaborative Work.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação da espiral dos ciclos da pesquisa-ação.....	40
Quadro 1 – Levantamento dos artigos que possuem relação direta com o foco da investigação.....	47
Quadro 2 – Dados dos professores sujeitos participantes da pesquisa.....	67
Figura 2 – Desenho da investigação.....	71
Quadro 3 – Agenda das reuniões sistemáticas - professores e pesquisadora.....	72
Figura 3 – Fases da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).....	77
Figura 4 – Pesquisa-ação na formação continuada em serviço.....	78
Gráfico 1 – Relação com a vida diária.....	101
Gráfico 2 – Subsídios teóricos e instrumentais.....	103
Gráfico 3 – Subsídios teóricos e instrumentais.....	104
Gráfico 4 – Abordagem da oficina.....	106
Gráfico 5 – Objetividade do trabalho.....	107
Gráfico 6 – Aprofundamento teórico.....	108
Gráfico 7 – Relação do que é posto como ideal e o que é feito na prática.....	110
Gráfico 8 – Gestão da atividade e organização da oficina.....	111
Gráfico 9 – Gestão do tempo.....	112
Gráfico 10 – Socialização dos saberes construídos.....	114
Gráfico 11 – Aperfeiçoamento da prática pedagógica.....	115

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CFE - Conselho Federal de Educação

FAPESP - Faculdades de Pesquisa e Extensão de São Paulo

FEUSP - Financiamento Educacional da Universidade de São Paulo

TD - Gerência de Tecnologia Digitais

GT 8 - Grupo de trabalho sobre Formação de Professores

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SCALIFRA - ZN - Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis

SME - Secretaria Municipal da Educação

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO E CONTEXTO DA PROPOSTA: TRAJETÓRIA E INTENÇÕES.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>BASES TEÓRICAS DO ESTUDO.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Formação continuada em destaque.....</b>	<b>20</b>
2.1.1	<i>Como necessidade pessoal e profissional.....</i>	20
2.1.2	<i>A formação continuada centrada na escola.....</i>	24
2.1.3	<i>Formação continuada: um convite a qualificar o ato educativo.....</i>	28
<b>3</b>	<b>PESQUISA-AÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1</b>	<b>Movimento histórico, expansão e contribuições da pesquisa-ação para a educação.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2</b>	<b>Metodologia da pesquisa-ação: contribuições para melhoria da prática docente.....</b>	<b>38</b>
<b>4</b>	<b>PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES À LITERATURA SOBRE PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO.....</b>	<b>45</b>
<b>4.1</b>	<b>Levantamento de artigos que possuem relação direta com o foco da investigação.....</b>	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>54</b>
<b>5.1</b>	<b>Contexto da investigação.....</b>	<b>54</b>
5.1.1	<i>A Ideia, a Obra e o Legado da Educação Franciscana.....</i>	55
5.1.2	<i>Santa Maria: Coração do Rio Grande.....</i>	57
5.1.3	<i>Colégio Franciscano Sant'Anna: Um lugar de possibilidades.....</i>	58
5.1.4	<i>A prática da formação continuada no Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria.....</i>	59
<b>5.2</b>	<b>Abordagem de pesquisa.....</b>	<b>63</b>
<b>5.3</b>	<b>Sujeitos participantes da pesquisa.....</b>	<b>65</b>
<b>5.4</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>67</b>
<b>5.5</b>	<b>Plano da coleta de dados.....</b>	<b>69</b>
<b>5.6</b>	<b>O desenho da investigação.....</b>	<b>70</b>
<b>5.7</b>	<b>Tratamento dos dados.....</b>	<b>73</b>

<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O DESVELAR DE UMA PROBLEMÁTICA POR MEIO DE UMA INTERVENÇÃO COLABORATIVA.....</b>	<b>80</b>
<b>6.1</b>	<b>Ciclos da pesquisa-ação colaborativa, desenvolvidos nas reuniões de formação continuada do professor em serviço.....</b>	<b>80</b>
6.1.1	<i>1º Ciclo: o processo e o uso do referencial da pesquisa-ação enquanto pesquisa colaborativa.....</i>	82
6.1.1.1	Qualificação profissional: uma vida inacabada.....	86
6.1.1.2	Formação continuada na visão do professor participante da pesquisa.	87
6.1.2	<i>2º Ciclo: planejamento e estratégia de ação.....</i>	92
6.1.3	<i>3º Ciclo: oficinas com todos os professores do colégio: aplicação e acompanhamento do planejamento.....</i>	97
6.1.4	<i>4º Ciclo: reflexão e avaliação das oficinas e do processo investigativo realizado com os professores participantes da investigação.....</i>	99
6.1.4.1	Avaliação oral - professores participantes da pesquisa.....	115
6.1.4.2	<i>O contexto educativo: do individual ao coletivo.....</i>	117
6.1.4.3	Compartilhar saberes: experiência e desafio do cotidiano escolar.....	121
6.1.4.4	A ação reflexiva do professor como uma estratégia de inovação pedagógica.....	124
6.1.4.5	Práticas docentes: o sonho de mudança versus a realidade diária.....	127
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROPOSTAS NORTEADORAS PARA O PERCURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA COM PROFESSORES EM SERVIÇO.....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE A – Autorização do Estudo - diretora do Colégio Franciscano Sant’Anna.....</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento - grupo de professores participantes da pesquisa.....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE C – Questionário - grupo de professores participantes da pesquisa.....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE D – Folha de Observação - reuniões de formação continuada.....</b>	<b>154</b>
	<b>APÊNDICE E – Avaliação das oficinas com os professores -</b>	

<b>reunião de formação continuada.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE F – Avaliação Oral - professores partíciantes da pesquisa.....</b>	<b>156</b>

## 1 INTRODUÇÃO E CONTEXTO DA PROPOSTA: TRAJETÓRIA E INTENÇÕES

A escola é um lugar de muitas possibilidades. É o espaço onde se tem a possibilidade de construir e desconstruir sentidos para a mudança. Um dos desafios com que a escola se depara, atualmente, é o imenso volume de informações que se aglomera diante do espaço escolar. Esses fatores geram um aparente caos educacional, dificultando a ação educativa como um todo, principalmente, para as escolas de Educação Básica.

Frente a isso, os profissionais da educação necessitam de estudos continuados, pois

tamanha é a frequência com que novas descobertas e tecnologias estão influenciando o fazer profissional em todas as áreas que a educação, como ciência humana, talvez seja a que mais recebe influências diretas do processo de mudanças comportamentais pelo qual passa a sociedade (FURTADO, 2015, p. 42).

Com isso, percebo que, frente às mudanças pelas quais passa o sistema educacional, tanto em âmbito nacional, quanto local, a permanente instabilidade, frente aos saberes construídos, é uma realidade.

Frente à complexidade dos desafios diários, a escola vê-se, muitas vezes, perdida em seus princípios e missão, pois um novo discurso e novas práticas se fazem presente no mundo atual: a não linearidade, a imprevisão e a complexidade que exigem nova postura para sua compreensão. Desse modo, conforme refere Colom (2004), a educação é impulsionada a rever questões educativas diante de sistemas que transgridem o princípio do sentido comum da modernidade, no intuito de compreender os fenômenos sociais que se apresentam na pós-modernidade.

Considerando o exposto, as escolas, requerem, cada vez mais, a formação continuada de seus professores, como condição para vencerem os desafios que a profissão lhes coloca. O que se percebe é que os perfis exigidos se modificam profundamente na vida profissional e não podem mais ser antecipados como eram concebidos durante o tempo da formação. Isso ocorre não só nas escolas, mas em várias outras instâncias, onde a formação é fator principal para o emprego (IMBERNÓN, 2010).

Os educadores deparam-se com muitas atividades em torno do seu fazer. Seja por meio da atividade em que manifesta o ser professor, ou pelas inquietações provindas dos alunos, a partir de seu mundo cotidiano, manifestado pelos desafios constantes, como a fragilidade familiar, o estranhamento frente aos professores, a maturidade para lidar com as adversidades da vida, dentre outros fatores existentes. Tais manifestações, entrelaçam-se nas relações escolares e, por vezes, nos deparamos com alunos inquietos, com grande potencial e poucos desafios para despertar as competências e habilidades que possuem, principalmente, as potencialidades que envolvem relações de convivência. Por outro lado, a realidade escolar, também nos apresenta alunos desfocados do contexto de sala de aula, outros com pouca motivação para o estudo, e tantas outras manifestações que se apresentam no cotidiano da comunidade educativa. Muitas são as questões presentes hoje na escola que afetam diretamente professores e demais envolvidos na educação de crianças, jovens e adultos.

A contínua necessidade de se entender as novas gerações, seus códigos, comportamentos, padrões de valores e as atitudes que estão na base de seu sistema de motivação é outra questão que fundamenta a necessidade da escola ter um processo estruturado de formação continuada de professores (FURTADO, 2015, p. 43).

Diante desse fato, cada vez mais os professores necessitam de estudos constantes, pois não foram formados para lidar com tantas adversidades que estão inseridas no cotidiano da escola. Nessa perspectiva, a formação continuada do professor em serviço ajuda a dar suporte para o processo de melhoria da qualidade da ação pedagógica desenvolvida pelo professor. Para tanto, faz-se necessário gestar o processo da formação contínua dos professores da Educação Básica, investigando as práticas dos docentes, tendo em vista a melhoria no processo de qualificação do processo de ensino e de aprendizagem. Esse processo possibilita ao professor, à escola e, conseqüentemente, à própria sociedade, a diminuição dos fracassos educacionais diante da falta de políticas educativas consistentes.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 72), destaca que “a formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições”.

Acredita-se que, por meio da formação continuada, o professor pode encontrar suporte metodológico e conhecimento adequado para qualificar o trabalho docente. Diante disso, há a possibilidade de responder aos desafios provocados pela sociedade da informação no mundo globalizado. Cabe aos sistemas educacionais e à escola fomentar a atualização constante, oportunizar espaços de formação contínua ao professor, no intuito de desenvolver a ação pedagógica.

Da mesma forma, é necessário capacitar para o exercício consciente da cidadania, oferecendo-lhes subsídios para a investigação das suas práticas no exercício da profissão, bem como na concretização das mudanças desejadas para a melhoria da ação educativa. Desse modo, os órgãos responsáveis pela educação estarão contribuindo com reflexões em ações concretas que favoreçam os profissionais da educação. Ao professor, compete a responsabilidade e o direito de investir tempo e dedicação em sua própria formação.

O compromisso com a própria formação é no sentido de “proporcionar as competências para serem capazes de modificar as tarefas educativas, continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social” (IMBERNÓN, 2011, p. 72). Nessa perspectiva, tem-se a oportunidade de realizar a formação continuada na escola, promovendo um processo de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da comunidade educativa como um todo.

A investigação que segue busca vislumbrar subsídios teóricos e práticos para aprimorar a formação continuada dos professores em serviço, diante do contexto mundial e brasileiro em que vivemos. Desse modo, melhorias e inovações desejadas implicam esforços conjuntos através do olhar atento à formação dos profissionais da educação, entendida neste contexto, como formação continuada dos professores em serviço.

Na certeza da importância dessa pesquisa para a educação brasileira e para a instituição em estudo, é que a pesquisa investigou o processo desenvolvido na prática da escola de Educação Básica, confrontando com teóricos relevantes que abordam a formação continuada de professores. Os benefícios da mesma, com certeza, contribuirão a curto, médio e longo prazo, para que se comprove a importância de se investir permanentemente na formação do professor.



Por acreditar na possibilidade de tornar a formação continuada do profissional em serviço, uma constante na escola, procuro, nesta pesquisa, investigar a prática pedagógica dos professores, com o intuito de qualificar o ensino e a aprendizagem, por meio dos princípios metodológicos da pesquisa-ação. Desse modo, o referencial teórico construído na pesquisa, visa ser suporte para ações reflexivas e criativas dos professores, a partir de um processo de cooperação na construção coletiva de uma prática inovadora.

Nesse contexto da investigação, como professora do Colégio Franciscano Sant'Anna, também pertencço ao contexto dos professores em serviço e apresento inquietações que me impulsionam a aprimorar tanto o meu fazer pedagógico quanto o dos demais professores do espaço escolar do qual faço parte. Sendo assim, diante do exposto, apresento a seguir o problema e os objetivos do contexto da investigação. O problema: como melhor qualificar a prática pedagógica dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS, através da formação continuada, a partir das contribuições metodológicas da pesquisa-ação?

Seguindo esse percurso, a pesquisa abordou o seguinte objetivo geral: investigar as práticas docentes a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação desenvolvida no processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna, analisando sua contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor.

Foram traçados os seguintes objetivos específicos para melhor concretizar o trabalho.

- ✚ Contribuir no trabalho coletivo de aperfeiçoamento da prática docente no cotidiano do espaço escolar.
- ✚ Diagnosticar as necessidades do fazer pedagógico do corpo docente através do plano de ação elaborado pelos professores para o aprimoramento da prática educativa por meio da proposta pedagógica da pesquisa-ação.
- ✚ Identificar a contribuição da formação continuada centrada na escola com os professores do Ensino Fundamental, Anos finais e Ensino Médio do Colégio Franciscano Sant'Anna de Santa Maria, RS.

- ✚ Proporcionar aos professores do Colégio Franciscano Sant'Anna espaço de revisão, estudo e aperfeiçoamento de sua prática educativa em serviço no espaço de trabalho.
- ✚ Analisar as implicações do processo de formação continuada da Rede SCALIFRA/ZN e a ação pedagógica desenvolvida pelos professores.

Desse modo, busca-se o suporte das bases teóricas para complementar e solidificar o trabalho em questão e a contribuição da pesquisa-ação para a modificação da prática educativa, como também, para qualificação e a continuidade da formação continuada dos envolvidos, professor e escola, visando a obtenção de melhores resultados para a Educação Básica.

Portanto, a dissertação apresenta 7 capítulos. O capítulo 1 comporta a introdução que adentra ao contexto da proposta da investigação, com o problema e os objetivos. O capítulo 2 introduz as bases teóricas do estudo, abordando o tema da formação continuada de professores, necessidades e possibilidades. Esse foi o elemento que deu origem a esta pesquisa, salientando outros aspectos gerais desse tema educacional, como também, suas contribuições específicas para o professor e, conseqüentemente, para o sistema educativo. Ainda no capítulo 2, é apresentado um referencial sobre a formação continuada de professores centrada na escola e a formação continuada como uma estratégia de qualificação da pessoa. Aborda também, as possibilidades de reflexão do profissional que está construindo-se ao longo da vida.

O capítulo 3 apresenta o referencial metodológico utilizado, a partir da exposição de fundamentação teórica para o tipo de estudo adotado, a pesquisa-ação. O capítulo prende-se as dimensões histórico e conceitual, apresentando a abrangência desse método, sua importância e utilização em contextos de países da Europa e da América Latina.

O capítulo 4, suporta as primeiras aproximações à literatura sobre pesquisa-ação na formação continuada de professores em serviço, mapeando artigos produzidos em programas de Pós-Graduação do contexto nacional, utilizando como fonte de consulta o banco de dados da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, ANPEd e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, BDTD. O capítulo objetiva visualizar a contribuição da pesquisa-ação na qualificação da

formação continuada de professores em serviço, a partir dos resultados das pesquisas realizadas no Brasil.

No capítulo 5, tem-se o caminho metodológico da pesquisa, com a apresentação do contexto da investigação, sujeitos participantes, abordagem da pesquisa, plano da coleta de dados e os demais detalhamentos dos procedimentos da pesquisa.

No capítulo 6, é feita a apresentação da análise de dados e a discussão dos resultados. Nesse espaço, buscou-se obter respostas às questões da investigação, através das evidências que mais salientaram-se no processo.

A partir disso, no capítulo 7, inferiram-se algumas reflexões e considerações finais, na tentativa de sugerir algumas contribuições para a continuidade dos trabalhos futuros referentes à formação continuada e à qualificação do pedagógico dos docentes em serviço.

## **2 BASES TEÓRICAS DO ESTUDO**

O capítulo em questão apresenta, inicialmente, as bases teóricas que fundamentaram o estudo e, conseqüentemente, a realização da pesquisa, no espaço da escola, considerando que este tipo de estudo compreende uma intervenção prática da pesquisadora e, para tanto, exige fundamentação prévia para todas as ações executadas. Desse modo, o estado da arte, que segue serviu para o aprofundamento teórico da pesquisadora e, como elemento de sustentação teórica do estudo, auxiliando também, nas reuniões de formação continuada com os professores na realização da pesquisa.

### **2.1 Formação Continuada em Destaque**

#### *2.1.1 Como necessidade pessoal e profissional*

A formação é uma necessidade intrínseca ao ser humano pela própria condição humana da qual o homem é um ser em constante transformação. A importância da educação se faz sentir pelas necessidades que a pessoa tem de se ajustar adequadamente às mudanças sociais, espirituais, psicológicas, econômicas, ideológicas, tecnológicas dentre tantas outras pelas quais passa a sociedade na qual vive.

Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2007) julga que a profissão docente vive uma desorientação global, uma crise que vem se arrastando e, que em grandes medidas, tem a ver com a perda de referências fundamentais do que era o grande projeto de escolarização em termos sociais mais amplos quando os professores eram os grandes protagonistas desse projeto. O autor salienta que o projeto de escolarização vive hoje um momento de grandes dúvidas, em termos históricos, ressaltando que a profissão docente tem-se ressentido dessa ausência de qualificação, grande finalidade da escola e da educação.

Nóvoa (2007) salienta que o social e o educativo abrangem um mundo de grandes incertezas, e os professores precisam encontrar os caminhos, as soluções e assumir as decisões como profissionais autônomos de sua profissão. Isto está dentro do quadro da autonomia da profissão docente. O autor destaca que a única

maneira de estar na educação é numa perspectiva constante de interrogação, de dúvida, de procura dos melhores caminhos em cada momento do contexto educativo. Prova disso, é que tivemos, num período da história da educação, uma ausência de movimentos pedagógicos, de ideias, de grandes pedagogos, quer seja em nível nacional ou internacional. Frente a isso, a formação contínua dos professores é uma das questões do sistema educativo que demanda estudo e projeto. Nóvoa (2007) continua seu pensamento, quando menciona a necessidade da escola em consagrar algum tempo àquilo que os homens das sociologias designam por “tarefas de concepção e de inovação”, o trabalho de pensar o trabalho. Quando isso não acontece, outros assumem essa tarefa.

Na educação, grande parte dos profissionais perdeu a capacidade de ter um pensamento transformador. Mais do que nunca, necessita-se de intelectuais transformadores, de produtores de ideias autônomas, que buscam fortalecimento no corporativo, nos seus pares e nas escolas (NÓVOA 2007). Diante desse contexto, os professores têm a oportunidade de investir no trabalho intelectual e transformador da educação. A partir da realidade educacional em que se encontram, podem buscar soluções conjuntas frente à complexidade da educação, das suas interfaces e implicâncias. Diante desse fato, o esforço dos docentes na busca de formação continuada, possibilita à instituição escolar pensar e agir de forma diferente, por meio de um processo dinâmico, com foco no compromisso que tem com o contexto educativo e com a vida de alunos e professores.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 103) recorda-nos que o professor precisa qualificar sua profissão para ter credibilidade em seu fazer pedagógico. O autor adverte sobre isso, dizendo que “[...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de uma classe [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”.

Em consonância com Freire (1996), é visível a necessidade de aprimorar a competência do professor diante da diversidade, sem esquecer o compromisso com a coletividade. Para tanto, é mister desenvolver uma proposta de formação de professores na qual se considere a oportunidade criar situações de relação, em que o professor possa desenvolver a capacidade de estabelecer vínculos de confiança,

autonomia, respeito e compromisso de reciprocidade coletiva na construção de uma ética planetária, protegendo a sobrevivência da vida como um todo.

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente que devo ter por mim mesmo [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p. 66).

Essa premissa é um dos requisitos básicos para melhorar a situação atual da educação. Nas escolas de Educação Básica, faz-se necessário investigar as necessidades existentes na formação acadêmica de professores, o que, muitas vezes, dificulta o desempenho no trabalho em sala de aula, no dia-a-dia da escola. A investigação pode ser de aspectos específicos, de modo a melhor desenvolver o trabalho em sala de aula. Da mesma forma, projetar ações de capacitação para aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem no intuito de contribuir para a sua formação. O referencial teórico pode conduzi-los a ações reflexivas e criativas num processo de cooperação para a construção coletiva de uma visão comprometida em favor da qualificação. “Isso significa dizer que há a necessidade de um contínuo estudo, o que torna o profissional cada vez mais qualificado em sua profissão, podendo contribuir com maior êxito na sua área de atuação” (FELICETTI, 2011, p. 4).

O professor egresso da academia há muitos anos, ou recentemente, traz consigo a necessidade de continuar aprimorando seu saber. Tanto aquele recém-formado, quanto aquele que está há mais tempo no exercício da profissão, precisa estudar, desconstruir e reconstruir de forma permanente e coletiva seu conhecimento, sob pena de não conseguir continuar sua jornada na educação, respondendo às exigências da mesma. Isso se justifica, pois, em outros tempos, os professores eram reconhecidos e valorizados pelo trabalho desenvolvido na sociedade. Atualmente, diante do avanço científico e tecnológico, os professores veem-se diante de mudanças e transformações que os deixam, muitas vezes, perdidos em seu fazer pedagógico, devido à complexidade das demandas que o ato educativo lhes coloca.

Nessa perspectiva, Gatti (2003) nos diz que os conhecimentos podem adquirir sentidos, serem aceitos, incorporados não somente em função da complexidade dos processos cognitivos, mas também, dos socioafetivos e culturais. A autora salienta

que essa pode ser a razão da ineficácia de programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas e posturas, pois sua centralização fica apenas nos processos cognitivos individuais que acabam esbarrando em representações sociais e na cultura de grupos.

Nesta linha de pensamento do texto de Gatti (2003), pode-se afirmar que a formação docente é um processo contínuo de aprimoramento constante em todos os sentidos. Frente a isso, Felicetti (2011) menciona que o profissionalismo docente vai além de conhecimentos e destrezas. Nesse processo, estão incluídas atitudes, comportamentos e valores que formam as particularidades de ser professor. Para ela, ser professor é ser capaz de organizar seu próprio programa de desenvolvimento profissional, “[...] é estar aberto à aprendizagem no todo, é ser investigador no conjunto do trabalho docente, é saber sintonizar os conteúdos de sua disciplina com as necessidades dos alunos e do mercado de trabalho” (FELICETTI, 2011, p. 4).

Diante do exposto, consideramos imprescindível a necessidade de rever e reconstruir propostas de formação docente, investir na formação continuada dos professores em serviço para qualificar a educação em nosso país. Portanto, a necessidade de formação continuada do professor em serviço é um compromisso moral e ético que o professor precisa estabelecer consigo mesmo, sob risco de perder sua própria autoridade de professor. Ao referir-se sobre isso, Felicetti nos diz que o professor precisa fazer-se presente e fazer-se diferente no tempo e não apenas passar por ele. Para ela “a formação docente não ocorre descontextualizada, ou de um dia para outro, ela acontece, constrói-se e desconstrói-se no tempo e com o tempo” (2011, p. 10).

A formação contínua de todos os profissionais que trabalham em educação necessita ser pensada e fundamentada na educação como processo de construção coletiva. Isso se justifica, pois, diante do estudo, dos debates em conjunto, da convivência com a prática escolar. Percebe-se que é de fundamental importância que a escola se empenhe na formação continuada de seu corpo docente. Da mesma forma, toda a comunidade escolar, equipe pedagógica e direção da escola podem juntas buscar investimentos em sua própria formação, através de leituras, estudos individuais e em grupos, eventos promovidos e subsidiados por outras instituições, ou pela própria escola.

É necessário dar-se conta da necessidade de investir na própria formação, participando de congressos, seminários, cursos, eventos que contribuem para a capacitação e qualificação do ser e fazer docente com o objetivo de manter-se capacitado e atualizado frente a uma sociedade em ritmo acelerado.

Entendida dessa forma, devemos conceber a formação do professor como uma atitude de conscientização, construindo novos saberes, partindo das vivências relacionais que acontecem nos espaços escolares, na perspectiva de construir uma ação recíproca entre o professor e a escola que considere o entrelaçamento da vida como um processo permanente de mudança.

### *2.1.2 A formação continuada centrada na escola*

A maioria dos estudos sobre a formação continuada, como explica Imbernón (2010), passou de uma fase descritiva para uma fase mais experimental em decorrência da difusão dos cursos de formação e do interesse político sobre o tema. Nas últimas décadas, foram realizados inúmeros programas de formação continuada de professores e muitos deles foram avaliados e tornaram-se objeto de pesquisa.

Alguns desses estudos apontaram problemas sérios, mas também identificaram propostas inovadoras, que trazem à área novas reflexões. Identificar e reconhecer os conhecimentos teóricos e práticos acerca da formação continuada de professores consolidados nos últimos 30 anos é importante, pois, atualmente, existem evidências quase inquestionáveis “[...] para todos aqueles que, de uma e outra, dedicam-se à formação continuada de professores. Conhecê-las implica analisar os acertos e os erros e ter consciência de tudo o que nos resta que é conhecer e avançar” (IMBERNÓN, 2010, p. 10).

De acordo com as autoras Silva, Almeida, Davis e Souza (2011), a formação continuada se faz necessária em razão de a formação inicial apresentar muitas limitações e problemas. Desse modo, a formação continuada visa suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente. Segundo as autoras, diante das demandas educacionais, a situação fica cada vez mais extrema, levando à necessidade de estabelecer políticas de formação docente para a melhoria da qualidade da educação.



Dessa forma, entende-se que é preciso, mais do que nunca, primar por uma proposta organizada de formação continuada, que contemple basicamente aspectos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, humanos e espirituais do professor, pois essa formação poderá servir de ferramenta indispensável para o sucesso do ato pedagógico. Não se pode conceber o processo educacional, na era da informação e das interrelações da globalização, de forma fragmentada, o que resultaria no fracasso e na frustração, tanto dos alunos quanto dos professores, pois as mudanças pelas quais passa o mundo e a sociedade nos levam a entender que é preciso considerar as conexões para transcender.

A formação constante dos profissionais que trabalham com educação básica deve ser pensada e calcada nessas considerações e também no fato de que, como nos diz Freire (1979, p. 31), “a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais”. Considerando a importância que essas atividades têm, do ponto de vista da formação dos seres humanos, há um imperativo que move o educador para a busca do aperfeiçoamento constante.

Nesse sentido, é necessário desenvolver uma proposta educativa de formação centrada na escola para que os professores tenham garantido espaço de qualificação, estudo e aperfeiçoamento de sua prática educativa, conscientes de que se faz necessário investir na própria formação continuada, no intuito de qualificar-se pessoal e profissionalmente. Somente um profissional consciente da importância do investimento em seu próprio aperfeiçoamento terá condições de reelaborar seu pensar e seu fazer pedagógico, com o fim de contribuir com a melhoria da qualidade da educação do seu país.

A complexidade da educação vigente é tal, que não se concebe mais um profissional pautado apenas com a formação inicial ou com prática acumulada, é preciso apoiar-se na formação contínua, na atualização profissional. As autoras Silva, Almeida, Davis e Souza (2011) lembram que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos que o processo de ensino e de aprendizagem lhes impõe. Toda essa situação requer que a base conceitual e as habilidades pedagógicas dos professores sejam constantemente expandidas e aprimoradas, de modo que consigam atender as novas demandas que a profissão lhes coloca.

Considera-se, portanto, que a formação continuada, a partir da escola, é essencial para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto institucional, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente. Nesse sentido, a escola vai tornando-se um locus de formação contínua e permanente para todos os que dela fazem parte. É um espaço em que os docentes têm a oportunidade de reunir-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada nível escolar, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante.

Segundo Imbernón (2011), a formação centrada na escola transforma a instituição educacional em lugar de formação prioritário em relação a outras ações formativas. A formação do professor converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las. Ele enfatiza que um dos elementos básicos da formação centrada na escola é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da instituição educacional. Salaria, ainda, a criação dos horizontes escolares que são como que os pilares para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares. Ele ressalta, também, que para o sucesso de um trabalho educativo em conjunto, visando o crescimento dos alunos, faz-se necessário decidir e planejar o que se quer alcançar com os mesmos.

Nessa dinâmica de trabalho coletivo, faz-se necessária a formação qualificada e a competência profissional. Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apresenta em seu Art. 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, a formação do professor constitui aspecto angular da Educação Básica, a começar pela graduação e, na continuidade, com a formação de pós-graduação. Com esse olhar sobre a formação em nível universitário e de pós-graduação para professores atuantes na Educação Básica, Sahlberg (2011) argumenta que, em todos os sistemas educacionais de sucesso, professores são

formados em universidades de excelência e possuem mestrado.

Nessa direção, Maués (2003) conjectura que a educação deve ser aprimorada com reformas, bem como com a formação de professores. A autora menciona a preocupação de alguns organismos internacionais que percebem que o Estado Brasileiro deve “colocar o professor no centro do processo das reformas educacionais, como um agente que pode contribuir de modo efetivo para o sucesso e o êxito deste tipo de política, devendo ser formado em nível superior” (MAUÉS, 2003, p. 2). Outro aspecto significativo, considerado pela autora, é a ênfase dada à formação de professores, priorizando a atuação na Educação Básica. Ela salienta que atualmente, no Brasil, a maioria dos professores é proveniente de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, justamente no período de alfabetização.

Maués (2003) ainda salienta que essas condições comprometem o repertório educacional dos professores, limitando as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores de diversidade cultural. São questões que se ligam à formação inicial, à formação continuada, à necessidade de planos de carreira mais dignos e perspectivas de trabalho mais motivadoras. Há condições a superar, mesmo considerando que essas vêm sendo examinadas e discutidas mais fortemente na última década, tendo gerado políticas regionais e projetos especiais de formação docente, desenvolvidos por alguns estados brasileiros (ALTOBELLI 2008). Isso põe em evidência a necessidade e a importância de rever as políticas de formação dos profissionais da educação.

Quanto à valorização dos profissionais da educação, o Art. 67 afirma que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (BRASIL, 1996). Reforça, também, os meios para esta valorização acontecer.

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...].

O texto legal em análise determina o interesse, a preocupação e o aperfeiçoamento contínuo dos professores, a disponibilidade de tempo para o planejamento do ensino e a existência de condições adequadas de trabalho. A formação passa a ser uma necessidade intrínseca pessoal ao profissional da educação consciente de sua missão como educador.

### *2.1.3 Formação continuada: um convite a qualificar o ato educativo*

Mais do que nunca, trabalhar na e pela educação em nossos dias é um convite para estar sempre em aprimoramento. Sabemos que um professor que arrisca continuar trabalhando em educação sem ter presente a sua função de estudar permanentemente, sempre incorre numa situação de fragilidade da profissão. Qualificar os saberes que traz da experiência profissional é um desafio que se impõe.

Ao abordar as principais características do saber experiencial dos professores, Tardif (2002) destaca a importância do saber experiencial ligado às funções dos professores. Ele salienta que é um saber prático, interativo, plural, e heterogêneo. Ao mesmo tempo, complexo, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão. É um saber social, construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar, provenientes da cultura, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, dentre outros.

Nesse sentido, perceber os desafios envolvidos na ação educativa atual é o primeiro passo para a justificativa da relevância e da necessidade da formação continuada. Se o professor não for livre e capacitado, o seu trabalho vai resultar numa mera repetição ou indução ao determinado, fazendo do agir e pensar educativo, um instrumento a serviço da falta de liberdade e autonomia para si próprio e para seus alunos. Para que isso não aconteça, o professor deve estar ligado não apenas ao que faz em sala de aula, mas à responsabilidade do que é ser professor numa época em que está latente a busca por uma educação que tenha significado para a vida do aluno, consciente de questões do cotidiano que afetam a realidade da comunidade local e global nas suas várias dimensões. O envolvimento

do professor e do aluno em tais ações é fundamental para que a sociedade entenda a importância e o valor do papel do professor. “Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles” (FREIRE, 1996, p. 74).

Frente a isso, Tardif (2002) menciona as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores de profissão que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. Ressalta que os saberes profissionais dos professores são plurais e temporais, uma vez que são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, “pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, das quais podemos supor, também, que sejam de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 61). Desse modo, ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor.

Daí a necessidade da formação continuada dos professores no processo humano-profissional de crescer sempre. Freire (1996, p. 106) continua afirmando que “a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético”. Isso tudo mostra o comprometimento e a opção do docente pela educação. “Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. [...] Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho” (FREIRE, 1996, p. 110).

Toda e qualquer mudança, seja social, familiar, econômica e política, paralelamente, passam por transformações. Diante disso, a transcendência do professor para uma nova disposição sustenta-se em momentos de formação, desejados e sustentados pela vontade do educador, como também, da pretensão política das instituições educacionais em qualquer esfera de poder. Quanto a isso, Nóvoa (2009, p. 19) afirma “que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se

foram construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.” É uma relação de reciprocidade de saberes, de conhecimentos que vai construindo o professor ao longo do processo educativo, com estudo, investigação e pesquisa. Tudo isso, num processo paralelo, pois nas instituições de ensino de qualquer processo educativo, o professor é convidado a primar pelo compromisso individual e social de transformação da realidade, com postura ética diante da profissão e do contexto escolar. Nesse diálogo, Compiani (2006, p. 474) complementa dizendo que “isso contribui para o desenvolvimento de capacidades reflexivas em ambiente de diálogo e para a autonomia profissional compartilhada, bem como traz luz para a construção coletiva e processual de estratégias formativas de intervenção.” Podemos afirmar então, que é a partir de uma dinâmica reflexiva e investigativa da prática que o professor pode discutir ideias sobre a profissão, o ensino e a aprendizagem e ir elaborando perspectivas sobre os desafios de sua formação continuada no contexto em que está inserido.

Freire (1996, p. 76) diz que um dos saberes que o docente necessita à experiência educativa é o que diz respeito “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a.” O autor postula que ensinar exige a apreensão da realidade, portanto, “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 1996, p. 76). Sendo assim, a inconclusão do professor é um dos pontos de partida para um permanente movimento de busca pela formação continuada, para que, como curioso e indagador, não fique apenas consciente dos desafios do fazer pedagógico diário, mas tenha conhecimento e habilidade para traçar estratégias de construir e desconstruir na dinâmica da mudança necessária. Tudo isso, na abertura ao risco e na dinâmica da aventura do espírito.

O próximo capítulo apresenta a pesquisa-ação como uma opção metodológica, possível de ser utilizada na escola para a qualificação da prática pedagógica do professor em serviço. Baseada em estudiosos de relevância, nesse tipo de investigação, o texto apresenta um aporte teórico para estudo e,

consequentemente, a criação de estratégias de uso, no processo de formação continuada de docentes da Educação Básica, em serviço.

### **3 A PESQUISA-AÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**

A discussão, nesta parte do trabalho, visa contextualizar a pesquisa-ação nas suas dimensões histórico e conceitual, procurando apresentar um panorama de sua abrangência, importância e utilização em contextos de alguns países da Europa e da América Latina. A construção deste percurso almeja mostrar, mais concretamente, quais as contribuições da pesquisa-ação, no que se refere ao aprimoramento e à formação de professores da Educação Básica em serviço. Nessa perspectiva, pretende colaborar na conscientização de agentes educativos críticos e reflexivos, como protagonistas de mudança na escola e fora dela.

#### **3.1 Movimento histórico, expansão e contribuições da pesquisa-ação para a educação**

O processo investigativo da pesquisa-ação refere-se a um movimento que impulsiona a mudanças, instiga os agentes participantes a aprofundar a sua prática, seja na escola, na sala de aula ou em qualquer outro ambiente educativo. Vista como inovadora diante das pesquisas tradicionais, a pesquisa-ação, na literatura específica, ao referir-se ao campo educacional, é mencionada com diferentes termos, dentre eles: investigação na ação, pesquisa crítico-colaborativa, participante, práxis emancipatória, entre outros. Portanto, alguns elementos históricos sobre a pesquisa-ação são relevantes para entender essa concepção.

Em seu contexto histórico, apresenta-se como aquela que rompe com os pressupostos positivistas mais tradicionais de pesquisa, permitindo ao pesquisador a intervenção no processo de investigação. No dizer de Franco (2005, p. 490) esse é um diferencial da pesquisa-ação em relação às demais pesquisas.

Desde sua origem, a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa (FRANCO, 2005. p. 490).



Portanto, essa forma de investigação visa pesquisar experiências de vida cotidiana, expressa numa linguagem que emerge das necessidades do pesquisador, a partir de seu próprio local de trabalho. Busca evidenciar os problemas, planejar e executar ações, com intervenções para a transformação da realidade em que está atuando, seja no campo educacional ou em outro, numa proposta de avaliação constante.

Nessa direção, Carr e Kemmis (1986, p. 162) enfatizam que “pesquisa-ação é uma forma de investigação auto-reflexiva, realizada por participantes em situações sociais para fomentar a racionalidade e justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações nas quais as práticas acontecem.”

Quanto à origem da pesquisa-ação, Franco (2005) apresenta-a como pesquisa crítico-colaborativa, abordando o seu surgimento a partir do pesquisador Kurt Lewin (1890 -1947). A autora refere que

[...] a pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental, de campo. Suas atividades com pesquisa-ação foram desenvolvidas quando trabalhava junto ao governo norte-americano. Suas pesquisas iniciais tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários (FRANCO, 2005, p. 485).

A autora menciona que o pioneiro desse método, em sua concepção inicial, partiu de uma abordagem experimental, de campo, que estava embasada por um conjunto de valores como

a construção de relações democráticas, a participação dos sujeitos, o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias, a tolerância à divergentes, e ainda, a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais (FRANCO, 2005, p. 485).

Nessa mesma direção, Diniz Pereira; Zeichner (2008, p. 12) salientam que para Lewin (1947) “as três mais importantes características da pesquisa-ação são: seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição para as Ciências Sociais e para a transformação da sociedade, simultaneamente”.

Com a perspectiva de Kurt Lewin, a partir de 1947, diversas outras tendências mais técnicas de pesquisa-ação foram instituídas, principalmente pelos americanos em diferentes campos do conhecimento. No campo da educação, um dos

precursores foram os ingleses, através da criação do método ao livro de Buckingham em 1926, *Research for teachers* (Pesquisa para professores), estando, portanto, diretamente relacionada ao universo educacional.

No intuito da melhoria e da transformação da educação, Engel (2000) contribui nesse movimento histórico, abordando a década de 1960, apresentando o campo da Sociologia, como ciência que começa a adquirir espaço com a ideia de que o cientista social deveria sair de seu isolamento, assumindo a consequência dos resultados de suas pesquisas, colocando-os em prática para interferir no curso dos acontecimentos.

Com isso, Franco (2005) salienta que, a partir da década de 1970, a pesquisa-ação passa por transformações “quando absorve a seus pressupostos a perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas e assume, como finalidade, a melhoria da prática educativa docente” (p. 485). A influência da teoria do agir comunicativo de Habermas muda a estrutura e direcionamento da pesquisa-ação.

Enquanto na Europa, especificamente na França, a pesquisa-ação direcionou-se às instituições sociais, principalmente a partir da análise da violência simbólica, na América Latina, voltou-se para movimentos sociais de libertação, com foco nos oprimidos ou dominados, a partir de princípios humanistas, religiosos ou marxistas, voltados para a ação político-partidária.

A partir de então, na década de 1980 a 1990, “o movimento da pesquisa-ação significou um reconhecimento de que os profissionais produzem teorias que os ajudam a tomar decisões no contexto prático” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005, p. 66).

[...] esse movimento internacional também pode ser entendido como uma reação contra a visão dos profissionais como meros técnicos, que fazem o que os outros, fora da esfera da prática, desejam que eles façam e como uma rejeição às reformas “de cima para baixo” que concebem os profissionais apenas como participantes passivos (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005, p. 66).

Com a evolução do contexto histórico, foram surgindo culturas diferenciadas de pesquisa-ação, o que faz com que esse movimento se torne dinâmico e heterogêneo, como apontam Diniz-Pereira; Zeichner (2005), o que se reflete também na educação. Nesse contexto, tem-se a possibilidade da intervenção da pesquisa-

ação, pois para Thiollent (1994, p. 14) é tida “como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.

Diante dessa perspectiva, o que se tem é que tanto nos Estados Unidos como no Brasil, os programas de formação profissional e de melhoria das escolas ainda estão distantes de uma concretização sólida e eficaz, pois, em muitos casos, é ignorado o conhecimento e o saber dos professores, dando ênfase para a venda de soluções educacionais que vêm demonstrando-se rentável e promissora. No Brasil, isso ainda é mais visível, pois

a formação docente concentra-se em cursos de preparação inicial, geralmente baseados em modelos de racionalidade técnica e, quando existentes, os programas de formação continuada são normalmente centrados em cursos teóricos e de curta duração (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005, p. 67).

Esse direcionamento foi dando corpo ao conceito e à finalidade da pesquisa-ação no campo social e educativo e, pouco a pouco, ampliou-se, ganhando reconhecimento e credibilidade no campo da educação. “Hoje, a pesquisa-ação mostra-se como um meio de formação e de mudança participativa. Seu uso depara-se com evoluções políticas de fundo, participando de um movimento que vê aumentar a demanda de acompanhamento individual e coletivo” (MONCEAU, 2005, p. 475).

Nessa dinâmica, Engel (2000, p.182) salienta que

a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000, p.182).

O mesmo autor menciona que a pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre a teoria e a prática.

[...] Uma das características desse tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador, já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000, p. 182).

A pesquisa é uma tarefa que exige imersão, ação planejada e implantada com a intenção de deixar contribuições e possibilidades.

[...] as origens da pesquisa-ação com Lewin identificam uma investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento (FRANCO, 2005, p. 487).

Sendo assim, o conhecimento da pesquisa-ação na educação leva a programar estratégias de ação, pois

a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (TRIPP, 2005, p. 445).

Nesse posicionamento, o autor procura mostrar a eficiência da aplicação da pesquisa-ação, sua aplicação em uma realidade concreta no campo da educação. Ele promove uma discussão aberta e esclarecida a respeito do que constitui a pesquisa-ação, com vistas a melhorar o método e ampliar sua utilização mediante sua legitimação, como forma de pesquisa feita pelo prático, adaptada às exigências formais de trabalhos acadêmicos nas universidades.

Da mesma forma, o autor definiu a pesquisa-ação como uma estratégia possível de realizar na escola e em qualquer ambiente educacional. Esta pode garantir aos professores espaço de qualificação, estudo e aperfeiçoamento de sua prática educativa, demonstrando que se faz necessário investir na própria formação continuada, no intuito de qualificar-se pessoal e profissionalmente.

[...] para os participantes, profissionais do ensino, [...], demandantes de uma pesquisa-ação, o objetivo é, pois, produzir conhecimentos que tenham alguma utilidade para a ação, a partir dos problemas colocados pela prática cotidiana ou, ainda, de um questionamento sobre a origem de certos dispositivos ou modos de pensamento próprios de certos estabelecimentos ou instituições (MONCEAU, 2005, p. 473).

Com a percepção das necessidades do que precisa reorganizar e corrigir é que se abrem portas para a implantação da pesquisa-ação. Como afirma Tripp

(2005), “[...] a pesquisa-ação sempre começa a partir de um tipo de problema [...]” (p. 447). Frente a essa afirmação, um fator importante é a colaboração dos participantes em perceber que o movimento desse dispositivo de trabalho se faz em conjunto. Com isso, podemos inferir que “de parte da pesquisa-ação, a colaboração se coloca de saída em torno de um problema, cujo tratamento se convoca um pesquisador interessado” (MONCEAU, 2005, p. 469). O autor salienta que pesquisa-ação parte de um planejamento envolvendo as práticas diárias e a pesquisa científica. Dessa forma, podemos conceber que a pesquisa-ação surge como oportunidade de qualificar a formação do professor, uma atitude de conscientização, construindo novos saberes, partindo das vivências relacionais que acontecem nos espaços escolares, na perspectiva de construir uma ação recíproca entre o professor e a escola, considerando o entrelaçamento da vida como um processo permanente de mudança.

Nesse caminho recíproco, a pesquisa-ação impulsiona a “[...] tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo” (TRIPP, 2005, p. 449). Nesse processo, na Educação Básica, podem ser implantados e construídos valores e oportunizados espaços de construção de relações cidadãos na responsabilidade individual e coletiva.

Outro aspecto importante é que a “[...] pesquisa-ação requer da ação, tanto nas áreas da prática, quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características quanto da prática rotineira, quanto da pesquisa científica” (TRIPP, 2005, p. 447).

Frente a isso, a pesquisa-ação beneficia-se da administração do conhecimento e da prática [...] produz muito conhecimento baseado na prática [...]”. “A pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria [...]” (TRIPP, 2005, p. 455). Com isso, podemos entender que o resultado da pesquisa-ação visa à produção de conhecimentos novos. “O fim comum é produção de conhecimentos novos e até mesmo de instrumentos úteis aos práticos” (MONCEAU, 2005, p. 469).

Do mesmo modo, quando nos referimos à pesquisa-ação, falamos de uma pesquisa que visa à transformação da prática, sendo que “a direção, o sentido e a

intencionalidade desta transformação serão o eixo de sua caracterização” (FRANCO, 2005, p. 485).

Diante do exposto, é importante ressaltar que não é objetivo desta pesquisa debater profundamente a análise conceitual, mas levar à compreensão e à caracterização da pesquisa-ação para sua coerente implementação no campo educacional e nos demais campos abertos à sua utilização. É possível compreender, ainda que a pesquisa-ação pode ser uma estratégia de formação, através da pesquisa participativa e colaborativa, visando ao aprimoramento da prática, a produção de conhecimentos e à transformação da realidade local.

### **3.2 Metodologia da pesquisa-ação: contribuições para a melhoria da prática docente**

Diante das aceleradas mudanças pelas quais passa o mundo atual, frente aos desafios que se instalam em nossa sociedade, mudando radicalmente o comportamento humano, qualificar o contexto educativo e a ação pedagógica é um processo necessário que exige um olhar diagnóstico sobre a realidade em que se está inserido. O intuito de mudança é para uma ação que exige planejamento, acompanhamento e avaliação. Pesquisar a ação é uma possibilidade que se apresenta com perspectivas de melhorias.

Nesse sentido, “[...] a pesquisa-ação cria um alvo de pesquisa móvel ao romper com a prática rotineira e deixa muitas pontas soltas em sua esteira” (TRIPP, 2005, p. 450). Desse modo, ela traz contribuições proativas, oferecendo aos professores subsídios para aperfeiçoar sua ação educativa. Hoje, mais do que ontem, o professor precisa estudar e construir conhecimento, desconstruir e reconstruir de forma permanente e coletiva, sob pena de não conseguir continuar sua jornada na educação.

A pesquisa-ação é uma investigação da prática. Na concepção de Tripp (2005), essa pesquisa-ação colaborativa pode ajudar as pessoas a mudarem suas realidades, principalmente os educadores, a partir da observação e da análise de suas práticas. Na educação, a pesquisa-ação pode oferecer oportunidades de criação de fóruns para reunir docentes interessados na busca da racionalidade e da democracia.

O caráter cíclico da pesquisa-ação, de acordo com Lewin (1946), envolve a investigação-ação e a reflexão criteriosa. É participativa e apresenta ramificações éticas. Esse movimento visa o aprimoramento da realidade que se tem, agindo no campo da prática e investigando a partir dela. É um ciclo em que se planeja, implementa-se, descreve e avalia, visando a transformação e melhoria da prática educativa.

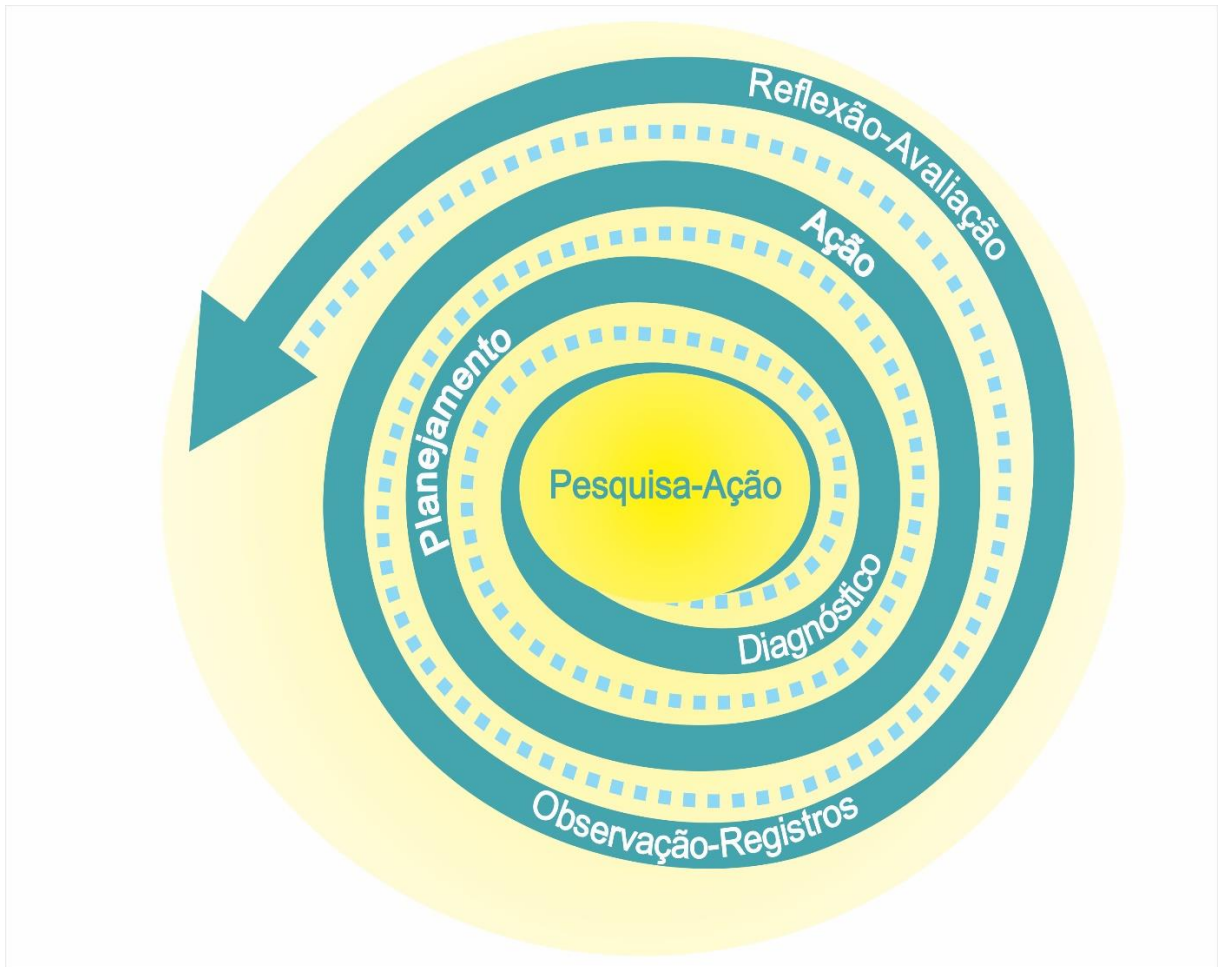
No decorrer do processo, aprende-se a respeito da prática e da própria investigação, numa dinâmica autorreflexiva de planejamento, ação e observação do processo, e, ao mesmo tempo, das consequências da mudança. Após completar-se o ciclo, compõe-se um replanejamento, e assim por diante.

Ao se referir a essa metodologia de caráter participativo, com impulso democrático, Diniz-Pereira; Zeichner (2008, p. 12) salienta que a pesquisa-ação “consiste de análise, evidência e conceitualização sobre problemas, planejamento de programas de ação, executando-os. Com isso, tem-se mais evidências para uma avaliação e, então, a repetição de todo o círculo de atividades”. Sendo assim, todo esse processo é possível de ser aplicado no programa de formação continuada dos profissionais que trabalham em educação. Para tanto, precisa ser planejado com bases teóricas pertinentes, para então, tornar-se um processo de construção coletiva. Desse modo, faz-se necessário respeitar as diferenças individuais e coletivas dos professores para que o trabalho contemple a dimensão democrática.

Estas afirmações é que nos levaram à escolha desse modelo de metodologia de pesquisa-ação para a elaboração e realização do estudo em questão. Diante disso, o conceito de pesquisa-ação assumido pela pesquisadora é o da pesquisa-ação colaborativa, concebida como um movimento cíclico, dinâmico de conexão entre os pesquisadores-profissionais da educação da universidade e os professores-pesquisadores da Educação Básica.

Sendo assim, a base teórica sobre o método da pesquisa-ação, apresentada neste capítulo, tem visualização, nesta síntese apresentada na Figura 1, que retrata a espiral cíclica no processo da pesquisa-ação.

Figura 1 – Representação da espiral cíclica da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora, 2015, tendo como base Molina (2007).

Como podemos observar, cada um dos passos da espiral cíclica de autorreflexão carrega um enorme potencial de aprimoramento, se for realizado de forma colaborativa por coparticipantes durante o processo de implementação. Pode-se dizer que ela é construída por meio de um movimento que abrange a relação das dimensões do método, num processo dialético, caracterizado entre pesquisa, reflexão e ação, na realização das ações em ciclos. Salienta-se ainda que, com as espirais circulares, que abrangem o diagnóstico, as ações do planejamento, a intervenção e a avaliação do processo, as práticas começam a manifestar mudanças significativas para o ato educativo da escola.

A pesquisa-ação oferece, também, a oportunidade de criação de fóruns, os quais os professores podem reunir-se enquanto coparticipantes, com a intenção de refazer as práticas, nos espaços das reuniões, espaços em que os participantes



interagem com racionalidade e democracia. Com esse método da pesquisa-ação, os docentes têm a oportunidade de obter êxito nos projetos propostos e implantados. Com isso, entendemos que esse tipo de investigação vem, ainda, sendo descoberto por um número crescente de profissionais e, em certos processos, é enfatizada uma glorificação à crítica da pesquisa-ação, desrespeitando a contribuição que ela pode trazer para a melhoria da prática profissional e para o bem comum (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005).

Ao abordar isso, Diniz-Pereira; Zeichner (2005, p. 64) ainda salientam que necessitamos “tratar a pesquisa-ação de uma maneira muito mais séria do que acontece nesses casos e reforçar os laços do movimento de pesquisa-ação com as lutas mais amplas por justiça social, econômica e política em todo mundo” .

Portanto, esse é um processo de transformação social, que pode melhorar a formação profissional, ao propiciar serviços de melhor qualidade, como a educação. Dessa forma, potencializa os profissionais na incorporação do conhecimento ou teoria que orienta os seus trabalhos através de uma pesquisa sistemática sobre suas próprias práticas. Do mesmo modo, pode influenciar nas mudanças institucionais nos seus locais de trabalho, contribuindo para que a sociedade torne-se mais democrática (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005).

Ao mencionar sobre a pesquisa-ação no espaço educativo, Zeichner (2005), ao analisar programas de pesquisa-ação desenvolvidos por professores do Ensino Fundamental nos Estados Unidos, assinala que a pesquisa dos educadores parece promover aprendizagens específicas válidas e transformadoras. Diante disso, faz-se necessário criar uma cultura de pesquisa que respeite as vozes dos educadores e o conhecimento que eles trazem de sua prática para a experiência de investigação.

Nessa perspectiva, Pimenta (2005) afirma que a realização de pesquisas em escolas é um investimento para a formação de qualidade de seus docentes, salienta, também, os movimentos de concretização dessa proposta no campo educacional.

[...] 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 (PIMENTA, 2005, p. 523).

Desse modo, a pesquisa-ação auxilia nas práticas dos professores, bem como no exercício de administrar seu fazer diário. Esse método leva o profissional da educação a ter mais criticidade do conhecimento adquirido na academia, pois percebe que é possível aprimorar seus conhecimentos com a formação contínua que se propõe a realizar durante o exercício da profissão, porque parte da reflexão de sua própria experiência.

A participação de profissionais, e mais especificamente dos educadores, em projetos de pesquisa-ação, ou seja, o envolvimento direto deles com o processo de produção sistemática de um saber extremamente relevante e essencial para as suas práticas, pode transformá-los também em “consumidores” mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005, p. 66).

Há avaliações de professores investigadores de suas próprias práticas, salientando que sua participação nos projetos de pesquisa-ação tem sido um importante instrumento para os professores entenderem de maneira mais profunda e crítica, a sua prática e para reverem suas teorias pessoais de ensino (KEMMIS, 1985). Nesse sentido, a pesquisa-ação pode dar maior legitimidade às práticas educacionais que fomentam e reforçam iniquidades sociais. “É possível dizer que a pesquisa-ação está, sem sombra de dúvidas, satisfazendo professores e ajudando-os a fazer o que desejam fazer de maneira melhor” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005, p. 70).

A pesquisa-ação pode ser potencialmente catalisadora de mudança significativa no campo educacional. Essa ideia era defendida por Lawrence Stenhouse, na Inglaterra, na década de 70. Ele menciona que ao se fazer pública a pesquisa dos educadores “[...] outros profissionais poderiam beneficiar-se dela, como formadores de professores e pesquisadores nas universidades. Estes também poderiam incorporar o conhecimento produzido por meio da pesquisa-ação” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005, p. 70).

A pesquisa-ação tem o potencial de contribuir fundamentalmente para o refazer da escola como instituição, melhorando suas relações com a comunidade e promovendo uma educação de alta qualidade Para todas as crianças, jovens e adultos. Por isso, defendemos a legitimidade e a importância de os próprios professores e os formadores de professores controlarem suas próprias práticas, em vez dos políticos, os profissionais de gestão escolar e educacional e os administradores externos fazerem isso (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005, p. 72).

Junto a isso, temos um processo dialógico entre a universidade e a escola, num movimento em que ambos podem garantir a melhoria e sua ação pedagógica. Nesse movimento de compromisso com a educação, podemos mencionar que inúmeros são os pesquisadores em educação que vêm constatando em suas pesquisas as contribuições para o processo formativo de educadores por meio da pesquisa-ação colaborativa (FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005; MONCEAU, 2005; DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005; ELLIOT, 2000). Portanto, a ideia da pesquisa com educadores, envolvendo as instâncias do Ensino Superior e o Básico podem ser uma das formas disponíveis e, talvez, uma das mais eficientes para a formação profissional (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005).

Nesse universo acadêmico de aprendizes, Compiani (2006) afirma que “[...] o trabalho de colaboração ressalta a experiência dialógica vivida entre o pesquisador da universidade e o professor da rede com a possibilidade de construção conjunta de conhecimentos, a partir de uma dinâmica reflexiva e investigativa da prática (COMPIANI, 2006, p. 472).

Nessa dinâmica, Diniz-Pereira; Zeichner (2005) mencionam que “há exemplos em que grupos de professores desenvolvem projetos de pesquisa-ação em sala de aula, cujos resultados ajudam a promover mudanças no nível institucional, tais como mudanças nas relações de poder da escola” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005, p. 72). Com isso, a investigação pode ser mais ampla, e podem ser estabelecidas relações com outros grupos no comprometimento político de mudança em nível educacional e social. Nesse sentido, entende-se que o movimento da pesquisa-ação é dinâmico e heterogêneo.

Com isso, ao visualizarem uma problemática de interesse comum, os professores, em parceria e interação colaborativa, criam projetos de pesquisa, visando despertar a consciência de melhoria, num processo de formação e qualificação, visando a uma transformação das práticas educativas (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005; FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005).

Sendo assim, ao articular os princípios da pesquisa-ação, através da espiral cíclica, tem-se a possibilidade de implementação desse método com professores, no espaço escolar, sendo possível realizar um trabalho que contribua, de forma efetiva, para mudanças significativas no fazer pedagógico ao longo do exercício da profissão do magistério.

Considerando o exposto, neste capítulo, objetivou-se fazer uma explanação sobre a abrangência da pesquisa-ação, mostrando a importância de seus princípios no campo educacional, salientando a relevância da dinâmica de concretização do processo na formação continuada do professor em serviço. Com isso, o trabalho está fundamentado metodologicamente na pesquisa-ação, buscando o conhecimento dos elementos principais desse método.

Na sequência, passaremos a apresentar os dados da pesquisa realizada no Banco de Dados da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, ANPEd, e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, BDTD sobre as pesquisas realizadas no Brasil com a utilização dos princípios metodológicos da pesquisa-ação.

#### **4 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES À LITERATURA SOBRE PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO**

A revisão da literatura objetivou mostrar como se encontra, atualmente, a discussão da pesquisa-ação no contexto brasileiro. Foram mapeados os artigos produzidos em Programas de Pós-Graduação do contexto nacional, utilizados como fonte de consulta, considerando o banco de dados da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, ANPEd, no espaço temporal da última década, período compreendido entre 2004 a 2013. Optou-se pela escolha desse espaço, pelo interesse da pesquisadora em conhecer e agregar as últimas publicações sobre a pesquisa-ação na formação continuada do professor. Com foco na *pesquisa-ação e na formação continuada de professores em serviço*, localizou-se no Grupo de Trabalho Formação de Professores, GT 8, 10 trabalhos sobre o tema em estudo, a saber: 02 sobre a formação continuada de professores através de um processo centrado na escola, 01 sobre a pesquisa-ação na formação inicial de professores, 01 sobre a pesquisa-ação formação como instrumento de formação em serviço para a integração das TICs na prática pedagógica do professor, 01 abordando a formação continuada para o desenvolvimento docente, 01 destacando as relações entre as práticas de escrita e o desenvolvimento profissional de professores em exercício, e 01 sobre os programas especiais de formação superior de professores em exercício no Brasil, 01 ressaltando as necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino, 01 mencionando as práticas de formação continuada de professores e 01 sobre a formação continuada em rede.

Outra busca foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, BDTD, usando o descritor: *pesquisa-ação e formação continuada de professores em serviço*. Localizou-se no banco de dados 14 trabalhos, no espaço temporal de 2004 a 2013. Apareceram temas sobre formação docente, formação continuada, formação em serviço, avaliação docente como processo de formação continuada em serviço, dentre outros. Neste contexto de teses e dissertações, 02 trabalhos referentes a pesquisa-ação na formação continuada de professores em serviço, serão descritos neste trabalho.

Dessa forma, considera-se relevante a presente pesquisa no sentido de visualizar a contribuição do uso da pesquisa-ação para a qualificação da formação

continuada de professores da Educação Básica em serviço. A seguir, passaremos à apresentação do resultado do levantamento dos trabalhos, acima referidos, que possuem relação com o foco da investigação, ou seja, o método da pesquisa-ação e seu uso na formação continuada de professores.

#### **4.1 Levantamento de artigos que possuem relação direta com o foco da investigação**

O processo de categorização dos artigos deu-se a partir de leituras dos resumos dos artigos, passando por um processo de seleção, no qual foram elencados os artigos com relação direta com o foco da investigação, ou seja, a temática da pesquisa-ação e a formação continuada de professores em serviço.

Dos 10 trabalhos localizados, 08 deles têm relação direta com o foco da investigação do projeto de pesquisa. Classificam-se com temas sobre a pesquisa-ação e formação como instrumento de formação em serviço 01, pesquisa-ação na formação inicial de professores 01, formação continuada de professores através de um processo centrado na escola 02, a escola como contexto para a formação docente 01, a formação continuada para o desenvolvimento docente 01, as necessidades formativas e a formação continuada em rede 02.

A seguir, apresentamos o quadro com os trabalhos encontrados na plataforma da ANPEd, no período de 2004 a 2013. Os trabalhos que seguem possuem relação direta com o foco da investigação. Como é possível perceber, há anos em que não foram encontrados trabalhos sobre a pesquisa-ação na formação continuada em serviço.

Na sequência, apresentamos o Quadro 1 com o levantamento das dissertações que possuem relação direta com o foco da investigação captadas na plataforma da ANPEd.

Quadro 1 – Levantamento dos artigos que possuem relação direta com o foco da investigação captadas na plataforma da ANPEd

ANO	AUTOR	Instituição de Ensino	TÍTULO DOS TRABALHOS NO GT8	TEMA DO ESTUDO
2004	Rosana dos Santos Jordão	FEUSP	Formação continuada de professores no projeto escola cabana: avanços e equívocos de um processo centrado na escola.	Políticas de formação continuada de professores centrada na escola, fragilidades, necessidade de formação e autonomia dos docentes.
2004	Sonia de Jesus Nunes	UFPA	A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão.	Benefícios da pesquisa-ação à formação inicial de professores. Estratégia de formação que pode gerar conhecimentos científicos.
2005	Ana Ignêz Belém Lima	UECE	Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas.	Formação continuada de qualidade para atender as necessidades dos professores e da escola. Inter-relação de três eixos: desenvolvimento pessoal, profissional, social e político.
2006	Benedita de Almeida	UNIOESTE	Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional.	Pesquisa colaborativa em escola de ensino fundamental. Utilização de registro sobre a prática para promover mudanças na atuação profissional.
2007	Josefa A. G. Grigoli	UCDB	A escola como contexto para a formação docente: a realidade de uma unidade escolar da rede municipal de Campo Grande.	A escola como lócus de formação. A importância da rede de relações que se estabelece no contexto da escola, como forma de socialização da profissão, construção da identidade docente e espaço de formação de professores pela prática.
2008	Em 2008, não foi encontrado nenhum trabalho sobre a pesquisa-ação na formação continuada em serviço.			
2009	Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau	PUCPR	A pesquisa-ação formação como instrumento de formação em serviço para integração das TICs na prática pedagógica do professor.	Formação continuada em serviço e o uso de ambientes virtuais para apoiar a escola e a equipe de formação. Formação a longo prazo/contexto individual do professor.
2010	Yoshie Leite, Maria Morelatti	UNESP	Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino.	Necessidades formativas. Processos de formação contínua. Melhoria da prática docente.
2011	Patricia C. A. de Almeida, Ana Paula F. da Silva, Claudia L.F.Davis, Juliana C. de Souza	UPM, UPM, PUC-SP, FCC	Secretarias de Educação e as práticas de formação continuada de professores.	Modalidades de formação continuada oferecidas por secretarias estaduais de educação. Ações formativas que orientam as secretarias. Individualista e colaborativa.
2012	Joaquina R. G. Duarte	FAE/UFMG	Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede.	A formação continuada em rede e a formação continuada de rede
2013	Em 2013, não foi encontrado nenhum trabalho sobre a pesquisa-ação na formação continuada em serviço.			

Fonte: Plataforma da ANPEd 2004 a 2013. Elaborado pela autora, 2015.

A partir dessa análise, dentre os 10 trabalhos encontrados que possuem relação direta com o foco de investigação, destacam-se 02 textos referentes à pesquisa-ação na formação do professor, são eles: *A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão* de Rosana dos Santos Jordão da FEUSP (2004), com financiamento da FAPESP e a *Pesquisa-ação formação como instrumento de formação em serviço para integração das TICs na prática pedagógica do professor*, de Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau da PUCPR (2009).

Com a leitura da 1ª dissertação, *A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão* de Rosana dos Santos Jordão da FEUSP (2004), foi possível identificar que a defesa dos benefícios da pesquisa-ação na formação inicial de professores, bem como a implementação de estratégias de formação, podem gerar conhecimentos científicos.

Tendo como referência os diferentes enfoques atribuídos ao processo da pesquisa-ação, seu potencial formativo, a proposta do trabalho, de caráter teórico, tem o objetivo de analisar o uso da pesquisa-ação na formação inicial docente, a partir do levantamento de questões de natureza conceitual e metodológica. O trabalho foi organizado pela autora em duas partes. Na 1ª, apresentou-se uma breve retomada das diferentes visões de pesquisa-ação, procurando caracterizá-las. Para tanto, Jordão (2004) baseou-se nos autores que influenciaram fortemente o movimento do professor pesquisador, ou seja: Lewin (1946), Stenhouse (1998), Elliott (2000), Carr e Kemmis (1988) e Zeichner (1993). Na sequência, foram apresentadas e analisadas questões relacionadas ao uso da pesquisa-ação na Licenciatura.

A autora mostra a complexidade associada ao termo “pesquisa-ação”. Retrata que sua utilização é compartilhada por diferentes campos do saber, seja pela Educação, pelas Ciências Sociais ou ainda pela Psicologia. Diante disso, ela ressalta que seus métodos e propósitos variam amplamente. Na educação, Jordão (2004) destaca duas vertentes marcantes. A 1ª delas, sugerida por Stenhouse (1998) e Elliott (2000), é mais voltada à prática educativa. A 2ª, defendida por Carr e Kemmis (1988) e Zeichner (1993) é mais ampla e abrange mudanças sociais, sejam elas institucionais ou ideológicas (CARR; KEMMIS, 1988; GORE; ZEICHNER, 1991; KEMMIS, 1993).



A metodologia utilizada por Jordão (2004) concretiza-se a partir do levantamento de questões de natureza conceitual e metodológica. No aspecto conceitual, a autora menciona que para os autores pesquisados por ela, a pesquisa-ação integra o conhecimento à ação, ou seja, a teoria à prática. Nesse sentido, ela coloca em xeque a visão positivista de ciência, segundo a qual a ação demanda a aplicação do conhecimento teórico, previamente elaborado. De acordo com essa visão, primeiro devemos conhecer para depois agir. Na pesquisa-ação, ao contrário, a ação se torna objeto de investigação, subsidiando a produção de conhecimentos sobre si mesma. Essa produção exige uma reflexão teórica sobre a prática e, simultaneamente, uma resignificação das teorias sobre ela, o que possibilita sua transformação (PIMENTA, 2002). Em outras palavras, a pesquisa-ação se constitui na ciência da práxis (BARBIER, 2002).

Ao apresentar sobre a formação inicial, Jordão (2004) enfatiza que a mesma se constitui numa prática social e, quando integrada ao ensino, e, portanto, passível de ser submetida à pesquisa-ação. Para isso, ela ressalta que é preciso respeito aos fundamentos básicos desse processo. Nesse sentido, deve ser protagonizada colaborativamente pelos próprios licenciandos, juntamente com os formadores, visando melhorar suas ações de ensino e, conseqüentemente, sua própria formação.

Jordão (2004) conclui seu texto, mencionando que, independente da vertente adotada, o uso da pesquisa-ação traz benefícios à formação inicial de professores, na medida em que contribui para a aquisição de conhecimentos de diferentes naturezas, isto é, tanto no âmbito pessoal, profissional, como no político e social. Ela ressalta que tais conhecimentos não precisam ser necessariamente científicos. Assim, antes de ser considerada pelos formadores como uma metodologia de pesquisa, é dada como uma estratégia de formação que, em eventuais condições, pode gerar conhecimentos científicos, mesmo que esse não seja seu principal intuito. Para que traga as contribuições esperadas na formação inicial, a condução da pesquisa-ação tem de respeitar seus pressupostos básicos. Em outras palavras, o processo deve garantir aos licenciandos e a seus formadores a produção teorizada de conhecimentos sobre a prática educativa, permitindo a resignificação das teorias sobre ela e possibilitando sua transformação.

É necessário, também, que as investigações sejam conduzidas pelas pessoas implicadas na situação pesquisada, representadas na licenciatura, pelos docentes universitários, pelos licenciandos e pelos professores da escola básica e seus respectivos alunos. Por fim, apesar dos diferentes enfoques, todas as abordagens de pesquisa-ação pressupõem mudanças nas situações vigentes, no sentido de melhorá-las.

A 2ª dissertação denominada *A pesquisa-ação formação como instrumento de formação em serviço para integração das TICs na prática pedagógica do professor* de Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, PUCPR (2009), analisa a formação em serviço de professores da Educação Básica, utilizando os princípios da pesquisa-ação formação desenvolvida desde 2006, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba em parceria com uma Instituição de Ensino Superior - IES.

O projeto teve como finalidade a investigação e formação em serviço de professores da Educação Básica para integração das TICs e foi realizado no Programa de Descentralização da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, PR. Sua implementação possibilitou que a escola escolhesse a proposta de tecnologia que mais se adequasse as suas necessidades. Cada escola administrou o processo de aquisição e de capacitação dos recursos adquiridos. A partir disso, a maioria das 173 escolas da rede municipal criou seu parque tecnológico. Este parque da rede municipal comportava laboratório com aproximadamente 20 máquinas conectadas à *Internet*, além de kits tecnológicos Lego e Robótica, recursos para serem utilizados no processo ensino e aprendizagem.

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau (2009) considerou sua própria teoria em relação à proposta de formação e para a metodologia aplicada à pesquisa-ação formação baseou-se em Charlier e Charlier (1998). Vosgerau (2009) que escreve que o projeto teve duração de 03 anos, e envolveu 375 professores, representando 4,6% docentes da rede municipal.

No encaminhamento metodológico da pesquisa, Vosgerau (2009) apoia-se em Thiollent (2011, p. 20), definindo a pesquisa-ação como “um tipo de pesquisa social com base empírica [...] com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. Na pesquisa, Vosgerau (2009) optou por utilizar a modalidade de pesquisa-ação formação (CHARLIER; DAELE;

DESCHRYVER, 2002). A modalidade considerou a aproximação entre dois polos, pesquisa-ação e formação, por meio de um projeto de formação integrador. O projeto de pesquisa-ação formação teve o propósito de mobilizar três vértices: a pesquisa, a ação e a formação (CHARLIER; CHARLIER, 1998).

Ao referir-se sobre a formação, Vosgerau (2009) explica que a mesma se deu pela atuação da gerência de tecnologias da Secretaria Municipal de Educação, SME, com o apoio técnico-científico dos pesquisadores da Instituição de Ensino Superior, IES, parceira no acompanhamento ao professor-mentor no planejamento e aplicação dos cenários pedagógicos de integração das TICs no laboratório.

A ação correspondeu à atuação do professor mentor com seus pares no contexto escolar, tendo o apoio técnico-pedagógico da gerência de tecnologias e apoio científico da IES parceira. A pesquisa ocorreu em consonância com os 04 grupos de participantes, a saber: gerência de tecnologias, professores da rede pública municipal, alunos do curso de graduação em Pedagogia e o grupo de pesquisadores da Instituição de Ensino Superior, IES, parceira em função das defesas dos alunos de pós-graduação, das finalizações dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos de Pedagogia e da seleção anual de alunos de graduação bolsistas do PIBIC.

Vosgerau (2009) relata que, nos 03 anos de execução do projeto (2006-2008), os 13 professores formadores eram funcionários da Secretaria Municipal da Educação, (SME), vinculados à Gerência de Tecnologia Digitais, (GTD). Estes profissionais atuavam como regentes em sala de aula e pelo seu envolvimento em projetos ligados à tecnologia, quando da implantação dos laboratórios, foram selecionados para atuar na Gerência, quando esta foi criada em 1998.

A pesquisadora relata, no percurso metodológico, que, durante o ano de 2007, dois formadores foram deslocados para outras atividades na SME, o que levou a Gerência de Tecnologias a selecionar outros dois profissionais que se destacaram no projeto em 2006, para atuarem como formadores e assessores de tecnologias na Gerência.

Nas considerações finais, a autora concluiu que para acontecer a integração das tecnologias, foi fundamental oferecer ao professor acompanhamento e suporte a longo prazo, sendo que a pesquisa-ação formação foi uma alternativa para avançar e adequar a formação às diferentes realidades existentes em nosso país.

O terceiro estudo refere-se à *Pesquisa-ação na Formação Continuada do Professor: caminhos para a mudança* de Adriana Beneduzzi Passarelli da Universidade de São Paulo, FEUSP, (2012) e o resumo foi retirado da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, BDTD e realizada a análise.

Este trabalho teve o objetivo apresentar os resultados de uma investigação realizada em um programa *online* de formação continuada de professores de Língua Inglesa, na modalidade híbrida, adaptado de um programa presencial e orientado pelos conceitos de pesquisa-ação e reflexão. O estudo mostrou que a reflexão, associada à pesquisa-ação, em um curso *online* colaborativo, parece favorecer a troca de experiências e a interação entre os participantes, potencializando a procura de soluções para os problemas encontrados no dia a dia da sala de aula e da escola.

As referências teóricas definem e relacionam os conceitos centrais que nortearam a pesquisa, dentre os quais se destacam a pesquisa-ação colaborativa e os ciclos de reflexão e ação. A escolha dos momentos de reflexão do Fórum do Programa *Online* como foco principal de análise orientou a pesquisa para a busca de novos conhecimentos teóricos de compreensão do processo de formação docente em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esses ambientes, por oferecerem possibilidades de interação e comunicação, incentivam a troca de experiências e informações e motivam o professor a assumir uma postura investigativa.

O enfoque e a organização do programa, com proposta de reflexão e de pesquisa-ação contribuíram para um aprendizado individual e coletivo, desafiando os participantes a buscar novas práticas, novas posturas, novos caminhos. No que diz respeito aos resultados da pesquisa, as conclusões indicaram alguns sinais de mudança e de melhoria na prática e na atitude desses professores.

Os estudos promulgados pelos trabalhos pesquisados enfatizam a pesquisa-ação como um método relevante no campo das Ciências Humanas, especialmente, no que se refere à Educação Básica. No 1º trabalho, Jordão (2004) preconiza que o processo da pesquisa-ação garantiu aos acadêmicos e seus formadores a produção teórica de conhecimentos sobre a prática educativa, e permitiu a ressignificação das teorias, ocorrendo uma transformação. Em seu trabalho, a autora trouxe como o resultado a comprovação de que diversas abordagens de pesquisa-ação provocam mudanças significativas, sejam em contextos com maior ou menor complexidade.

No 2º texto, o trabalho abordou a *pesquisa-ação formação, como instrumento de formação em serviço para integração das TICs na prática pedagógica do professor* de Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, PUCPR (2009), e analisou a formação em serviço de professores da Educação Básica, utilizando os princípios da pesquisa-ação formação, desenvolvida desde 2006, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba em parceria com uma Instituição de Ensino Superior - IES. Semelhante às conclusões elaboradas por Jordão (2004), os resultados de Vosgerau (2009), apreendidos nessa pesquisa, ressaltam um item a mais em relação ao uso da pesquisa-ação que é a integração dos professores com as tecnologias por meio da pesquisa-ação. A alternativa foi significativa para o avanço e adequação da formação na complexidade dos contextos dos quais a pesquisa tomou parte.

E o 3º estudo, pesquisa apresentada por Passarelli (2012) da FEUSP, enfocou o processo de formação docente em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, tendo como referência a pesquisa-ação na organização de um Fórum do Programa *Online*. A dinâmica do estudo trouxe mudanças, ainda que poucas, no planejamento e na concretização de novas práticas, posturas, caminhos a descobrir e avançar, tanto no individual, como no coletivo.

Após essa análise das dissertações, tem-se comprovado que os estudos promulgados por esses trabalhos enfatizam a pesquisa-ação como um método de credibilidade, seja para a aquisição de conhecimentos de diferentes naturezas, seja no âmbito pessoal e profissional, como no político e social. Na literatura analisada nesta pesquisa, os autores que tratam desse tema, também apontam para o fato da pesquisa-ação ser um método possível de concretização na Educação Básica. Os resultados, igualmente, mostraram a pesquisa-ação como um método que traz melhorias e transformações concretas para a prática dos professores, quando gestados os ciclos, de forma emancipatória e colaborativa com os envolvidos nos processos, em seus vários momentos de organização e dinamização.

Desse modo, na continuidade da dissertação, procura-se mostrar, no capítulo a seguir, o caminho metodológico da pesquisa, como foi se constituindo na prática da escola o processo investigativo com os professores em serviço, a dinâmica dos princípios metodológicos da pesquisa-ação sendo aplicada nas reuniões de formação continuada, traçando possibilidades de melhoria nas práticas dos educadores da escola de Educação Básica, campo da investigação.

## **5 CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O estudo em discussão está baseado nos princípios metodológicos da pesquisa-ação, conforme anunciado, previamente. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social, que vem sendo utilizada no campo educacional, resgatando aspectos emancipatórios e colaborativos com intuito de focar em necessidades emergentes e problemáticas do foco de investigação, transformando-as por meio da participação dos envolvidos no processo investigativo. Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação traz a possibilidade de olhar para as dificuldades do cotidiano buscando equacionar uma situação problema, acompanhando e avaliando as ações desencadeadas em função da problemática, contando com a colaboração do coletivo.

Sendo assim, ao longo desse capítulo, mostraremos que o trabalho foi realizado em etapas, no desenvolvimento das espirais cíclicas da pesquisa-ação: diagnóstico, planejamento, execução das ações, observação/registro, reflexão e avaliação, com a possibilidade de gerar um novo ciclo de pesquisa-ação. Portanto, a seguir, são apresentados o contexto da investigação, a abordagem de pesquisa e os sujeitos participantes. Apresentam-se, também, os instrumentos e materiais que foram desenvolvidos com o público participante da investigação, mostrando como foi se concretizando o percurso de coleta de dados, seu tratamento e análise.

### **5.1 Contexto da investigação**

O desenvolvimento da pesquisa-ação ocorreu no Colégio Franciscano Sant'Anna de Santa Maria, RS. A referida instituição de ensino pertence à Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, que, em sua missão, congrega trabalhos na área da educação, saúde e assistência social. O Colégio, objeto da investigação, com mais de 110 anos, possui em torno de 1.500 alunos desde o Berçário, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com 92 docentes, atuando nos setores acima referidos. O colégio citado está inserido na Rede de Escolas Franciscanas pertencente à mantenedora Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, SCALIFRA-ZN, a qual será

apresentada, a partir do contexto histórico da congregação, à qual pertence essa entidade acima referida.

### *5.1.1 A Ideia, a Obra e o Legado da Educação Franciscana*

A Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, à qual pertence a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - Zona Norte - SCALIFRA-ZN, mantenedora do Colégio Franciscano Sant'Anna, é uma entidade de âmbito internacional, fundada na Holanda, em 1835, por Catarina Damen. A Congregação expandiu-se para o país vizinho, a Alemanha, onde se tornou imediatamente conhecida pela atuação na área educacional. Na segunda metade do século XIX, ocorriam, naquele país, mudanças sociais e políticas, fundamentadas na teoria de direito do Estado. Viviam-se preocupações e consequências causadas por guerras. Nesse contexto, as Irmãs Franciscanas prestaram cuidados a doentes e feridos, instalando-os, inclusive, em estabelecimentos próprios (COOLS, 1966).

Na Alemanha, “conflitos ideológicos entre Estado e Igreja desencadearam perseguição a pessoas e a entidades religiosas que atuavam na educação e no ensino” (RUPOLO, 2001, p. 6). Nesse contexto, as escolas das Irmãs Franciscanas foram impedidas de funcionar, pois, havia, também, rigorosa fiscalização ao trabalho das entidades religiosas que atuavam em estabelecimentos de ensino. Frente a isso, em consequência da industrialização de países germânicos, substituíam-se artesãos por operários, o que ocasionou crescente desemprego, gerando, inclusive, emigração. A partir disso, no Brasil, a política imigratória de Dom Pedro voltava-se a países europeus, entre eles, a Alemanha, pois percebia que imigrantes trariam aumento populacional e a possibilidade de contrabalançar o poder da oligarquia rural, especialmente, no sul do país (RUPOLO, 2001). Foi nessas circunstâncias que se desenhou uma oportunidade para que as Irmãs Franciscanas que, impedidas de exercerem a atividade educacional em seu país, atendessem ao pedido do Padre Guilherme Feldhaus, superior dos padres jesuítas no sul do Brasil e decidiram estabelecer sua missão no Rio Grande do Sul, no ano de 1872 (FLESCHE, s/d).

Constituindo-se em mantenedora de instituições de ensino, organizou-se em sociedade civil em 1903, com a denominação de Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, na cidade de São Leopoldo. Com a expansão para outras

regiões do estado do Rio Grande do Sul e o aumento de instituições de ensino, houve a necessidade de desmembramento da entidade mantenedora. A nova entidade jurídica, de fins não lucrativos, passou a chamar-se Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte, SCALIFRA-ZN, constituída em 31 de julho de 1951, com sede na cidade de Santa Maria, RS, e

[...] atualiza-se em conformidade com as exigências de cada época, tendo como parâmetro as seguintes finalidades previstas no Estatuto da mantenedora, em seu Artigo 5º. Incisos I a X, a saber: manter a Educação Básica, Profissionalizante e Superior em padrões de elevada qualidade; proporcionar à comunidade educativa o cultivo dos valores humanos, a preservação do meio ambiente, a justiça e a defesa da vida, oferecer à sociedade serviços educacionais em vista do aprimoramento das relações humanas e o desenvolvimento social, científico e tecnológico (MORO, 2006, p. 30).

Em período anterior a esse desmembramento, a Congregação havia fundado, no ano de 1905, na cidade de Santa Maria, RS, o Colégio Franciscano Sant'Anna, objeto da presente pesquisa, que atualmente ministra a Educação Básica. A experiência na educação e sua credibilidade perante a sociedade constituíram importantes elementos para a criação do Ensino Superior pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de Enfermagem, ambas no ano de 1955 (SILVEIRA NETO, 1987).

A missão da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - Zona Norte abrange a Educação Básica e Superior. A Educação Básica contempla Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Ensino Profissionalizante. A Educação Superior abrange cursos de graduação, tecnológicos e de pós-graduação.

Com a expansão da área de atuação das instituições, a Rede de Educação Franciscana da SCALIFRA-ZN encontra-se presente nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. Regida pela filosofia franciscana, realiza sua proposta educacional com vistas ao desenvolvimento científico, cultural e social, contribuindo para a formação da pessoa em sua singularidade e integralidade, contribuindo para a evolução da educação e do processo civilizatório. Tem como missão “desenvolver qualificados serviços educacionais, segundo os valores franciscanos, em um ambiente fraterno e inovador, contribuindo para formar cidadãos capazes de promoverem a vida e de responderem os desafios de uma sociedade em transformação” (SCALIFRA-ZN[2012]).



A partir dessa missão, atualmente, a mantenedora compartilha com a congregação na Holanda, Alemanha, Itália, Polônia, Estados Unidos, Indonésia, Filipinas, Timor Leste, Bielorrússia, México, Tanzânia, Guatemala e Brasil do grande legado da congregação, de investir na formação dos profissionais que atuam nas diversas instituições onde o carisma franciscano se faz presente, por meio dos diversos serviços prestados, na educação, saúde e em obras sociais, através das instituições de Educação Básica e Superior.

A mantenedora dessas instituições de ensino, SCALIFRA-ZN, tem sua sede na cidade de Santa Maria, RS. Na mesma cidade, está localizado o Colégio Franciscano Sant'Anna, objeto da investigação. A cidade de Santa Maria está localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul, sendo também, a maior em número de população da região. A seguir, apresentamos o contexto e as abrangências da cidade.

### *5.1.2 Santa Maria: Coração do Rio Grande*

Santa Maria é considerada uma cidade média e de grande influência na região central do Rio Grande do Sul (RS), fica localizada a 290 km da capital do estado, Porto Alegre. É a 5ª cidade mais populosa do RS e, isoladamente, a maior de sua região. Possui 261.027 habitantes. Conforme o censo 2011, a cidade é considerada um núcleo de educação e cultura e boa parte desse título se deve ao grande número de instituições de ensino. Tem como vocação econômica a prestação de serviços. Os dados disponíveis revelam a grande importância de atividades como comércio, serviços públicos, ensino, quartéis militares e até mesmo serviço hospitalar. Isso tudo absorve mais de 80% da população ativa da cidade. Existe na cidade uma forte atuação da mídia, com jornais impressos, diversas emissoras de rádio e TV, modernas salas de exibição de cinema nos shoppings da cidade. Essas são fontes que fornecem conteúdos para projetos culturais e de turismo, pois é considerada cidade universitária pelo grande número de estudantes que a ela recorre para estudar nas diversas universidades privadas e pública que a cidade possui. Como fontes de lazer, a cidade oferece teatros, shoppings, vida noturna e áreas de lazer urbanas e rurais<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> IBGE, Censo 2010. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel>. Acesso em: 21 de out.2011.

Neste universo da cidade de Santa Maria, RS, encontra-se o Colégio Franciscano Sant'Anna, que oferece Educação Básica, desde 1905. Nesta instituição de ensino, realizou-se a pesquisa com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na sequência, apresentamos o contexto histórico do Colégio e os níveis de ensino abrangidos no serviço à educação em Santa Maria, RS.

### *5.1.3 Colégio Franciscano Sant'Anna: Um lugar de possibilidades*

O Colégio Franciscano Sant'Anna, com mais de um século de vida, foi fundado em 04 de março de 1905, a pedido do povo santa-mariense que já conhecia o trabalho das Irmãs Franciscanas que atendiam no Hospital de Caridade, desde 1903. Naquela ocasião, vieram para Santa Maria, RS, as religiosas: Claudia Kipper, que assumiu como superiora e diretora do Colégio, Cornélia Müller, Bernadete Vogel, Engelbertha Seidenfus, Luitburga Wömmmer e Ângela Scholl. Começou pequeno, numa casa alugada, à Rua Ipiranga em frente ao Hospital de Caridade, tornou-se um marco na educação da cidade de Santa Maria e região. (BARIN, 2006).

Logo no começo, havia o desejo, por parte do povo, de um internato para meninas. O sonho se realizou no ano seguinte e o número de alunas externas e de internas cresceu consideravelmente tanto que a casa se tornou pequena para acolher tantos pedidos. Foi necessária a busca por um espaço maior, e fez-se a compra do terreno onde hoje está construído o atual prédio, sito à Rua dos Andradas, 1658. O Colégio Franciscano Sant'Anna atende do Berçário/Educação Infantil ao Ensino Médio, oferecendo educação de qualidade.

O Colégio tem mais de 110 anos de história educacional na comunidade santa-mariense, possui um corpo funcional com 94 docentes, com qualificação de 10 mestres, 26 especialistas e 56 graduados. Os dados são de março de 2015, fornecidos pelo setor de secretaria e recursos humanos do Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS. Diante desse universo em que está inserido o Colégio Franciscano Sant'Anna, apresentam-se muitas possibilidades de mudanças e aprimoramento da gestão dos processos pedagógicos da instituição. Uma das possibilidades é o ato do estudo sistemático, do assessoramento individual e

mensal, do constante aprimoramento aos professores dos diferentes níveis de ensino, principalmente, aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por meio das reuniões de formação continuada.

Diante das condições de materialidade do projeto de formação continuada dos professores, visualiza-se, nesse espaço, oportunidades de intervenção que possibilitaram a realização da investigação. Outra possibilidade, é o histórico de formação continuada, desenvolvida pelo colégio ao longo dos últimos 17 anos, possibilitando a realização da pesquisa-ação com os professores atuantes na escola. Atualmente, o Colégio oferece aos seus colaboradores, em serviço, formação continuada, seminários de estudo mensais, com duração de 4 horas.

A qualificação dos profissionais que atuam no colégio parte das orientações da mantenedora SCALIFRA-ZN, descrita no texto que segue, com base no plano de formação continuada 2014 do Colégio Franciscano Sant'Anna.

#### *5.1.4 A prática da formação continuada no Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria-RS*

Ao referir a formação continuada, oportunizada aos professores e colaboradores do Colégio Sant'Anna, há que se considerar a história desse processo proposto e desenvolvido pela Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, SCALIFRA-ZN, mantenedora da unidade. Esse processo é composto de um programa de estudos e seminários semestrais, envolvendo diretores, coordenadores pedagógicos e, por vezes, professores. Também participam da formação os orientadores educacionais, secretários, bibliotecários e tesoureiros, representando as nove escolas de Educação Básica, um Instituto Superior e um Centro Universitário.

Em seu contexto histórico, os registros<sup>2</sup> de reuniões para planejamentos e estudos teórico-práticos, seminários, congressos, assembleias e outros, salienta-se o constante investimento da mantenedora para qualificar os profissionais das filiais. Isso se revela pelos diversos eventos que são realizados, visando ao cumprimento de algumas das finalidades da mantenedora, como “desenvolver a Educação Básica

---

<sup>2</sup> Atas de reuniões, seminários, assembleias, planos e programas de estudos da mantenedora a médio e longo prazo [2013].

e Superior, visando à formação humana, científica, cultural e social, bem como desenvolver e divulgar o conhecimento técnico, científico, pedagógico e cultural, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade” (Estatuto Social, 2009, p. 1).

Sendo princípios franciscanos a visão de integralidade e a propagação do conhecimento, a mantenedora mantém um programa de formação continuada, e este é implantado em todas as filiais com os profissionais da Educação Básica e Superior, a fim de manter a unidade dos princípios pedagógicos do referencial filosófico franciscano (SCALIFRA-ZN, [2012]).

A metodologia adotada pela entidade, nos seminários de formação, é qualitativa, pois “reúne os principais membros da equipe e membros significativos dos grupos envolvidos no problema, sob observação. O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação” (THIOLLENT, 2011, p. 67). Todo esse processo ocorre de maneira participativa, o que favorece o aprimoramento e o comprometimento dos envolvidos. O caminho metodológico para o seminário é definido pela equipe pedagógica da mantenedora que tem a coordenação do projeto de formação continuada, estabelecendo temáticas para cada evento, a partir da avaliação do seminário anterior e das necessidades das unidades. Com isso, são estabelecidas, também as metas a serem atingidas e socializadas no próximo seminário.

A proposta de formação da mantenedora considera uma linha condutora para a rede, considerando aspectos que envolvem a construção do conhecimento, a gestão dos processos pedagógicos, a metodologia e a construção de valores franciscanos, que, por sua vez, refletem o jeito franciscano de educar em cada unidade.

Os temas desenvolvidos pela mantenedora, em seminários com as equipes, são aprofundados e reposicionados em cada escola pelo grupo de diretoras e de coordenadores, participantes dos eventos promovidos a cada semestre, seguindo as orientações da equipe dinamizadora do projeto de formação continuada. Ao implantar os temas propostos, cada unidade pode considerar outras temáticas relevantes ao contexto local. A intenção é que cada escola construa o seu programa de formação, respondendo às necessidades e especificidades locais.

O resultado do que acontece na escola, as produções, a síntese dos seminários locais e regionais, o registro das experiências pedagógicas e os temas

estudados são socializados para todos os participantes no evento do semestre seguinte, como também, em livros caracterizados “experiências pedagógicas da SCALIFRA-ZN” cujos trabalhos são produzidos na unidade, registrados e enviados para a equipe pedagógica, que organiza a produção final e socializa com todas as filiais. O objetivo da socialização é o enriquecimento mútuo, a qualificação do processo de construção do saber pedagógico, bem como a qualificação do professor e do processo educativo em cada escola<sup>3</sup>. Com destaque a esse aspecto, Nóvoa (2009, p. 41) ressalta que “a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola”. Desse modo, o trabalho em conjunto passa a expressar as competências do grupo e ampliar o somatório das competências individuais, ligando a formação ao desenvolvimento de projetos educativos construídos no interior da escola.

Ainda, nesse movimento de trabalho colaborativo, pode-se ressaltar a construção e a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada filial, que também integra as ações do programa de formação continuada dos professores das escolas da Rede SCALIFRA-ZN. As orientações das temáticas de estudo, a fundamentação teórica, a produção escrita e a elaboração do material envolvem questões de registro da proposta pedagógica de cada escola, com detalhes da metodologia utilizada, bem como a construção de mapas conceituais dos componentes curriculares das áreas e respectivas avaliações.

Nesse conjunto coletivo, ainda se pode ressaltar a preparação a realização de congressos franciscanos, envolvendo todos os profissionais da rede SCALIFRA-ZN. Tais congressos envolvem fase preparatória em cada unidade educativa, promovendo um envolvimento efetivo de todos os profissionais da unidade. Durante a realização do congresso, que acontece a cada 03 anos, os professores têm oportunidade de socializar experiências pedagógicas significativas construídas na escola, além de participar de debates e discussões sobre temas latentes do cotidiano da comunidade escolar.

Sendo assim, a proposta da mantenedora é ampla e, em linhas gerais, visa intensificar estudos sobre a identidade da SCALIFRA-ZN, na perspectiva da filosofia franciscana, cujos princípios estão voltados à vivência de atitudes de reverência ao

---

<sup>3</sup> Experiências pedagógicas SCALIFRA-ZN, 2006; 2009; 2014.

ser humano e a todas as formas de vida, bem como na presença fraterna inspiradora de confiança e paz, na promoção de relações éticas no ambiente de trabalho e na sociedade em que se insere (SCALIFR-ZN, 2012).

Diante disso, “os princípios ainda preconizam que, pela competência profissional, o professor da escola franciscana é capaz de promover a construção do conhecimento por uma aprendizagem criativa e prazerosa numa atitude de respeito à singularidade de cada pessoa” (MORO, 2007, p. 11). Portanto, o que se busca na rede de escolas da SCALIFRA-ZN é a contribuição do conhecimento para o desenvolvimento das capacidades individuais e profissionais dos educadores da mantenedora.

Considerando o acima exposto, passaremos a discorrer sobre o processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant’Anna de Santa Maria, RS. Seguindo o programa de formação continuada da mantenedora, o Colégio Franciscano Sant’Anna desenvolve a formação continuada com seus professores, elaborando a cada ano um cronograma de estudos, considerando as orientações da mantenedora e as necessidades locais do grupo de professores e o projeto político pedagógico da escola. A partir de 2010, a proposta foi reelaborada, passando a atender duas frentes de formação: uma, individualizada, para acompanhamento e atendimento das singularidades de cada professor, quando cada professor é assessorado por agendamento, pela coordenadora do nível de ensino a que pertence. E a outra forma de estudo e aprofundamento acontece com todos os educadores reunidos, quando são debatidos e estudados assuntos que dizem respeito ao todo da escola. Os seminários com todos os professores acontecem mensalmente, com a duração de quatro horas.

O programa de formação continuada, oferecido pelo Colégio, proporciona a reflexão sobre a prática pedagógica, estabelecendo relações entre a teoria e o fazer docente em todos os níveis de ensino. Busca a socialização de ideias e experiências significativas, proporcionando momentos de aprofundamento teórico por meio de leituras, palestras, seminários, oficinas entre outros, sobre temas relevantes à prática pedagógica. Também, incentiva a ressignificar as ações docentes, desafiando a implementação dos estudos realizados à prática de sala de aula, através da elaboração de planos de ações inovadoras. Outro propósito é o de manter os professores em constante reavaliação do seu trabalho, na busca da

realização do processo de melhoria contínua. Aprofunda também, a filosofia e a identidade franciscana com todos os colaboradores da escola, tendo como base a autoavaliação docente.

Ao término de cada reunião de formação continuada, aplica-se um instrumento avaliativo, individual, no qual ficam registradas as percepções, opiniões e sugestões dos professores quanto ao tema, conteúdo, metodologia, abordagem e o tempo de formação. Este instrumento serve como objeto de revisão e aprimoramento para o grupo gestor que organiza a formação continuada da escola. O instrumento serve de subsídio para a elaboração dos próximos seminários. Ressalta-se ainda, a avaliação institucional que a escola e as demais filiais aplicam a cada ano, com o suporte de uma empresa externa, na tabulação dos dados, fornecendo o parecer para pais, alunos, professores e demais colaboradores da instituição. Desse modo, tem-se um diagnóstico da situação em que se encontra a unidade para aprimorar os processos pedagógicos e de gestão em cada escola da rede. Nesse sentido, percebe-se que

[...] é preciso rever a escola, num processo constante de aperfeiçoamento, buscar novos caminhos de se fazer educação, sensibilizar a ampliação da consciência dos profissionais da educação, seja para dentro ou fora da escola, além de buscar a qualificação do seu fazer pedagógico (MORO 2007, p.16).

Essa é uma necessidade que se constata na interação com os professores no dia a dia do trabalho, seja em sala de aula, seja nos estudos de aprimoramento profissional e de formação continuada.

## **5.2 Abordagem de pesquisa**

O presente processo investigativo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa amparada nos princípios metodológicos da pesquisa-ação. Na abordagem qualitativa, a pesquisa produz resultados, não alcançados por meio de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação (STRAUSS E CORBIN, 2008). Nesse processo, pode se referir sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, bem como

pesquisar sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações.

Nessa abordagem e pesquisa, alguns dados podem ser quantificados, como no caso do censo ou de informações históricas, sobre pessoas ou objetos estudados. Os dados, também podem caracterizar aspectos demográficos ou sociodemográficos dos sujeitos ou dos objetos investigados, mas a análise é predominantemente interpretativa.

Os métodos qualitativos podem ser usados para explorar áreas substanciais sobre as quais pouco se sabe, ou sabe-se muito, para ganhar novos entendimentos. Além disso, métodos qualitativos podem ser usados para obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisas mais convencionais. A análise qualitativa não se refere

[...] à quantificação de dados qualitativos, mas sim ao processo não matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24).

Nesse processo, é fundamental a compreensão da intenção da investigação, o problema que impulsiona a uma pesquisa, os procedimentos necessários para a realização de um trabalho coerente com a realidade investigada, ao invés de memorizar as técnicas. Nessa linha de pensamento, Flick (2005, p. 5) nos diz que, na investigação, é relevante considerar uma “adequação de métodos e teorias; perspectivas dos participantes na sua diversidade; reflexão do investigador sobre o estudo e variedade de métodos e perspectivas na investigação qualitativa”. Portanto, faz-se necessário saber se a investigação qualitativa é uma estratégia válida na investigação, mediante as questões geradas e os métodos a utilizar. Segundo o autor,

uma condição determinante e essencial do sucesso da investigação qualitativa, mas com tendência a ser ignorado, é o modo de formular as questões da investigação, não só no início, mas também nas diversas fases do processo. A formulação concreta das questões da investigação é orientada pelo objetivo de clarificar o que os contatos de campo revelam. É importante que tenham uma ideia clara das suas questões para investigação e, desse modo, garantir a justeza das decisões metodológicas (FLICK, 2005, p. 47).



É diante dessa perspectiva que se direciona essa pesquisa com a utilização da metodologia qualitativa na compreensão de que “a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, tanto em plenitude, quanto em profundidade” (MARTINS, 2004, p. 292). A referida autora salienta, também, que na pesquisa social, uma das preocupações básicas do pesquisador é a estreita aproximação dos dados e de falar de forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. Um dos desafios, nesse processo qualitativo, é que as unidades sociais são tratadas como totalidades, desafiando o pesquisador à flexibilidade, principalmente, quanto às técnicas de coleta de dados.

Nesse movimento, há procedimentos para ajudar a garantir padronização e rigor para o processo. Desse modo, buscou-se trabalhar com a pesquisa-ação autorreflexiva e democrática, que proporciona aos envolvidos descoberta e mudanças no espaço educativo, conforme referido anteriormente.

Frente ao problema investigado, entende-se que a pesquisa é de viés exploratório, considerando a intervenção da pesquisadora no diagnóstico do problema de pesquisa, tendo como colaboradores os participantes da pesquisa. A pesquisadora, também, fez a intervenção no planejamento das ações com proposição de uma ação a ser implantada com todos os professores da escola investigada. Tudo isso, na intenção de buscar melhoria ao problema apresentado pelos participantes.

Desse modo, a pesquisa-ação colaborativa pode fornecer subsídios significativos para a qualificação dos professores e para o desenvolvimento dessa pesquisa. Sendo assim, entendemos que a investigação proposta e os envolvidos no processo investigativo têm a oportunidade de aprimorar suas práticas, por meio da formação continuada, na escola em questão.

### **5.3 Sujeitos participantes da pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa são professores de diferentes séries da Educação Básica, atuando no Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Alguns deles atuam, ao mesmo tempo, nos dois níveis de ensino. A escolha desses

participantes se deu pelo tempo de serviço prestado no Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS, atuando por mais de 02 anos. Justifica-se esse tempo, pois o professor já teve a oportunidade de conhecer a filosofia da instituição, já frequentou o tempo mínimo de formação sobre a identidade da escola e já teve a oportunidade de conhecer a cultura institucional.

Durante esse tempo, o professor também teve a oportunidade de conviver com seus pares e de estabelecer parcerias, participando dos processos pedagógicos e das reuniões de formação continuada oferecidas pelo colégio. Esse último item pode ser averiguado pelo documento das assinaturas de presenças, registrados pelo setor de secretaria e recursos humanos da instituição. Vale ressaltar que os sujeitos participantes da pesquisa procedem de diferentes áreas do conhecimento.

A pesquisa foi desenvolvida sobre as formas de acompanhamento das ações com registro das observações das reuniões, a partir da folha de observação. Também foram registradas, em atas, as reuniões e os relatórios das atividades desenvolvidas, ao longo do processo de desenvolvimento da espiral cíclica da pesquisa-ação colaborativa. A atividade foi desenvolvida com os 08 professores participantes da pesquisa, sendo que na implementação do plano de ação, os referidos professores participaram como coordenadores das oficinas, proporcionadas aos professores da escola.

Na seguir, apresenta-se o Quadro 2 com a relação dos professores das diferentes áreas de conhecimento, sujeitos da pesquisa.

Quadro 2 – Dados dos professores sujeitos participantes da pesquisa

Nome	Área de Formação	Tempo de atuação (Escola)	Nível de atuação	Tempo de atuação (Magistério)	Faixa etária	Titulação	Atuação em outros locais
Professor	Química	06/09/2010 5 anos	2ª e 3ª série EM	14 anos	35 anos	Especialista	Atua em duas escolas
Professor	Ciências Biológicas	16/02/2012 3 anos	6º e 7º EF e 2ª série EM.	3 anos	29 anos	Mestre	Não atua em outra escola
Professor	Geografia EF	18/02/2008	5º e 6º ano do EF	8 anos	35 anos	Especialista	Não atua em outra escola
Professor	Geografia EM	02/05/2005 09 anos	1ª, 2ª e 3ª série EM	23 anos	48 anos	Especialista	Atua em duas escolas
Professor	História	17/02/2010 5 anos	6º EF e 1ª e 2ª série EM	4 anos	28 anos	Mestre	Não atua em outra escola
Professor	Ensino Religioso	07/04/2010 5 anos	4º ano EF e 2ª, 3ª EM	21 anos	41 anos	Especialista	Não atua em outra escola
Professor	Matemática	17/02/2011 4 anos	8ª EF e 2ª EM	8 anos	32 anos	Mestre	Não atua em outra escola
Professor	Língua Portuguesa	16/02/2012 3 anos	Professor 4º e 5º EF	2 anos	27 anos	Graduação	Não atua em outra escola

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

#### 5.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a pesquisa, em questão, os instrumentos utilizados no estudo foram fundamentais para qualificar os dados coletados. Os dados foram produzidos, lançando mão de diferentes instrumentos e estratégias, como questionário, observações/registros dos próprios participantes e da pesquisadora, a avaliação das oficinas realizadas com todos os professores da escola e a avaliação oral dinamizada com os 8 professores ao término do ciclo da pesquisa-ação.

O questionário foi o primeiro instrumento a ser aplicado aos 8 professores para a obtenção do diagnóstico, com a expressão de questões emergentes, ou seja, das necessidades práticas em que os docentes vislumbram melhoria. O instrumento buscou identificar características sociodemográficas e explorar aspectos voltados ao que a escola oferece aos professores em termos de formação, com a finalidade de qualificar o fazer pedagógico.

Quanto à observação, tem-se que ela ampara-se na perspectiva etnográfica da tradição antropológica, tendo em vista alguns princípios que orientaram o processo da observação. É importante colocar que a prática da pesquisa de campo etnográfica responde a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados que interagem no contexto, recorrendo primordialmente às técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas informais e formais e outros. É um olhar ao desconhecido que se apresenta com novas possibilidades. De acordo com Rocha; Eckert (2008), a concretização da etnografia se dá pela interpretação do mundo social.

A observação participante, realizada pela pesquisadora, ocorreu durante as reuniões mensais de formação continuada, no planejamento e realização das oficinas com todos os professores do colégio. A atividade também ocorreu no acompanhamento das práticas a serem reorganizadas pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e nas interlocuções da pesquisadora, sendo essa uma atividade inerente à pesquisa-ação. Esse procedimento mostrou que a observação participante “consiste na participação real do pesquisador com favorável ao processo da pesquisa, pois, de acordo com Marconi; Lakatos (2009, p. 79), a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto ao membro de um grupo que está estudando e participa das atividades normais dele”. Da mesma forma, Cruz Neto (1994) salienta que a observação participante tem a finalidade de obter informações sobre a realidade e o contexto do objeto investigado, a partir de uma observação neutra, ou seja, permitindo a inferência do observador na realidade observada.

Desse modo, a observação participante demandou uma intensa participação do observador na realização das observações de campo. Macedo (2000) ressalta que

as particularidades ligadas às observações participantes são significativas na medida em que determinadas concepções de investigação pleiteiam participações densas no sentido de uma intensa impregnação do pesquisador pelas práticas dos atores e pelos contextos onde se edificam e edificam suas instituições (MACEDO, 2000, p. 151).

Sendo assim, pela imersão da pesquisadora no ambiente pesquisado e nas observações realizadas durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, foi

possível produzir uma escrita densa, rica em detalhes, na tentativa de construir um registro em que os observados ganhassem forma na narração.

Outro instrumento da coleta de dados foi a avaliação oral, realizada com os 8 professores participantes da investigação, instrumento utilizado na avaliação ao final do desenvolvimento dos ciclos da pesquisa-ação e das oficinas realizadas com todos os professores da escola.

## 5.5 Plano da Coleta de dados

O processo da coleta de dados da pesquisa deu-se a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, organizados em ciclos, realizados em reuniões mensais com duração de 02 horas. Utilizou-se, também, a técnica do questionário, aplicado aos 08 professores participantes do grupo e a observação/registros ao longo do processo. Para a avaliação do trabalho das oficinas, realizada com todos os professores do Colégio, fez-se uma avaliação com a participação individual de cada membro da oficina. Com os 8 professores participantes da investigação, realizou-se uma avaliação oral, a qual foi transcrita para melhor análise e organização das categorias. Portanto, esses foram os procedimentos utilizados ao longo do processo do uso dos princípios metodológicos da pesquisa-ação com a representação da espiral cíclica.

De acordo com Molina (2007), ao analisar “o processo de pesquisa-ação, evidencia-se um dos movimentos das espirais de fases, isto é, há um conjunto de ações que se sucedem no tempo e evoluem, marcando uma diferença entre o estágio inicial e estágios mais avançados” (MOLINA, 2007, p. 88). Os ciclos espiralados constituem os processos da pesquisa-ação, começando com o **diagnóstico** que é a identificação dos problemas que envolvem o trabalho do professor. Por “problema” entende-se aqui a consciência, por parte do pesquisador, de que algo que o intriga, pode ser melhorado na área de ensino, ou há o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino” (ENGEL, 2000, p. 186). Na sequência, tem-se o **planejamento**. Nessa fase, novas formas e entendimentos são elaborados, suscitando a busca de novas propostas curriculares e novas estratégias pedagógicas. Em seguida, parte-se para a **ação**. Nessa fase, são traçadas novas formas de ação pedagógica. Durante todo

esse processo, vão ocorrendo a **observação** e o **registro** das ações, inventariadas, posteriormente ou durante a ação que podem encaminhar a um repensar sobre o processo, desencadeando sobre um novo planejamento, a **reflexão/avaliação** (MOLINA, 2007).

Esse foi o plano de coleta de dados que favoreceu a realização da pesquisa com os professores da Educação Básica.

## 5.6 O desenho da investigação

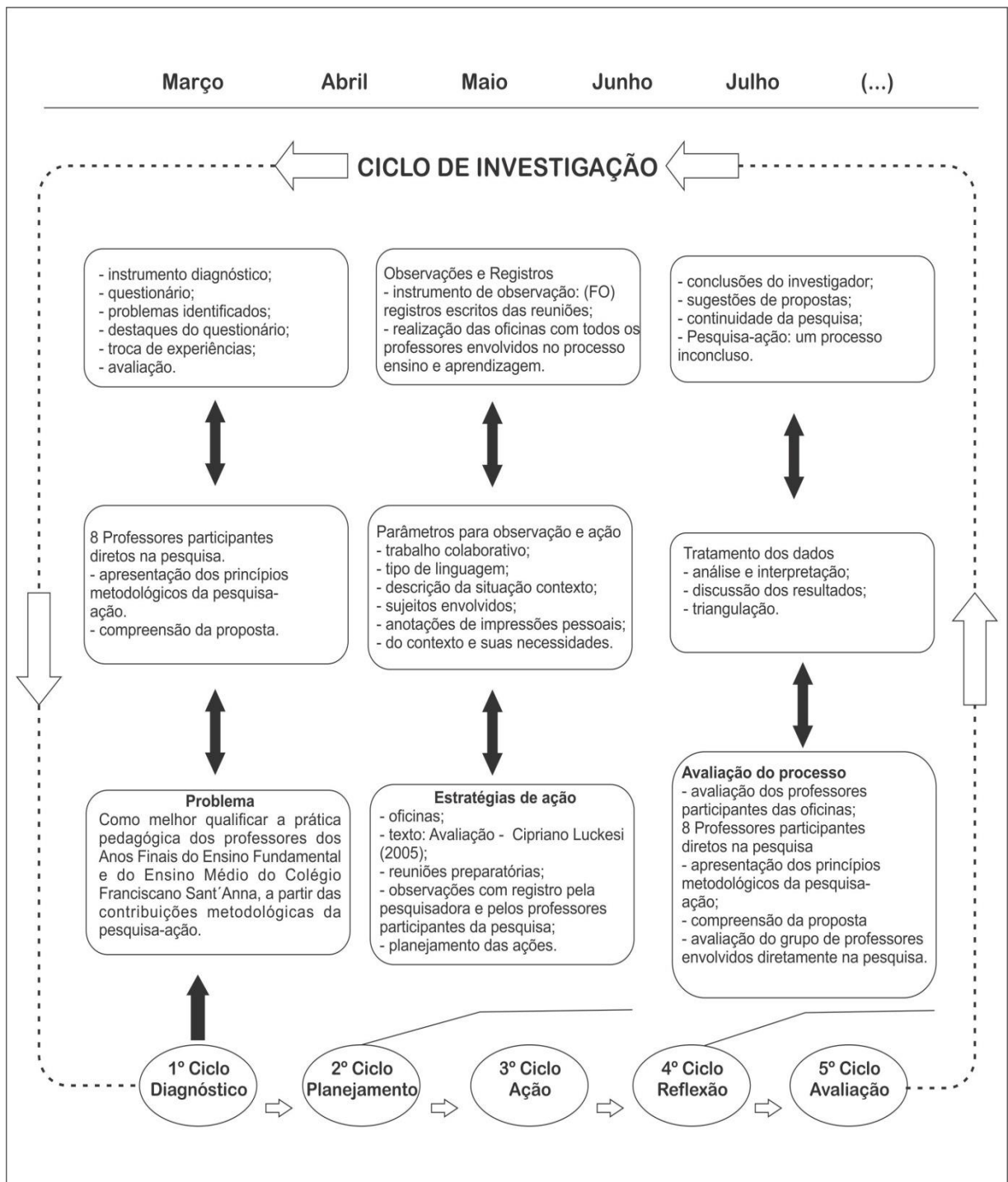
O trabalho de investigação foi desenvolvido de forma sistemática através de reuniões de formação continuada mensal, com 08 professores do Ensino Fundamental, Anos Finais e do Ensino Médio, conforme referido anteriormente. As reuniões foram de 02 horas e as oficinas realizadas com todo o grupo de professores do Colégio teve duração de 03 horas. A metodologia para as reuniões seguiu o ciclo da pesquisa-ação que abrange diagnóstico, planejamento de ações, observação/registros e a reflexão/avaliação e o possível replanejamento das ações. Esse processo ocorreu ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2014.

A investigação organizou-se por ciclos mensais, na tentativa de buscar possibilidades para a resolução de problemas elencados pelos professores participantes da pesquisa com a necessidade de intervenção na prática educativa. Faz-se necessário dizer, que esses ciclos foram organizados como desafios e foram trabalhados de forma contínua, ou seja, durante o 1º semestre do ano letivo, com a intenção de que o trabalho fosse realizado de forma colaborativa.

Vale ressaltar que ao longo da concretização dos ciclos da pesquisa-ação colaborativa, ocorreu o trabalho de observação/registros por parte da pesquisadora e dos 8 professores participantes da pesquisa.

A seguir, é apresentado na Figura 2 o desenho da investigação com os ciclos da pesquisa-ação, desenvolvidos nas reuniões de formação continuada, com a descrição do processo ao longo do primeiro semestre de 2014.

Figura 2 – Desenho da investigação



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

O Quadro 3, situado abaixo, retrata o cronograma das reuniões com os 8 professores participantes da investigação, bem como do espaço de formação, oportunizado pela escola. As reuniões seguiram com sequências temáticas, sistematização dos estudos, numa dinâmica de parceria e comprometimento dos

participantes da pesquisa, bem como no cuidado da coleta e dados, na análise e nas considerações das dúvidas metodológicas. A partir de então, organizou-se o trabalho metodológico-reflexivo com registros que possibilitou produzir hipóteses e referendar novas ações para construção do conhecimento.

Na sequência, apresenta-se o Quadro 3 com a agenda das reuniões sistemáticas de formação continuada dos professores e a pesquisadora.

Quadro 3 – Agenda das reuniões sistemáticas - professores e pesquisadora

Mês	Dia	Atividade	Horário	Assunto	Local	Professores
<b>Março</b>	26	Reunião de formação continuada	17:00 - 19:00	- Diagnóstico - Apresentação da proposta da pesquisa-ação; - Entendimento da parceria; - organização da agenda da pesquisa. - Instrumento de pesquisa – questionário	Sala de reuniões	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.
<b>Abril</b>	24	Reunião de formação continuada	17:00 - 19:00	Diagnóstico: -Devolução do questionário respondido pelos professores participantes da pesquisa. - Observações e registros.	Sala de reuniões	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ens. Médio
<b>Abril</b>	28	Reunião de formação continuada	17:00 - 19:00	Planejamento e observação - construção das oficinas pelos professores. - Observações e registros.	Sala de reuniões	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ens. Médio
<b>Mai</b>	12	Reunião de Formação Continuada	17:00 - 19:00	Planejamento e observação - construção das oficinas. - Participação de professoras das Ciências Humanas na construção.	Sala de reuniões	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio
<b>Mai</b>	31	Reunião de Formação Continuada	08:00 - 12:00	Ação e reflexão - Oficinas com todos os professores do Colégio. - Interação dos níveis de ensino. - Avaliação, observação e registros.	Sala de reuniões	Professores de todos os níveis de ensino do Colégio
<b>Junho</b>	12	Reunião de Formação Continuada	17:00 - 19:00	Avaliação - avaliação oral com os 08 professores participantes da pesquisa.	Sala de reuniões	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio
<b>Julho</b>	10	Reunião de Formação Continuada	17:00 - 19:00	Avaliação - Transcrição da avaliação oral dos 08 professores e análise dos dados.	Sala de reuniões	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

Fonte: Reuniões de formação continuada realizadas no 1º semestre de 2014 com os docentes do Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS. Elaborado pela autora, 2015.



## 5.7 Tratamento dos dados

Nesse item, abordaremos sobre o tratamento dos dados coletados com os professores, durante a investigação. A partir disso, procedeu-se a pré-análise dos itens coletados para a investigação. Segundo Bardin (2011), esse é o momento em que o material é organizado para análise, embora ainda não estruturado e corresponde a um período de intuições, com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais, e assim compor o *corpus* da pesquisa. Nesse momento da investigação, escolheram-se os documentos a serem submetidos à análise, formularam-se hipóteses e objetivos e foram elaborados indicadores que fundamentaram a interpretação final. “A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (BARDIN 2011, p. 125-126, grifo do autor).

Nessa fase, ao estabelecer contato com os documentos a analisar, e ao conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações, tem-se a chamada leitura flutuante. Na presente pesquisa, estabeleceu-se a organização dos dados dos documentos do questionário aplicado aos docentes, das observações realizadas durante as reuniões de formação. Também foram realizadas as leituras e selecionadas as falas dos docentes na entrevista avaliativa e os resultados da avaliação das oficinas realizadas com todos os professores do colégio.

Na escolha dos documentos aplicados aos docentes, foram selecionados, o questionário, a folha de observação para os registros, a avaliação das oficinas e a avaliação oral com os 08 professores. Nesse sentido, na *escolha dos documentos*, segundo Bardin (2011), é fundamental observar algumas regras: a *exaustividade*: nesse caso, não se pode deixar fora qualquer um dos elementos, por esta ou aquela razão, seja de dificuldade de acesso, impressão de não interesse, que não possa ser justificável no plano do rigor. Essa regra se completa pela *não seletividade*. A outra regra é a da *representatividade* que se preocupa com as amostras que representam o universo da *homogeneidade*. Nesse contexto, os documentos retidos devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios, ou seja, referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes. E a regra da

*pertinência*, implica a necessidade dos documentos serem adequados, enquanto fonte de informação, de modo a responderem aos objetivos da pesquisa.

Com o universo demarcado, o gênero de documentos sobre os quais se pode efetuar a análise, é, muitas vezes, necessário proceder-se à *constituição de um corpus*. O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras (BARDIN 2011, p. 126).

Nessa relação, Bardin (2011) adverte ao pesquisador sobre os documentos a serem analisados, salientando que esses são para o analista vestígios que ele pode descobrir ou suscitar, podendo ser a manifestação de estados, de dados ou fenômenos. A autora enfatiza que o pesquisador é como um arqueólogo que “tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio” (BARDIN, 2011, p. 45). Enfatiza ainda, que “tal como um detetive, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidências por procedimentos mais ou menos complexos” (p. 45).

Portanto, no universo da Análise de Conteúdo, Bardin (2011) retrata e descreve possibilidades para os discursos serem analisados em suas particularidades. A análise favorece a descrição de texturas, ou seja, cada operação de base do método, fazendo referência à técnica fundamental, à análise de categorias de maneira didática e detalhada, mostrando ao pesquisador possibilidades concretas de utilização desse material de estudo, na análise de conteúdo da pesquisa que foi realizada.

Desse modo, na sequência, deu-se a exploração do material, visando a escolha das categorias. Nesse momento codificaram-se os dados, processo pelo qual os dados foram transformados sistematicamente e agregados em unidades. Descreveu-se, então, a técnica de análise, categorização. Nessa pesquisa, a categorização deu-se na intenção de responder ao objetivo da investigação: investigar as práticas docentes a partir dos princípios metodológicos da pesquisa desenvolvida no processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant’Anna, analisando sua contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor.

Ao apresentar os elementos de um processo de categorização, ou seja, escolha de categorias, classificação e agregação, a autora afirma que a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147).

Nesse processo de categorização, é possível entender que categoria pode ser uma forma de pensamento, refletindo a realidade, de forma resumida, em determinados momentos. Nessa dinâmica da análise do conteúdo, as categorias foram vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos, reunindo características comuns. No processo de escolha de categorias, adotamos critérios semânticos, temas, sintaxe, verbos, adjetivos e pronomes, sentido e significado das palavras, variações na linguagem e na escrita. Este processo permitiu a junção de um número significativo de informações organizadas em duas etapas: inventário, em que se isolaram os elementos comuns e classificação, no qual se dividiram os elementos colocados em uma organização (BARDIN, 2011).

Dando prosseguimento, passou-se ao tratamento e interpretação dos resultados do que foi realizado, a partir da posse de todo material coletado durante as reuniões. Fez-se a descrição dos ciclos da pesquisa-ação colaborativa com os acontecidos nas reuniões, conectando as falas dos professores e de teóricos da educação, bem como a análise da pesquisadora. Da mesma forma, fez-se a triangulação, com os dados do questionário, das observações/registros, da avaliação de todos os professores da escola que participaram das oficinas e da avaliação oral, realizada com os 8 professores participantes da investigação. Os dados foram analisados conforme a sequência das ações. Na fase de interpretação dos dados, a pesquisadora retomou o referencial teórico, procurando embasar as análises, dando sentido à interpretação. As interpretações pautadas em inferências, buscaram averiguar o que se escondia por trás dos significados das palavras, para apresentarem em profundidade, o discurso dos enunciados (BARDIN, 2011).

Desse modo, ao abordar sobre a Análise de Conteúdo, Moraes; Galiuzzi (2011 p. 143) complementam, dizendo que a “análise de conteúdo investe tanto em descrição como em interpretação”. Portanto, pode ser utilizada para uma descrição sistemática e interpretação de documentos e textos variados com “[...] uma

preocupação mais explicativa, de teste de hipóteses, de verificação de relações de variáveis” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 146).

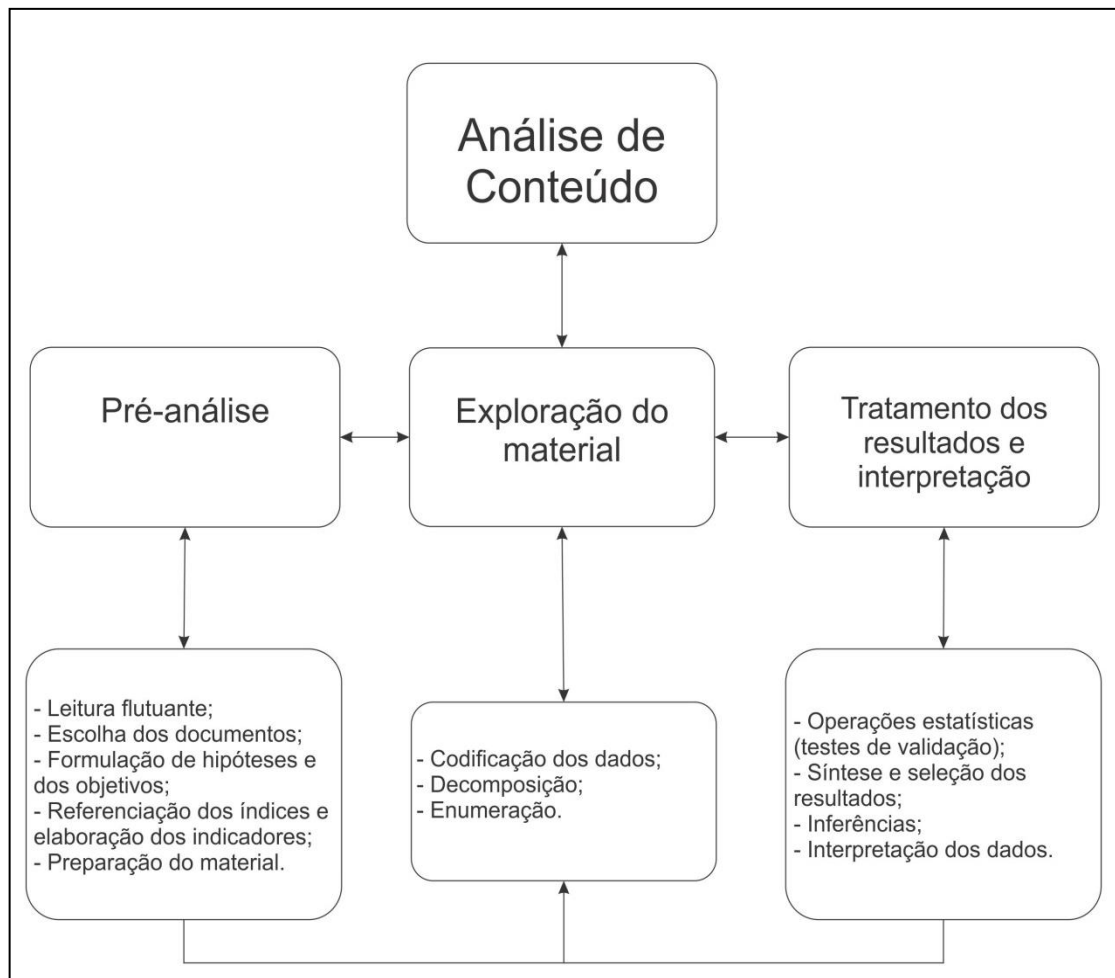
Sendo assim, essa metodologia procurou, nessa pesquisa, a compreensão dos significados, sendo crítica e transformadora, pois, desde suas origens foi “pretensamente objetiva, limitando-se ao manifesto, gradativamente esta concepção se amplia de modo a incluir, cada vez mais, o latente, o não dito, o subentendido” (BARDIN 2011, p. 147).

Com a compreensão dessa concepção, realizou-se a análise cuidadosa dos dados, visando superar a leitura superficial dos registros das observações, da avaliação das oficinas, das falas e relatos dos participantes da pesquisa, a fim de identificar elementos emergentes e inerentes ao dito, auxiliando na compreensão das questões da pesquisa.

Na pesquisa, esse processo deu-se ao escolher os excertos das falas, dos dados dos registros, limitando-se em uma frase, um tema bastante saliente nas colocações dos professores durante as ações propostas. Com isso, verificou-se o emergente para responder e sanar o problema de pesquisa: como melhor qualificar a prática pedagógica dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Colégio Franciscano Sant’Anna, Santa Maria, RS, através da formação continuada, a partir das contribuições metodológicas da pesquisa-ação?

Com os elementos da coleta de dados, objetivou-se criar uma relação dialógica entre os dados obtidos no contexto da investigação e as bases teóricas selecionadas para a fundamentação do estudo. Desse modo, buscou-se suporte à análise e aos resultados encontrados para a reconstrução das questões da pesquisa. Na Figura 3, abaixo, apresentamos as Fases da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), utilizada nessa pesquisa, como suporte teórico para o tratamento dos dados coletados na realização da pesquisa.

Figura 3 - Fases da Análise de Conteúdo de Bardin (2011)

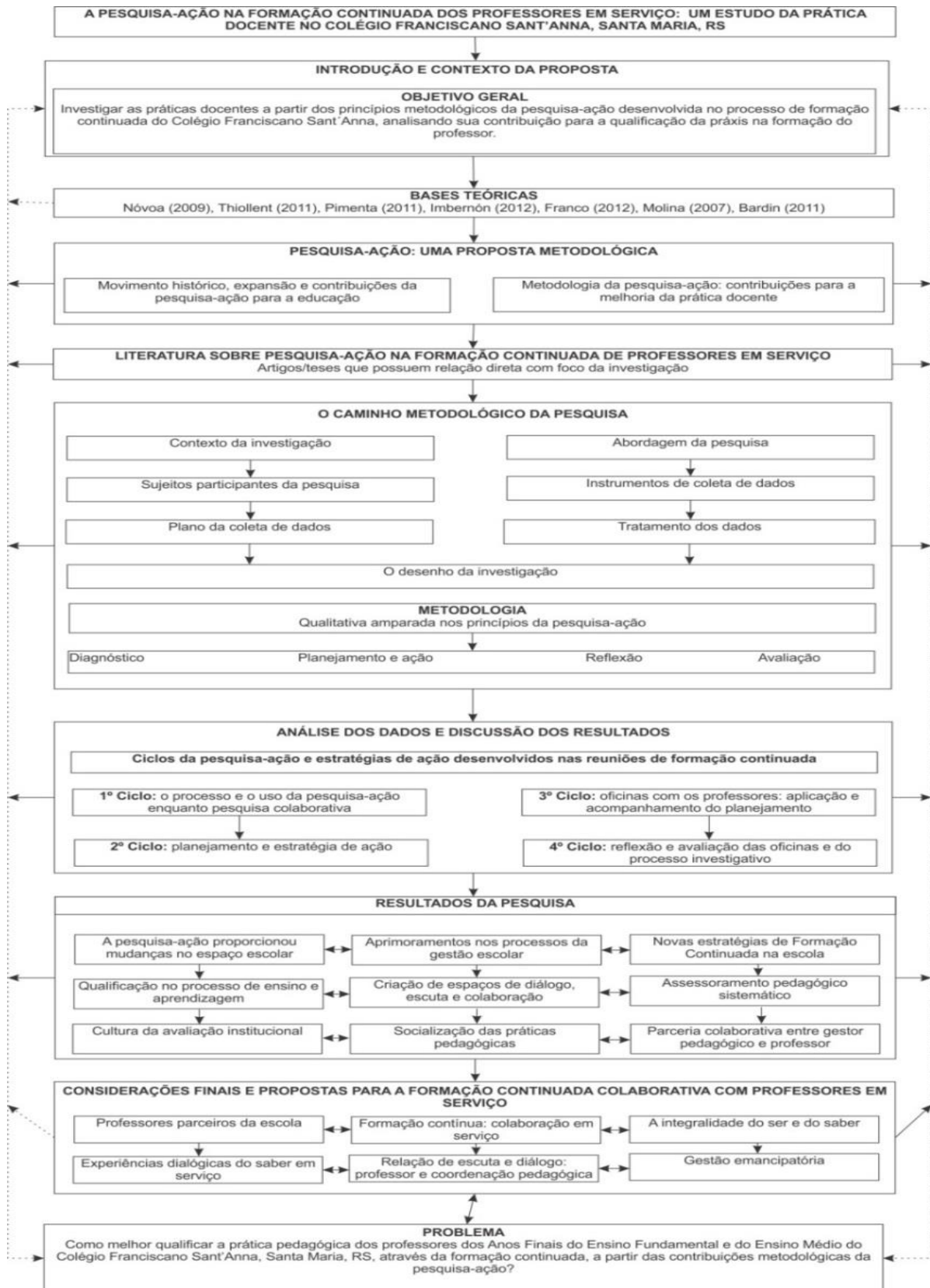


Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

A síntese apresentada na Figura 3, acima, demonstra as fases da Análise de conteúdo de Bardin (2011) com destaque para a pré-análise, espaço em que se tem o material empírico da pesquisa, e a partir de então, começa-se a preparação para a segunda etapa. Esse espaço comporta a exploração do material, propriamente dito, com a codificação dos dados. Dessa forma, tem-se a oportunidade de aprofundamento com a análise, o tratamento dos dados e a interpretação.

Apresentamos a seguir, a Figura 4 que retrata o universo da realização da pesquisa, demonstrando o método da pesquisa-ação na formação continuada, em serviço.

Figura 4 – Pesquisa-ação na formação continuada em serviço



Fonte: Produzido pela autora, 2015.

Desse modo, a seguir, apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados encontrados, com a realização da pesquisa, tendo como espaço as reuniões de formação continuada com professores, em serviço na Educação Básica.

## **6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O DESVELAR DE UMA PROBLEMÁTICA POR MEIO DE UMA INTERVENÇÃO COLABORATIVA**

O texto, em questão, visa apresentar a experiência do processo de implantação da pesquisa-ação no processo da formação continuada dos docentes, bem como discutir seu potencial de impacto na formação e atuação de professores em serviço.

A investigação foi realizada com os professores do Colégio Franciscano Sant'Anna, escola de Educação Básica. O trabalho foi concretizado no contexto escolar, de modo a contribuir na compreensão e no encaminhamento de respostas às dificuldades pedagógicas, apresentadas pelos docentes durante as reuniões do programa de formação continuada, oferecidas pelo Colégio em 2014. A abordagem qualitativa, amparada nos princípios da pesquisa-ação colaborativa, e, embasada na análise de conteúdo de Bardin (2011), foi o caminho adotado para a análise dos dados coletados na pesquisa.

Este capítulo está dividido em duas partes. A 1ª parte consta do relato e da análise de discussão do processo de realização das reuniões de formação com os professores, tendo como aporte os princípios metodológicos da pesquisa-ação. Esses foram distribuídos em ciclos, como a delimitação de categorias de análise. Na 2ª parte do capítulo, apresenta-se a avaliação dos professores, parceiros na pesquisa, a partir do processo construído ao longo das reuniões de formação continuada em serviço.

### **6.1 Ciclos da pesquisa-ação colaborativa, desenvolvidos nas reuniões de formação continuada do professor em serviço**

Nesse item, são descritas as fases do ciclo de pesquisa-ação segundo TRIPP (2005) e Molina (2007), evidenciando o trajeto percorrido com os professores, participantes da pesquisa, apresentando algumas estratégias de ação para possíveis mudanças na prática pedagógica do professor.

Ao abordar sobre a prática da pesquisa-ação, Tripp (2005) salienta que esse método é mais um dos tipos de investigação-ação, e pode ser utilizada num



“processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446).

O mesmo autor enfatiza que os passos que são necessários observar para o sucesso do trabalho, orientando ao pesquisador para uma sequência de etapas. “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (TRIPP, 2005, p. 446). Alerta ainda, que

esse processo, pode ocorrer uma tensão entre ação nos campos da prática e da pesquisa, sendo essencial não perder de vista a pesquisa-ação como um processo no qual os práticos coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas (TRIPP, 2005, p. 449).

Desse modo, Molina (2007) complementa ao salientar sua concepção sobre o método da pesquisa-ação e menciona que

quando se analisa o processo de pesquisa-ação, evidencia-se um movimento inspirado em ciclos ou espirais de fases, isto é, há um conjunto de ações que se sucedem no tempo e evoluem, marcando uma diferença entre o estágio inicial e estágios mais avançados (MOLINA, 2007, p. 88).

Os ciclos espiralados constituem os processos da pesquisa-ação, começando com a *sensibilização/diagnóstico* que é a identificação dos problemas que envolvem o trabalho do professor. Nesse sentido, tem-se o problema de pesquisa que norteou o trabalho em discussão: como melhor qualificar a prática pedagógica dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Colégio Franciscano Sant’Anna, Santa Maria, RS, através da formação continuada, a partir das contribuições metodológicas da pesquisa-ação?

Ao visualizar o problema de pesquisa, passaremos a apresentar os ciclos da pesquisa-ação, desenvolvidos nas reuniões de formação continuada do professor em serviço.

### *6.1.1 1º Ciclo: o processo e o uso do referencial da pesquisa-ação enquanto pesquisa colaborativa*

No 1º ciclo organizador da pesquisa, chamado de diagnóstico, houve o reconhecimento preliminar do trabalho educativo dos professores por meio do contato e convite individual para a participação na pesquisa, aos 08 educadores em serviço. Elucidou-se o que cada professor foi convidado a realizar ao assumir o processo da pesquisa-ação com a pesquisadora. Nesse ciclo, esclareceu-se a problemática que os professores levantaram a partir das práticas realizadas em sala de aula.

A atividade ocorreu na sala do serviço de supervisão escolar, local onde, muitas vezes, os professores encontram-se com os demais colegas e, as coordenações dos segmentos, para as reuniões pedagógicas relacionadas à capacitação dos professores, avaliações, conselhos de classes, assessoramento ao professor, busca de subsídios pedagógicos para a fundamentação das aulas, entre outros. Conforme a Folha de Observação 1 (FO1), a sala das reuniões com o grupo, é uma sala ampla, clara, conhecida dos participantes.” O texto abaixo confirma a observação da pesquisadora na primeira reunião realizada em março de 2014. O texto, abaixo, confirma a observação da pesquisadora na primeira reunião realizada em março de 2014.

Primeira reunião com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Colégio Franciscano Sant’Anna. Os professores e a pesquisadora reuniram-se na sala de supervisão escolar. Foi apresentada a proposta da pesquisa, com explanação dos princípios metodológicos da pesquisa-ação. Os 08 professores participantes da pesquisa, realizaram questionamentos quanto aos objetivos, funcionamento, dias de reuniões, tempo, horários, dentre outros. A pesquisadora entregou o questionário ao grupo para fazer o diagnóstico das necessidades dos docentes frente ao seu trabalho escola. (FO1).

Conforme já referimos, a primeira reunião com os professores de conhecimento da proposta de pesquisa e a interação para o trabalho a ser construído em conjunto. Ao abordar sobre professores, sujeitos de sua formação, Imbernón (2010) coloca que “os educadores necessitam participar conjuntamente de processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educacional, para assumir um maior protagonismo em seu trabalho” (IMBERNÓN,

2010, p. 70). Sendo assim, os docentes, na escola, objeto da pesquisa, garantem oportunidade de protagonismo, nos espaços de formação continuada com todos os envolvidos no processo de educar e aprender.

Na folha de observação (FO1), pode-se ler que “esse foi um dia de expectativas e descobertas para os professores”. A observação da pesquisadora registra um pouco do contexto da primeira reunião com o grupo de professores.

Nesse dia, os professores estavam muito ansiosos com a atividade que iriam realizar com o grupo. Curiosidade, ansiedade e, ao mesmo tempo, expectativa em relação ao trabalho. Ao chegarem à sala da coordenação pedagógica estavam mais silenciosos do que de costume, inquietos, tensos e preocupados. Os professores conversavam sobre o que iria acontecer, e, em seguida, começaram a conversar sobre os trabalhos que estavam realizando com os alunos e o projeto interdisciplinar em andamento (FO1).

Nesse espaço de conhecimento da pesquisadora com o grupo de trabalho, inicialmente buscou-se a integração dos professores entre si, de forma descontraída, para aos poucos criar confiança no outro, na expectativa de firmar um ‘nós’, unindo-se para formar uma tarefa coletiva. Isso confirma o que Thurler (2001) menciona ao referir que a cooperação profissional para ser eficiente fundamenta-se em algumas atitudes que devem ser vivenciadas no dia a dia: “certo hábito de ajuda mútua; um capital de confiança e de franqueza; participação de cada um na tomada de decisões coletivas; um clima caloroso de humor, de camaradagem e o hábito de expressar seu reconhecimento” (THURLER, 2001, p.75,). O desafio para a pesquisadora era ‘quebrar o gelo’, deixar o grupo à vontade e, aos poucos, traçar um trabalho de autoconhecimento em relação às próprias expectativas, possibilidades e bloqueios.

Esse trabalho preliminar da pesquisa-ação foi fundamental para o grupo questionar sobre o que seria desenvolvido, esclarecer questões referentes a ética da pesquisa, compreender a finalidade e a organização do trabalho, dentre outras questões relevantes do processo que estava sendo desenvolvido em conjunto.

Ao abordar sobre o acima referido, Franco (2012, p. 194) nos diz que “a construção da dinâmica do coletivo tem por perspectiva tornar o grupo de professores práticos, sensíveis para a cultura da cooperação. Isso não é tarefa fácil”. Sendo assim, essa fase preliminar teve importância relevante no início da pesquisa e continuou em processo de melhoria e aprofundamento até a sua conclusão. No

cotidiano da pesquisa, foi construindo-se com os professores, a cultura de ajuda mútua, confiança e participação nas tomadas de decisões coletivas. A cada reunião do grupo, fortalecia-se a parceria do trabalho com proposição de ideias para gerenciar as atividades projetadas e, aos poucos, qualificar a proposta pedagógica da escola.

Novamente, Franco (2012, p. 195-196) coloca que “um contrato de trabalho coletivo é indispensável, devendo abranger desde a definição de dias, horas e locais de encontro, condições ligadas à infraestrutura, até a definição dos princípios éticos que permearão as etapas”. O grupo, juntamente com a pesquisadora, conversou sobre as condições a serem discutidas com o consenso dos participantes. Na sequência, firmaram-se algumas regras com a coparticipação de todos. Gradativamente, as defesas abriam espaço para o clima de confiança e colaboração. Nesse ritmo, buscava-se, neste ciclo, a construção da dinâmica coletiva, para, então, iniciar a parceria na pesquisa, como processo pedagógico, colaborativo e compartilhado.

Pela folha de observação (FO1), verifica-se que, nesse momento da 1ª reunião, os professores fizeram “questionamentos, sanando dúvidas, buscando uma sintonia com o trabalho para o comprometimento com a pesquisa que estava sendo realizada, visando o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos” (FO1).

Nessa dinâmica de sensibilização/diagnóstico, apresentou-se a questão da espiral cíclica da pesquisa-ação, seu funcionamento e organização. Na explanação aos professores, houve um tempo para interiorizar e compreender individual e coletivamente o sentido e uso da espiral. Aos poucos, cada um foi incorporando a prática a ser realizada. A apresentação da espiral, pela pesquisadora, causou curiosidade por parte dos participantes e, alguns questionamentos aparecerem, sendo um deles: como vão acontecer os ciclos nas reuniões e, como será a participação na pesquisa? O assunto foi comentado por um longo tempo com os participantes, salientando a importância da colaboração de cada um dos envolvidos no trabalho. Surge então, “um novo olhar, advindo de um sujeito consciente das transformações existenciais e pessoais, questiona a necessidade de um novo cenário” (FRANCO, 2012, p. 197).

Pela folha de observação (FO1) da pesquisadora, a curiosidade de uma das professoras quanto à metodologia do trabalho, quando questiona: ‘como será o trabalho? Surgindo necessidades, como estas serão trabalhadas? Vamos trabalhar em conjunto ou individualmente?’ (FO1). Outro professor questiona: “Aquilo que vamos realizar, podemos compartilhar com os demais colegas?” (FO1). Com esses e outros questionamentos, o trabalho foi tomando forma com caráter de participação e colaboração para as próximas reuniões. Fez-se, então, o agendamento de datas, horários, local e pauta prévia das reuniões de formação continuada em serviço. Para a pesquisadora, esse foi um momento de organização do trabalho, e, ao mesmo tempo, de preocupação, pois o grupo exigia clareza nos objetivos propostos para compreensão e execução da pesquisa. A escola estava oferecendo espaço para a pesquisadora e professores gestarem a formação continuada em serviço. Desse modo, os docentes poderiam reelaborar seus projetos, discutir sobre as necessidades e desafios do trabalho pedagógico. O momento para concretizar os propósitos estava posto.

Ao referir-se sobre a pesquisa-ação colaborativa, Franco (2005) salienta que esta transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo. O mesmo é decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica e coletiva. Com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições o coletivo, a pesquisa assume o caráter de criticidade e, então, tem-se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005).

Portanto, a pesquisa partiu do intuito de que os professores são os precursores capazes de desenvolver o método de problematização da realidade de suas práticas, com análise e investigação do contexto de ensinar. Nessa perspectiva, os docentes tiveram como referência suas experiências no espaço escolar. Com o estudo teórico, surge a oportunidade de (re)elaborar propostas com soluções para as exigências que a prática cotidiana lhes impõe e, dessa forma, produzir conhecimento.

Nesse caminho da autonomia do professor, de elaborar sua ação com fundamentação teórica, Franco (2012, p. 197) refere que “esse processo que permeia toda a pesquisa-ação é muito demorado, exige tempo de cada um. Há que dar um tempo para amadurecer novos olhares, sentimentos, dissonâncias, aberturas

e defesas ao novo”. Pode-se inferir, que o mesmo acontece na prática do fazer diário do professor, pois “a construção da dinâmica do coletivo tem por perspectiva tornar o grupo de professores práticos e sensíveis para a cultura da cooperação” (FRANCO, 2012, p. 194).

No espaço da mesma reunião, ocorreu, também, a aplicação do instrumento de pesquisa, o questionário aos 08 professores, participantes da pesquisa, para obtenção do diagnóstico dos problemas e necessidades do grupo. Os professores eram provenientes das diferentes áreas do conhecimento, com formação inicial na licenciatura plena em Matemática, Língua Portuguesa, Língua Portuguesa e Literaturas, Geografia, Química, Ciências Biológicas, História, e Filosofia do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. O nível de formação dos professores consta de 05 especialistas e 03 mestres.

Nessa fase do diagnóstico, na 2ª reunião, ocorreu a devolução e a socialização dos dados do questionário com debate e entendimento das necessidades mais urgentes relatadas pelos professores. De posse do instrumento diagnóstico, cada professor expressou suas inquietações pedagógicas, enfocando necessidades e interesses de acordo com o seu componente curricular e o segmento de atuação. O questionário, aplicado aos professores, abordou os temas da formação inicial, formação continuada, criação de estratégias práticas para a melhoria da formação continuada, oferecida pela escola, e a formação continuada em serviço.

Na sequência, mostraremos as categorias que mais salientaram-se com a análise do diagnóstico da aplicação do questionário. Destacam-se: a) Qualificação profissional: um projeto inacabado e b) formação continuada na visão do professor participante da pesquisa. Cada uma destas categorias foi analisada com os dados empíricos coletados na pesquisa, embasando-os com a fundamentação teórica pertinente ao contexto em estudo.

#### 6.1.1.1 Qualificação profissional: um projeto inacabado

Ao abordar a dimensão da formação continuada, os 08 professores responderam que, como docentes da Educação Básica, buscam qualificação profissional participando de cursos, congressos, seminários e jornadas de estudo.

Da mesma forma, sentem-se comprometidos na construção da proposta pedagógica da escola. E, ao serem abordados sobre sentirem-se preparados para contribuir na qualificação da formação continuada dos demais professores da escola, visando ao desenvolvimento de práticas educativas, 05 responderam que se sentem preparados, e 03 expressaram dúvidas, se são capazes ou não de contribuir. Isso revela uma busca de formação por parte dos profissionais, pois, ao depararem-se com o todo da escola, com o 'fazer acontecer', percebem a necessidade de maior qualificação, pois isso gera a impossibilidade de atuar com eficiência e conhecimento para a credibilidade das ações.

Frente a isso, Franco (2012) menciona que "as espirais cíclicas têm a intenção de objetivar esse novo olhar, para que dele surjam novas necessidades, que impliquem em novas práticas" (p. 197-198). Diante dessa colocação da autora, o método da pesquisa-ação, implantado nas reuniões de formação continuada, da escola investigada, o novo olhar, exigiu algumas alterações mais profundas em nossa concepção de formação em serviço.

O suporte teórico revela competência, habilidades e atitudes do professor ao exercer alguma função específica em serviço. Em relação a esse tema, a quase totalidade dos professores sente que o processo da educação continuada de professores é um projeto inacabado. É um processo para toda a vida e, por isso, tem de ser permanente, ao longo do exercício da profissão. Esse fato não difere do que aponta a literatura e outras pesquisas no campo, assim como mostramos nos dados dos trabalhos das pesquisas da ANPEd e da BDTD, analisados nesta pesquisa.

Frente a isso, os resultados da pesquisa em questão, são significativos para a continuidade dos trabalhos sobre a pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço. Da mesma forma, a relação de autores que apareceram na discussão teórica, são suporte para os trabalhos futuros com a utilização do método da pesquisa-ação.

#### 6.1.1.2 Formação Continuada na visão do professor participante da pesquisa

Ao serem questionados sobre sua visão de formação continuada, os professores afirmaram que a formação é um processo contínuo, que pode ser vivenciada de diversas maneiras. Nessa busca de qualificação profissional, o

professor D entende a formação continuada como uma atualização do professor para favorecer a prática diária do docente em sala de aula. Da mesma forma que a formação contínua vai refletir na prática de sala de aula, “é a atualização do professor para atuar com eficiência em sua prática diária de sala de aula. É aperfeiçoamento, pois a pessoa amplia seus conhecimentos” (Prof. D). A busca de formação pelo professor, já é uma iniciativa para mudanças no ato pedagógico. Os espaços de diálogos e formação também favorecem a troca de experiências entre os profissionais. É o que expressa o professor B, quando salienta: “acredito que toda e qualquer formação, curso ou outra capacitação que o professor realiza, após sua formação inicial, sendo para melhorar sua prática em sala de aula, é considerada formação continuada” (Prof. B).

O professor G afirma que a formação continuada “é o espaço para nos aprimorar, atualizar nossos conhecimentos, trocar experiências, compartilhar e crescer” (Prof. G). Considerando as falas dos professores, acima referidas, é possível perceber que a compreensão dos professores sobre a temática da formação continuada caracteriza-se de múltiplas maneiras.

Para o professor F a formação continuada “é um espaço para receber e trocar experiências, ampliar o conhecimento voltado para a área de atuação e para desafiar-se a mergulhar em outros campos, que não seja apenas o seu campo de atuação”. A formação continuada deve colaborar para que entendamos que nunca estamos prontos. Na fala do professor F, percebe-se o sentido da não completude da formação profissional inicial, revelando-se em necessidade de busca permanente ao longo da profissão. É o que diz o professor H quando reafirma o que disse o colega. “Formação continuada é estar sempre buscando novos conhecimentos, não parar. É entender que a cada ano teremos novos desafios e, para eles, devemos estar preparados”. Nesse sentido, a formação é um investimento que o professor faz na dinâmica da sua vida profissional.

Ao analisarmos a compreensão dos professores sobre o tema proposto, podemos concluir que a cada aperfeiçoamento, os docentes incorporam novos conhecimentos. Prova disso, foram as ações elaboradas por eles, por meio do projeto interdisciplinar da série, durante o semestre. Outro fator, foi o envolvimento dos docentes nas atividades da formação regular oferecida pela escola, com ideias para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, PPP, e com a aquisição de um



sistema de avaliação institucional, dentre outros. As atividades estão entrelaçadas aos desafios e oportunidades de inovação vivenciados no cotidiano escolar.

Como bem afirma o professor A, “a formação é constante, é uma busca permanente, que visa aprimorar nossa atuação como educadores”. Na visão dos participantes da pesquisa a formação continuada é busca que não acaba com a conclusão de um curso, com uma manhã de estudos, ou alguns dias de formação e até alguns anos. Para a construção do profissional da educação, é necessário ousadia de propor mudanças. Nessa mesma linha de entendimento, o professor C afirma que: “para que a prática pedagógica se efetive, é necessário um constante aperfeiçoamento, uma busca constante de novos conhecimentos e de confirmarmos o trabalho que desenvolvemos” (Prof. C).

O professor E complementa expressando que, para ele, formação é “quando o corpo docente faz um trabalho de reflexão e avaliação de seu papel frente aos alunos, optando por realizar novas abordagens e inovações positivas para acrescentar na sua atuação” (Prof. E). Para esse professor, a formação continuada é reflexão e avaliação da prática educativa feita pelos professores que fazem parte do processo de qualificação.

Por isso, não precisa ser formal, como reuniões, seminários pedagógicos, entre outros, mas necessita uma aproximação do grupo, com orientações individuais para que o professor e a equipe pedagógica possam ser mais eficientes. O que se pode perceber nessa fala do professor é que ele reitera a prática do trabalho em conjunto e individual, proporcionado pela escola. É o trabalho colaborativo, visando a unidade de trabalho dos professores na série, no segmento e na escola, como resultado do ato de educativo. Da mesma forma, o trabalho individual, pois o professor necessita da orientação pedagógica e do acompanhamento da equipe gestora, nesse caso, direção, coordenação pedagógica e orientação educacional, para melhor dinamizar as ações educativas propostas por ele.

Dessa forma, estará dinamizando também o projeto político pedagógico da instituição e, conseqüentemente, seu trabalho escolar ocorre com maior eficiência em seu cotidiano. Portanto, a ideia de formação que não precisa ser formal, é um tema que a literatura no campo da formação continuada do professor em serviço, já vem abordando. Imbernón (2010), ao tratar da necessidade da participação dos envolvidos no processo, alerta sobre a “criação de um sistema de comunicação

mediante o qual se possa chegar às pessoas envolvidas para que estas se responsabilizem realmente no processo organizativo e também na direção, na coordenação e nas tomadas de decisões da área” (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

Diante desse resultado da pesquisa e da colocação de Imbernón (2010), é importante dar-se conta de que, para conseguir um nível de participação satisfatória, será fundamental oferecer aos envolvidos os meios para adaptarem continuamente a formação às suas necessidades e aspirações. E essa função, também cabe aos gestores da escola.

Quando indagados sobre qual a participação da equipe gestora na formação continuada dos professores em serviço no Colégio Franciscano Sant’Anna, os professores sugeriram que seja proporcionado a eles mais reuniões pedagógicas. Afirmam a importância da “realização de jornadas e ou seminários internos com temáticas de interesse dos professores”. Na fala dos professores, podemos perceber que eles apresentam a necessidade de formação continuada em serviço, a fim de trocarem informações, experiências pedagógicas, ideias inovadoras para as aulas, subsídios didáticos, análise do acompanhamento dos alunos, avaliação e projeção do planejamento interdisciplinar da série, dentre outros.

A partir dessas considerações, nos indagamos: em que medida a organização das reuniões de formação continuada oferecida, atualmente pela escola, favorece a boa atuação docente? Esta é uma questão que poderá ser abordada em um estudo de caso futuro, uma problemática que envolve os gestores e sua atuação junto aos professores. Faz-se necessário ampliar a discussão com a análise de outros fatores contextuais e com observação e intervenção para transformações efetivas na atuação do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Os professores continuam a expressar suas necessidades, enfatizando que a equipe gestora poderia “proporcionar saídas de campo para troca de experiências com outras escolas”. Esses dois últimos itens foram os mais salientes na questão. Os professores também expressam a “necessidade de orientação individual ao professor, ou seja, o ato de ser escutado”. Isso remete ao coordenador colocar-se em escuta ao professor, perceber suas necessidades mais de perto para uma orientação mais eficaz. O que se nota é a ênfase na troca de experiências e de uma formação mais ligada ao cotidiano.

Diante desse resultado, pergunta-se: qual o papel da coordenação pedagógica neste processo? Diante do exposto, nota-se que o professor espera um trabalho de assessoramento pedagógico diferenciado para melhor dinamizar o seu trabalho diário. Após essa consideração, fica o questionamento para a pesquisadora: até que ponto o assessoramento pedagógico individual oferecido ao professor pela escola, está favorecendo a melhoria das aulas? E ainda, como está ocorrendo a escuta das necessidades e interesses do professor quanto à formação continuada, envolvendo os assessoramentos, estudos, seminários, oficinas e outros? Percebe-se a necessidade da equipe gestora aprimorar o processo de escuta ao professor, contribuindo para uma atuação eficiente do educador, e, dessa forma, criar uma cultura do pertencimento à instituição escolar, à medida que avalia e repensa o trabalho que realiza com os alunos no cotidiano da escola.

As questões salientadas são temas para a continuidade da pesquisa, bem como para outra investigação, analisar o papel da coordenação pedagógica na escola, frente ao professor, seja no assessoramento pedagógico individual ou coletivo. Diante desse fato, faz-se necessário uma formação que potencialize a “troca de experiências entre os indivíduos tratados iguais e a comunidade pode possibilitar a formação em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre a realidade social e os professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 46).

A escola, com as demandas da gestão pedagógica, tem a oportunidade de qualificar a relação professor e gestor pedagógico, para melhor atuação dentro e fora da sala de aula. Em relação à formação continuada, novamente Imbernón (2010) reforça que é necessário compartilhar os processos metodológicos e de gestão nas instituições educacionais, bem como potencializar grupos colaborativos e movimentos de renovação pedagógica, numa autonomia compartilhada. Desse modo, a formação docente, em serviço, pode

[...] possibilitar o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento de processos metodológicos e de gestão, a aceitação da indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas (IMBERNÓN, 2010, p. 69).

Quando indagados se a formação continuada oferecida pelo Colégio contribuiu para a sua formação, a maioria dos professores participantes da pesquisa afirmaram

que a formação é instigadora ao trazer temas pertinentes à ação do professor diante de desafios do mundo contemporâneo, cada vez mais complexos e exigentes. O grupo ressalta que a formação contribui para sua atuação, quando são trabalhados assuntos e aspectos relacionados ao cotidiano do contexto escolar, para sanar as necessidades existentes no processo pedagógico.

Outro aspecto relacionado à formação refere-se ao estímulo dos gestores aos professores, eles aprovam a motivação para que os docentes empenhem-se na busca de estratégias didáticas para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem. O que se pode perceber nessa questão é uma contradição por parte dos professores ao responderam o questionário. Ora dizem que as reuniões de formação favorecem seu crescimento profissional e pessoal, ora colocam que ficam ressaltadas a serem trabalhadas com eles. Sendo assim, entende-se que faz parte de qualquer processo formativo o inacabamento. É própria do ser humano a busca, pois somos seres inconclusos.

Analisando as respostas dos professores, considerando a dimensão 'criar estratégias', o item de maior destaque foi a necessidade de 'troca de experiências'. Dedicou-se longo tempo, para esclarecimento, discussão e entendimento do grupo, quanto à expressão 'troca de experiências'. Foi ressaltado, pelos professores, que se referia à interação de ideias sobre o fazer pedagógico, as aulas, as atividades que realizavam com os alunos e colegas, os projetos implantados, bem como a necessidade de conversar sobre o seu componente curricular. Da mesma forma, as melhorias que almejavam para as séries em que ministravam aulas, os alunos de sua responsabilidade, o ensino e a aprendizagem, as dificuldades, os desafios e perspectivas, dentre outros fatores relevantes de seu interesse e necessidade.

De posse desse diagnóstico, na discussão do grupo, juntamente com a pesquisadora, buscou-se um plano de ação a ser implantado com os demais professores da escola. Os professores enfocaram que esse trabalho de traçar linhas de ações comuns era uma necessidade, não somente do grupo em estudo, mas da grande maioria dos professores da escola. Para eles, fazia-se necessário oportunizar espaços para análise das práticas pedagógicas.

### *6.1.2 2º Ciclo: Planejamento e estratégia de ação*

Nesse ciclo de investigação, tem-se o planejamento. Nesse espaço, de início, ocorreu a retomada da agenda, a definição e a organização dos papéis. Começou uma aproximação maior da pesquisadora com os professores participantes da pesquisa. Juntos começaram a pautar a postura dos sujeitos, refletindo a importância do comprometimento, do envolvimento e da capacidade de decidir no processo, no levantamento dos dados, na tomada de decisões pela interação, isto é, situando-se como participantes do processo. Retomou-se a definição da periodicidade das reuniões, a forma de organização do grupo, a criação de normas para o trabalho, os horários das reuniões, o investimento da escola para a concretização das reuniões e a definição de responsabilidades de cada participante.

Nessa fase do processo investigativo, também foram elaboradas novas formas e entendimentos, suscitando a busca de novas propostas curriculares e novas estratégias pedagógicas, a serem implementadas na prática. Durante esse ciclo, dedicou-se tempo no planejamento e organização das oficinas, que seriam concretizadas com todos os docentes, dos diversos componentes curriculares da escola.

Iniciou-se a preparação das oficinas ocorrida nos meses de abril e maio, abrangendo 03 reuniões de formação continuada. Considerou-se o contexto e as necessidades abordadas na reunião com o grupo participante da pesquisa, a partir dos dados do questionário, com foco no diagnóstico, do qual surgiram as temáticas emergentes do Colégio Franciscano Sant'Anna. Destacaram-se a troca de experiências e a avaliação da aprendizagem como sendo as duas maiores necessidades do grupo. Esses itens foram destacados, pelos 08 professores, quando aplicado e discutido o questionário. Para sanar a emergência, o grupo escolheu realizar oficinas, a partir do item em destaque no questionário que se referia à necessidade da troca de experiências entre professores. Desse modo, as oficinas foram construídas em conjunto, de forma colaborativa e participativa.

Durante o planejamento das oficinas, os professores ressaltaram que a troca de experiências poderia ajudar a sanar algumas deficiências apresentadas nos resultados da avaliação institucional, aplicada aos alunos, no ano de 2013,

apresentando deficiências em matemática, leitura e produção textual. O item mais destacado no diagnóstico foi:

a necessidade de troca de experiências entre os professores. Os professores escreveram que sentem necessidade da troca de conhecimentos novos, informações relevantes sobre os alunos para o trabalho em conjunto, possibilidade de falar sobre projeto interdisciplinar da série para maior integração entre os níveis de ensino e a necessidade da troca de ideias para a construção dos planos de aula (FO2).

Outro item refere-se à avaliação da aprendizagem. A pesquisadora, em sua Folha de Observação (FO2) retrata o contexto em que os professores expressam no questionário e na reunião de formação continuada inquietude, pois,

demonstraram uma preocupação em relação à avaliação. A ideia foi a realização de leitura prévia sobre o assunto. Foi sugerido um texto sobre avaliação da aprendizagem, o qual a supervisora responsabilizou-se de selecionar e, posteriormente, em conjunto com o grupo da pesquisa, definir qual texto adotar e, então, enviar a todos os professores (FO2).

Desse modo, a partir dessas questões, os professores decidiram estabelecer parceria com os profissionais das Ciências Humanas e Exatas para o planejamento das oficinas. E assim, tornou-se possível colocar em prática um dos objetivos específicos da investigação, diagnosticar as lacunas do fazer pedagógico através do plano de ação, elaborado pelo professor para o aprimoramento da prática educativa, por meio da proposta pedagógica da pesquisa-ação. Em relação a essa questão, os registros da pesquisadora abordam o andamento do processo preparatório das oficinas.

Com a finalidade de dar andamento nas oficinas reuniu-se novamente o grupo de professores do grupo de pesquisa com alguns professores do Ensino Fundamental, Anos Finais, e Ensino Médio junto com a equipe diretiva do Colégio. Nesta reunião, os professores tinham a missão de trazer material para compartilhar com o grande grupo. Conforme a reunião anterior, cada professor, participante, ficou encarregado de trazer material para compartilhar na construção da oficina. Enfatizou-se ainda, a necessidade da leitura, interpretação e produção textual, tanto para dos alunos quanto para os professores. Tudo isso, baseado nos índices de aproveitamento que a escola obteve na avaliação institucional 2013 (FO1).

Novamente um dos professores, participante da pesquisa, relata na Folha de Observação (FO2):

acontecerá uma leitura prévia sobre avaliação, e uma fala sobre os 3 eixos da interpretação: vocabulário, conteúdo e enunciado das questões para melhor compreender a avaliação institucional. Haverá 3 oficinas onde será possível por meio de textos, imagens e gráficos, fazer a leitura, a interpretação e a construção de questões a partir da área de atuação de cada um (FO2).

E assim se fez, o texto escolhido pelo grupo foi de Cipriano Luckesi, 2005: *Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso*. Nesse contexto, a escola proporcionou aos professores do colégio espaço de revisão, estudo e aperfeiçoamento de sua prática educativa em serviço no espaço de trabalho, atendendo a um dos objetivos específicos dessa pesquisa. Tendo em vista o objetivo geral da pesquisa, de investigar as práticas docentes a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, desenvolvida no processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna, analisando sua contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor. Os participantes da pesquisa e a pesquisadora, decidiram trabalhar com o coletivo de professores do Colégio, projetando e implementando oficinas, na reunião de formação continuada do mês de maio. Em acordo pré-estabelecido com a direção do Colégio, planejou-se atividade com participação ativa da direção em todas as reuniões do planejamento da ação estratégica.

Um dos objetivos específicos dessa pesquisa é a de contribuir no trabalho coletivo de aperfeiçoamento da prática docente no cotidiano do espaço escolar. Com a realização das oficinas, concretizou-se o objetivo, com a participação de professores de todos os níveis e séries do contexto escolar. Considerando tal objetivo e a necessidade dos docentes quanto a troca de experiências, justificou-se a importância da participação de todos os educadores no processo da pesquisa-ação, pois esse método tem por pressuposto que

os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam, desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores professores, no caso escolar (PIMENTA, 2011, p. 26).

Nesse ciclo, com base nas hipóteses levantadas, buscou-se reverter a situação problemática encontrada no espaço escolar. Os professores projetaram

melhorias para a sua prática, objetivando mudanças satisfatórias em seu fazer pedagógico.

No relato de observação percebe-se o comprometimento do grupo no trabalho que estava sendo planejado. Constatou-se que:

todos os professores trouxeram as imagens solicitadas na reunião anterior. Observou-se que houve uma socialização de conhecimentos entre os professores e experiências foram citadas. Percebeu-se que não havia receio de os professores em expressar suas opiniões. Na apresentação dos materiais trazidos pelos professores, os outros professores também já relacionavam os assuntos que poderiam ser trabalhados na sua área (FO2).

Segundo o registro da pesquisadora, “foi muito interessante que, na mesma área de conhecimento, foram trazidos materiais que prefiguram possibilidades diversas de trabalho com os alunos” (FO1). Durante a reunião, os professores descreveram suas percepções em relação às conquistas e às lacunas da sua própria ação na busca por melhoria da prática pedagógica.

À medida que o planejamento desenvolvia-se “houve dificuldades para chegar a um consenso de como seria executada a oficina com os professores. [...] por fim organizaram-se grupos, com professores de diferentes componentes curriculares para o planejamento da oficina” (FO2) relata o professor em seus escritos. Para tanto,

estabeleceu-se que a professora de Língua Portuguesa da 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio faria uma explanação sobre enunciado, conteúdo e interpretação. A coordenadora da oficina lembrou sobre a sequência dos trabalhos, estabelecida em reunião anterior. Enfatizou sobre o tempo da oficina, e lembrou que cada grupo escolheria textos, imagens, entre outros. Percebeu-se também, que estavam faltando componentes das equipes preparatórias das oficinas (FO2).

Depois de ter acordado sobre o que fazer em conjunto, fez-se necessário o entendimento e a participação dos envolvidos na ação. O trabalho a ser realizado exigia comprometimento dos participantes, bem como a colaboração de cada um para a concretização da oficina e, com isso, o desenvolvimento pessoal do professor, da escola, do aluno e de toda a comunidade educativa. Desse modo, os professores, conscientes de sua ação, foram percebendo o que era necessário aperfeiçoar no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme afirma Pimenta (2011), nesse universo do contexto escolar,



a importância da pesquisa na formação de professores se dá 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 (PIMENTA, 2011, p. 27).

É o que expressa a pesquisadora nos registros da observação:

[...] um interesse vivo nas demonstrações de materiais trazidos que são provocativos e instigadores. Todos propuseram alternativas que prendessem o interesse dos alunos nas linguagens escritas e visuais. As disciplinas exatas apresentaram linguagens diversificadas para demonstrar visões sobre outros paradigmas, cruzando com o que é exigência do currículo do vestibular (FO1).

Desse modo, na reflexão conjunta, os professores foram constituindo-se agentes pesquisadores e, quando provocados a problematizar as suas ações e as práticas da instituição, demonstraram capacidade de elaborar uma ação para sanar a problemática encontrada.

### *6.1.3 3º Ciclo: Oficinas com todos os professores do Colégio: aplicação e acompanhamento do planejamento*

Esse ciclo da investigação apresenta a realização das oficinas com os professores do Colégio, ocorridas no mês de maio. A atividade teve 04 horas de duração. Para que todos pudessem participar ativamente na ação, os professores foram organizados em 3 grupos, sob a coordenação dos 08 professores em 3h de oficina. Para a realização da oficina, o tempo foi de 1 hora e, para a socialização dos resultados do trabalho, no grande grupo de participantes, o tempo foi de 1 hora. Um dos professores, participante da pesquisa, relata em sua Folha de Observação:

Inicialmente houve uma pequena dispersão do trabalho a ser desenvolvido, momento em que a professora de Língua Portuguesa explicou a proposta. Em seguida, foi solicitado à professora explicar suas sugestões para a oficina, quanto ao vocabulário, conteúdo e enunciado (FO3).

Esse espaço de troca de ideias, sugestões e entendimentos que deveria ser realizado com os demais colegas de profissão, proporcionou a escuta do professor por parte da escola, sobre as necessidades constatadas para a mudança no espaço de serviço do professor. Esse momento, envolveu a escuta dos interesses e

necessidades dos professores. No relato da observação, o professor, participante da pesquisa, assim se expressa:

Notei que os professores ficaram muito à vontade para dar suas sugestões, contar suas experiências e, em alguns casos, até discordar dos colegas. A troca de experiências é bem rica, a intimidade pelos anos de convívio é uma característica marcante. Particularmente, sempre fiquei à vontade e minhas ideias foram aceitas pelos professores mais antigos, além de aprender muito com suas vivências passadas. O que se percebe é que a maioria dos professores não tem medo nem receio de fazer questionamentos e sanar suas dúvidas (FO3).

Nesse movimento, o objetivo não foi o de avaliar os professores, mas ajudá-los a mobilizar seus saberes para tomar decisões na escola e na sala de aula, ajudando-os a tomarem consciência de como mobilizar a relação de ensino e aprendizagem para responder às questões propostas pelas diversas situações com as quais lidam diariamente.

A fala que segue vem ao encontro do que afirmam Pereira; Zeichner (2008), ao mencionarem as características da pesquisa-ação participativa, os autores dizem que esse método é “um processo no qual cada indivíduo de um grupo procura participar na condução de como seu conhecimento modela sua noção de identidade e de ação, e refletir criticamente sobre como seu conhecimento atual estrutura e restringe sua ação” (DINIZ PEREIRA; ZEICHNER, 2008, p. 46). Um dos professores diz:

os colegas e eu, na qualidade de observadores e participantes, interagimos com o desafio de como trabalhar o material selecionado. Vieram à tona experiências que foram praticadas em outras oportunidades na escola, envolvendo trabalhos e aulas com duas ou mais disciplinas. Uma série de reflexões foram expostas na discussão do grupo, a busca de uma atividade que uma vez aplicada abrangesse um leque de possibilidades para a inter e a transdisciplinariedade (FO3).

Nessa pesquisa de intervenção, a pesquisadora não coletou apenas dados mas, orientou e forneceu aos professores, sempre que solicitaram, subsídios teóricos e instrumentais, formando com eles um grupo de análise, reflexão e ação. Na interação com os 08 professores, participantes da pesquisa, nota-se que

a exposição das ideias e das discussões para o grande grupo demonstrou as várias possibilidades de diálogo entre as diferentes disciplinas, tornando-se excelentes tópicos para o desenvolvimento de planejamento no ano

corrente, considerando a nova necessidade de preparar os alunos da instituição para a mudança do meio de seleção para o Ensino Superior (FO3).

Nessa relação de cumplicidade entre colegas de profissão e dos saberes, entram em cena os desafios externos, que perpassam e fogem ao controle do professor e da escola, no caso da presente pesquisa, refere-se à mudança do processo seletivo para o ingresso no Ensino Superior. Nóvoa (2009), referindo-se à formação de professores, afirma que esta deve assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Para o autor “a referência de casos concretos é o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Esses casos são “práticos” (grifo do autor), mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos” (NÓVOA, 2009, p. 34).

Ao oportunizar o espaço da formação regular aos professores da escola, tem-se a chance de olhar para ‘dentro’ das reais situações-problema que preocupam o professor. É o momento da imersão ao que está inquietando para ressurgir com ideias, projetos, inovações, enfim, alguma mudança no fazer pedagógico. Novamente, Nóvoa (2009) enfatiza que “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas da ação educativa” (NÓVOA, 2009, p. 34). Essa é uma conquista a ser almejada, com persistência, partindo dos próprios agentes educativos, que sabem de suas angústias, problemas, necessidades e desafios pedagógicos diários. Desse modo, juntos podem identificar os aspectos que necessitam de aprofundamento teórico e, no processo, buscar possibilidades de distintas abordagens para a construção de conhecimento, através da observação, estudo e análise de cada caso para sanar as deficiências do processo educativo.

*6.1.4 4º Ciclo: Reflexão e avaliação das oficinas e do processo investigativo, realizado com os professores da escola e com os 08 professores participantes da investigação*

Este ciclo de investigação foi um dos últimos a acontecer para o recolhimento dos dados. Ao final das oficinas, foi aplicada uma avaliação do trabalho colaborativo,

momento em que cada participante respondeu ao instrumento de avaliação escrito sobre a atividade realizada. Participaram da avaliação 64 professores desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Nesse texto, os professores serão citados por P1, P2, P3 e assim por diante, para melhor organização da colocação dos dados da avaliação. Lembramos que o 1º item do questionário traz informações pertinentes somente para a escola. Esses resultados não foram utilizados nessa pesquisa. As demais questões contemplaram os seguintes itens:

### **a) Relação com a vida diária**

Ao abordar as atividades realizadas na oficina, verificando se a ação proporcionada colaborou para a diminuição dos problemas pedagógicos apresentados na prática diária, as respostas dos professores mostram que para 28 respondentes a oficina atendeu às suas expectativas e necessidades, expressando estar relacionada com a vida diária. Nessa relação, temos 47% dos professores expressando que a atividade atendeu às suas expectativas.

Para os demais, os 36 respondentes, a atividade atendeu acima do esperado, de acordo com a opção de resposta, representando 53% dos envolvidos na ação. O resultado infere que a maioria dos professores considerou a oficina relevante para a sua prática educativa. Vale registrar que as oficinas foram proporcionadas na reunião de formação continuada mensal do colégio, já proposta no calendário escolar. Ao avaliar a atividade, uma das professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental, revela que “foi uma das (ou a) reuniões mais ricas e proveitosas de formação que já participei” (P1). Da mesma forma, outra docente dos Anos Finais complementa, expressando sobre a importância da atividade para a sua prática pedagógica:

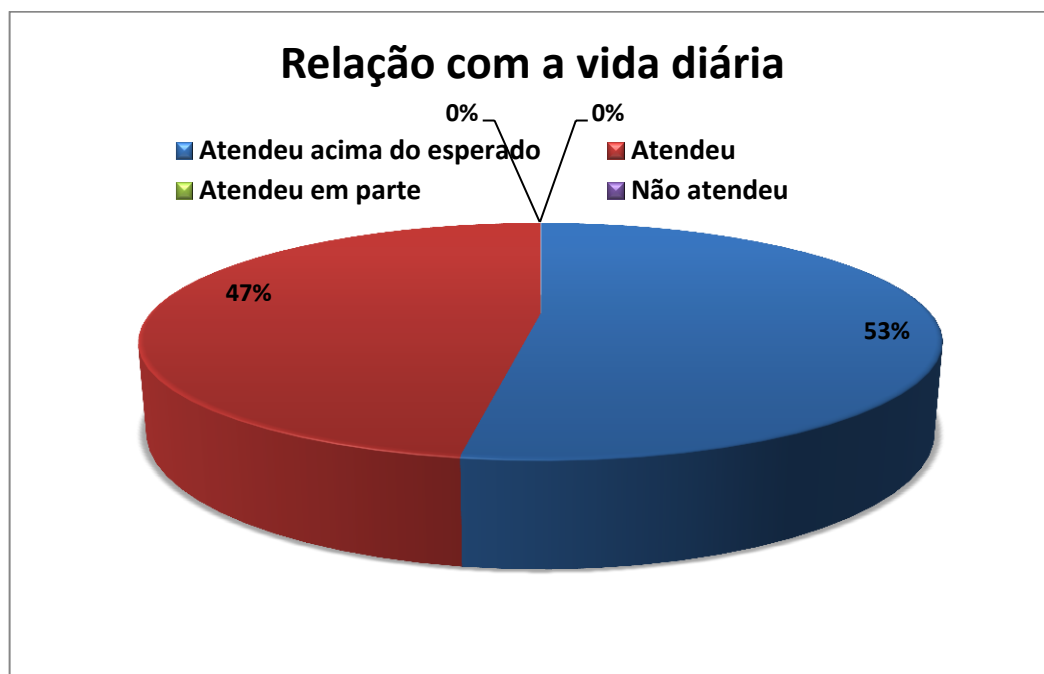
a reunião de formação nos proporcionou momentos ricos de interação e troca de experiências. Foi uma oportunidade de revermos a prática diária e a possibilidade de verificarmos que os conteúdos se enriquecem, quando diferentes áreas do conhecimento se mobilizam. Assim, a aprendizagem torna-se mais significativa (P2).

Diante dessas colocações, percebe-se a relevância do trabalho em equipe, interação na atividade entre os docentes, satisfação em ter o colega como formador

e a participação efetiva na realização da ação conjunta. Desse modo, pode-se dizer que o trabalho favoreceu o processo pedagógico na construção do saber e na resolução de problemas, bem como na reflexão sobre a própria prática. A troca de ideias e experiências proporcionou conhecimentos significativos para a área de atuação de cada um dos professores. Quanto a isso, Pimenta (2011) coloca que “a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas” (PIMENTA, 2011, p. 55). Desse modo, a colaboração e o comprometimento dos profissionais da educação vai se fortalecendo na escola em que estão inseridos, pois sentem-se parte de um projeto inacabado que se faz com sua participação efetiva.

Apresenta-se o Gráfico 1 com a avaliação dos 64 professores da escola, participantes da oficina.

Gráfico 1 – Relação com a vida diária



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

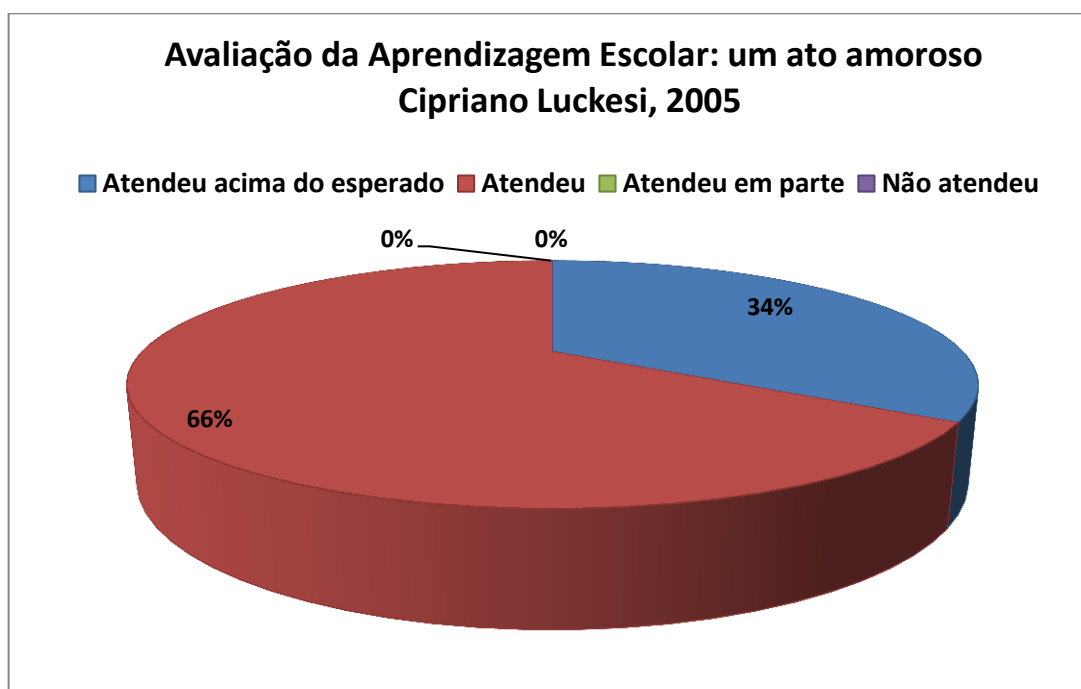
## **b) Subsídios teóricos e instrumentais**

O Gráfico 2, abaixo, aborda o texto sobre avaliação da aprendizagem. O subsídio teórico, refletido com os 08 professores da escola e intitulado: Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso, de Cipriano Luckesi, 2005, foi indicado aos professores pela equipe organizadora da oficina. Dos 21 participantes que responderam, representando 34%, o texto atendeu à opção de resposta do questionário denominada: acima do esperado. E dos 43 respondentes, a base teórica proporcionou interesse e aceitação dos professores, sendo 66% dos professores. Isso revela que o texto não foi tão impactante para a relação teoria e prática. Mesmo assim, uma das professoras participantes da oficina, revela: “a oficina oportunizou que fizéssemos instrumentos avaliativos a partir da relação com o texto sobre avaliação e com a fala da professora G. A atividade foi muito significativa” (P3). Com isso, percebe-se a aprovação da atividade pelos professores. Outro fator significativo é a utilização dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, possibilitando envolvimento dos docentes por meio do estudo e da reflexão colaborativa. O método proporcionou desenvolver a capacidade de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, produzindo significado, sentido e conhecimento do que estava acontecendo na prática.

Quanto a isso, Imbernón (2010, p. 57) nos alerta que para ativar “a análise das situações problemáticas, deve-se conectar com conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática”. Portanto, faz-se necessário acreditar na capacidade dos professores de formularem questões pertinentes aos reais problemas da sua prática. Faz-se importante, também, fazer uma prévia do que os docentes gostariam de aprofundar em relação ao tema da avaliação. A partir da experiência profissional e dos conhecimentos adquiridos na qualificação contínua, a teoria e a prática se complementam e ganham significado na ação educativa. Ao longo do percurso da profissão, os professores têm necessidades diferentes e níveis de conhecimento mais elevados que os mantêm apropriados da área em que estão inseridos.

No Gráfico 2 que segue, apresentam-se os resultados da avaliação dos professores, quanto ao subsídio teórico, o texto sobre a avaliação da aprendizagem, disponibilizados para leitura prévia.

Gráfico 2 – Subsídios teóricos e instrumentais



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

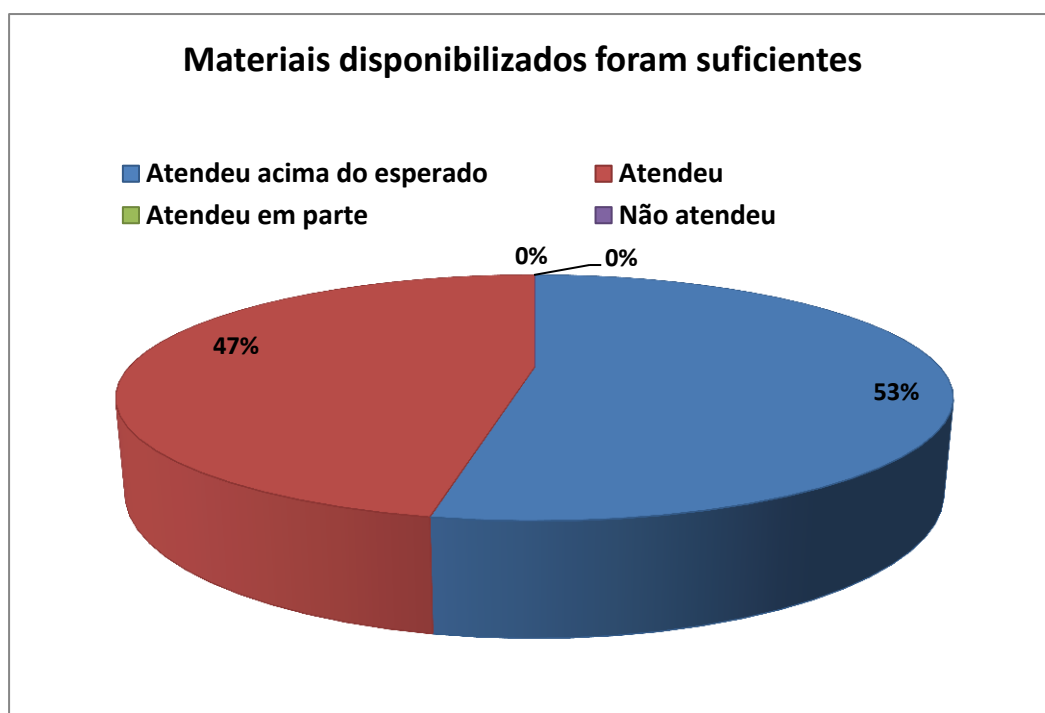
Em relação aos subsídios instrumentais, que os professores organizadores da oficina, providenciaram e elaboraram, tem-se 34 respondentes com nível satisfatório de 53% em relação aos outros 30 participantes, concebendo 47%. Desse modo, tem-se a importância de uma atividade preparada por pares, porque entrelaçam-se a prática educativa e a teoria com as preocupações diárias dos professores. Mais uma vez, os demonstrativos ressaltam a importância da atividade, garantindo o envolvimento de todo o grupo participante. Para uma professora da Educação Infantil, a sugestão para o grupo é que hajam “encontros para estudos sobre a nossa prática pedagógica, pois as reuniões de formação são ótimas para que se troquem experiências com colegas de outros níveis e séries” (P5). O momento das reuniões favorece o aprendizado pessoal e coletivo. Portanto, como bem coloca Imbernón (2011):

o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e, concretamente, daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados à instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas (IMBERNÓN, 2011 p. 47).

É o espaço escolar legitimando a formação para que o profissional da educação se desenvolva no âmbito do trabalho, na qualificação dos processos e das aprendizagens pedagógicas, que melhoram e integram a instituição educativa, por meio do conhecimento, das habilidades e atitudes dos docentes e dos demais colaboradores da escola. Pela verbalização da professora P6 esse momento de aprendizado em conjunto é significativo e pode ter continuidade e sequência de ações. Ela assim se expressa: “Gostei muito desta manhã, pois foi muito produtiva! Adorei o texto. Sugiro mais oficinas” (P6). O crescimento da ação é para todos, profissionais atuantes e instituição educativa, que aprimora as situações de trabalho, ao propor inovações em seus processos, favorecendo os envolvidos numa dinâmica de colaboração.

Na sequência, tem-se o Gráfico 3 com a demonstração dos resultados referentes aos materiais que os professores utilizaram na oficina.

Gráfico 3 – Materiais disponibilizados na oficina



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.



### **c) Abordagem da oficina**

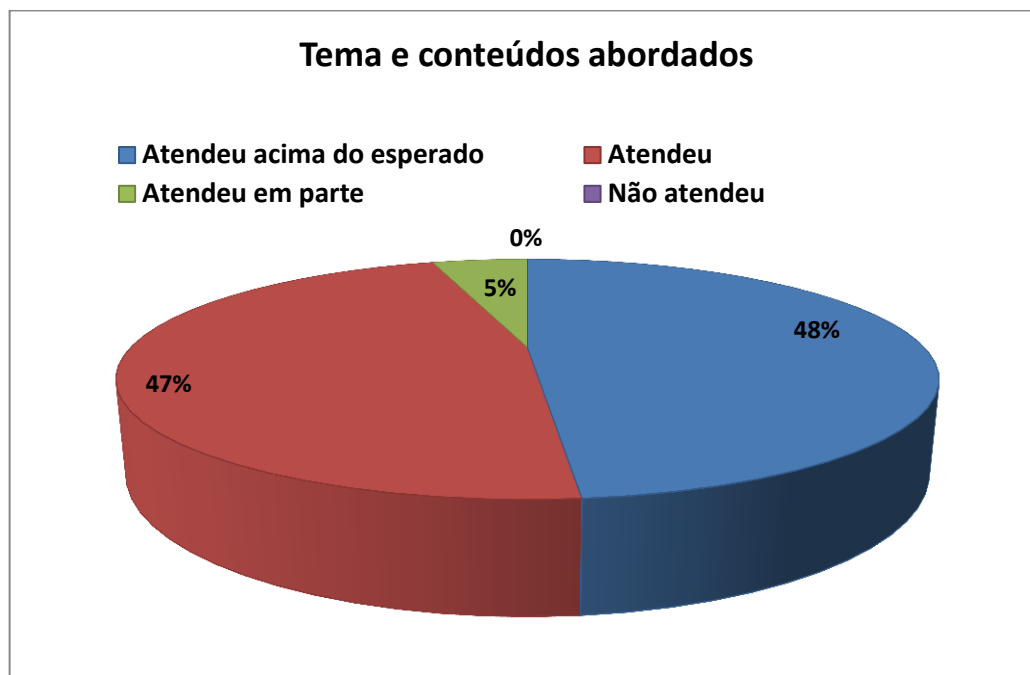
O tema da oficina que envolveu a reconstrução da prática pedagógica foi avaliada como positiva pelos participantes, pois 32 respondentes dizem que a ação atendeu acima do esperado com 48% de satisfação. Dos 29 demais respondentes, 47% avaliaram que o tema atendeu a suas expectativas em relação ao trabalho realizado e ao conteúdo. Portanto, a construção de atividades pedagógicas, articuladas na oficina, favoreceu os docentes para a aplicação em sala de aula. Na interação com as demais áreas do conhecimento e, a partir do seu componente curricular, os professores construíram muito mais que uma atividade, concretizaram em conjunto, trocas de experiências. Nesse universo de respostas, somente 03 participantes colocaram que a atividade atendeu em parte, ou seja, 5%.

A professora respondente enfatiza que é necessário “proporcionar mais oficinas de diferentes áreas de conhecimentos para que aumente o conhecimento dos professores e para que possam melhorar sua prática” (P4). Esse é um trabalho que possibilitou à professora pesquisadora e aos professores participantes da pesquisa, orientar o processo de transformação da prática escolar. A ação favoreceu a conscientização da mudança que provoca na cultura escolar, na criação de um grupo colaborativo de análise e de investigação. A atividade proporciona crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas (PIMENTA, 2011).

A dinâmica é constante no sentido do movimento de busca e crescimento dos professores em seu local de trabalho. A atividade com estudo prévio foi considerada “momento de colaboração com experiências práticas, envolvendo os componentes curriculares” (P5), pela professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para ela, a atividade ultrapassou, foi além de uma oficina, pois envolveu a dinâmica de um seminário de caráter formativo, com estudo, aprofundamento e diálogo entre os pares. A experiência dos pares oportunizou aprendizagem, a partir dos saberes agregados no processo formativo e do tempo de atuação como profissionais da educação.

O Gráfico 4, a seguir, mostra abordagem da oficina, o quanto a atividade favoreceu o trabalho dos professores.

Gráfico 4 – Abordagem da oficina



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

#### **d) Objetividade no trabalho**

No item objetividade no trabalho, os professores demonstraram que o trabalho proposto envolveu boa compreensão em sua realização na reunião de formação. Dos 32 respondentes, 48% consideraram que o trabalho foi orientado com à clareza nas exposições dos organizadores e participantes.

Já, 29 respondentes, perfazendo 47%, revelam que atendeu às suas expectativas e 03 participantes consideravam que atendeu em parte, representando 5%. Portanto, tem-se o desafio de verificar o que precisa ser aperfeiçoado na dinâmica do trabalho. Quando se investe no trabalho que responde aos anseios dos professores, as práticas, nas experiências e no contexto do cotidiano, acontece o envolvimento dos docentes. “A fim de conseguir esse nível de participação, será fundamental oferecer aos envolvidos os meios para adaptarem continuamente a formação às suas necessidades de aspirações” (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

O trabalho foi realizado com a participação de cada docente e do coletivo. A comunidade escolar é representada pelo grupo de professores, com o objetivo de criar alternativas de mudanças no ambiente em que se dá a educação. A

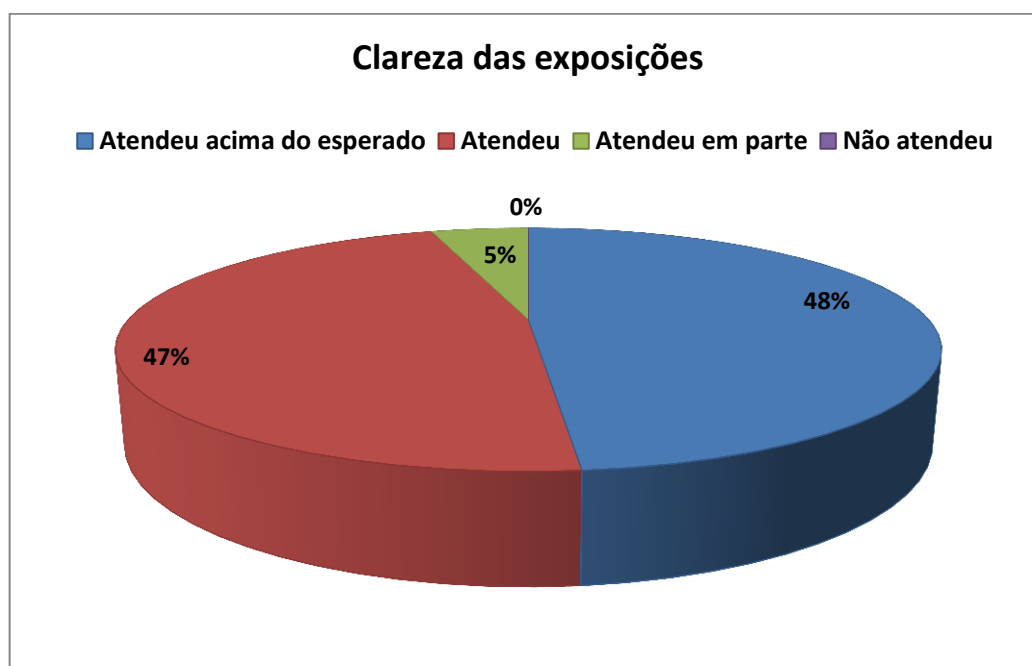
objetividade em relação ao contexto do cotidiano proporcionou aos professores significativa participação, envolvimento e colaboração.

A participação não será somente necessária na etapa da organização, mas também no momento de levar a formação para a prática, de modo que se estabeleça um processo contínuo de modificação e introdução das estratégias, baseado na experiência acumulada e, ao mesmo tempo, nas novas necessidades detectadas (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

Com o desenvolvimento coletivo dos professores, por meio da formação, tem-se um trabalho de compartilhamento dos processos que envolvem o ato pedagógico.

O Gráfico 5 mostra os resultados quanto à objetividade do trabalho realizado com os professores na oficina.

Gráfico 5 – Objetividade do trabalho



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

### e) Aprofundamento teórico

Ao avaliar a oficina em relação ao aprofundamento teórico com a explanação da professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, realizado no dia da oficina, constata-se que a atividade atendeu aos interesses dos professores. Os resultados mostram que 31 avaliadores afirmaram ter sido significativa a fala da professora

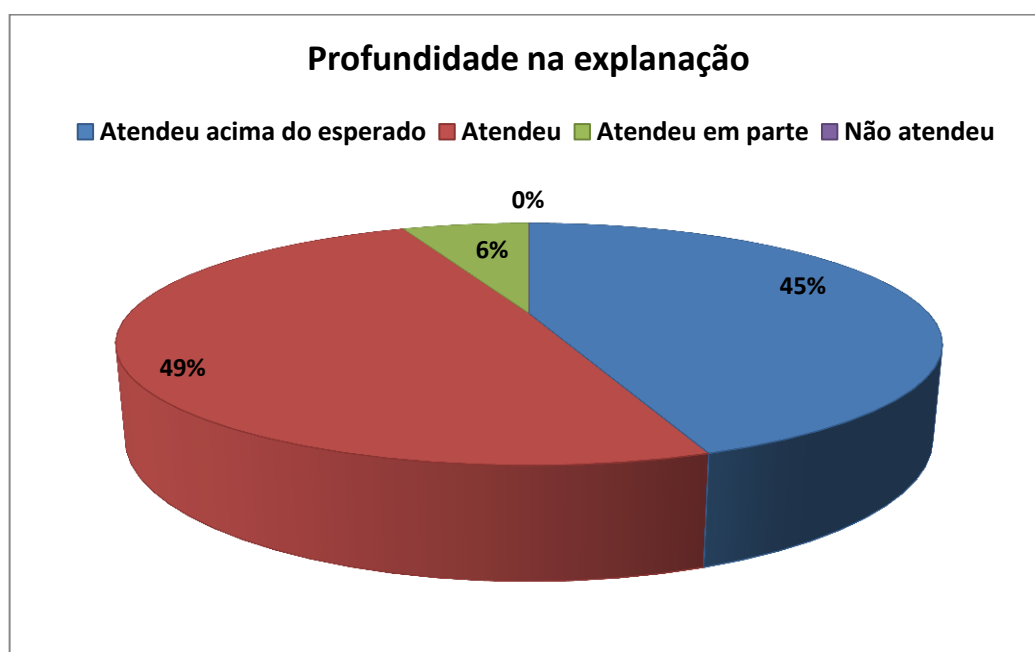
sobre enunciado, vocabulário e interpretação, atendendo às necessidades e expectativas de 49% dos participantes.

Dos 29 respondentes, 45%, mencionaram que atendeu às suas necessidades acima do esperado. E 4 respondentes, 6%, disseram que a explanação não favoreceu o aprofundamento teórico, atendendo em parte aos interesses dos participantes. Com essa atividade, o movimento da produção de conhecimentos e da socialização dos saberes começou a ocorrer, no espaço da escola, com o sentido da construção realizada pelos pares. “Para tanto, far-se-á necessária a articulação do conhecimento, com a inteligência, com a consciência e com a sabedoria” (FRANCO, 2012, p.199). Esse saber que se articula na escola e nos demais espaços da educação, tem a chance de avançar para a direção da emancipação e para a transformação dos sujeitos e dos espaços por onde circula.

Da mesma forma, no processo pedagógico, a produção do conhecimento e a socialização do saber, produzido pela professora na sua explanação, complementaram-se com o trabalho coletivo e compartilhado, realizado pelo grupo de professores. Neste movimento, encontra-se a pesquisa-ação com seus ciclos.

O Gráfico 6 mostra o aprofundamento teórico da explanação sobre enunciado, vocabulário e interpretação.

Gráfico 6 – Aprofundamento teórico



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

## **f) Relação do que é posto como ideal e o que é feito na prática**

Quanto a capacidade de transpor o que foi feito para a aplicabilidade em sala de aula ou fora dela, a oficina atendeu acima do esperado. Nesse item, 29 foram os respondentes, considerando que 49% assinalaram positivamente. E 26 respondentes salientaram que atendeu para os seus fins, 43%. E 09 respondentes, uma parcela de 8%, responderam que atendeu em parte.

Diante disso, tem-se de considerar que, embora a oficina tenha sido dada pelos pares, ela ainda não contemplou todas as necessidades do grupo. Diante disso, percebemos que a formação é um elemento essencial para o docente, mas não o único, no desenvolvimento profissional do professor.

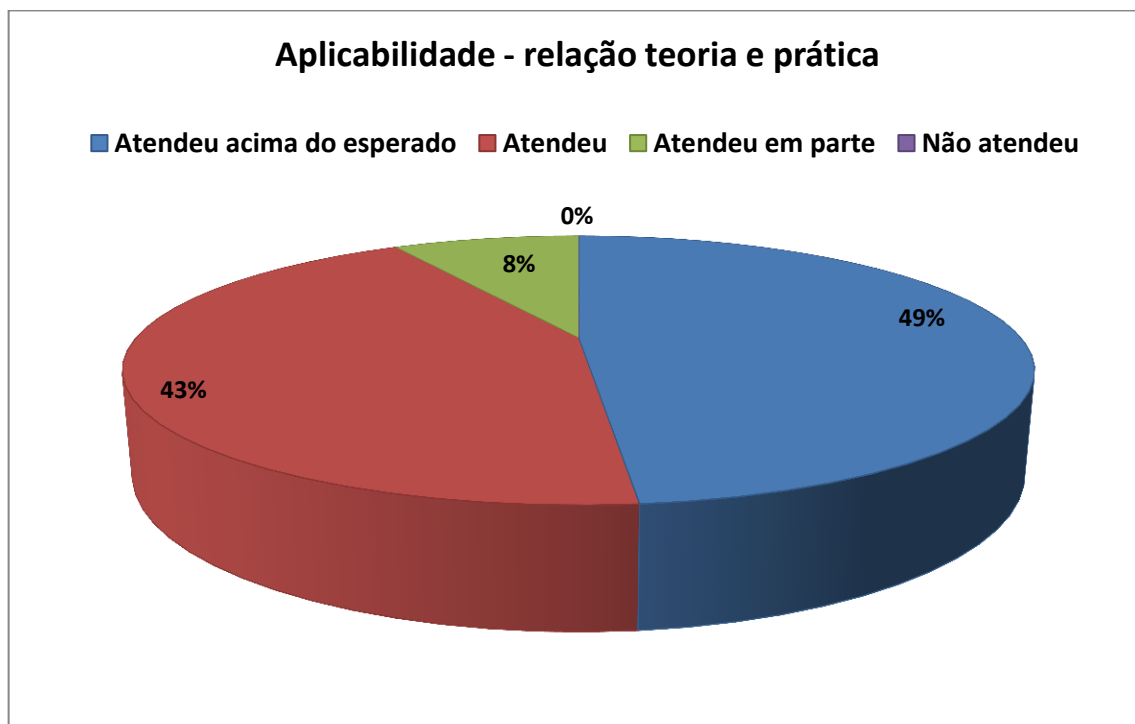
A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÒN, 2011, p. 45).

A escola, diante dessa realidade, tem de estar ciente de que a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores que envolvem salário, carreira, exigências do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, as estruturas hierárquicas, dentre outros fatores, e, é claro, a formação continuada que o profissional busca ao longo de sua vida.

Com isso, compreendemos que a escola, por meio de um programa de formação continuada abrangente, pode aprimorar a qualidade da profissão docente e, conseqüentemente, das demais instâncias em que os professores estão inseridos.

Desse modo, no Gráfico 7, abaixo, apresentamos o resultado da avaliação dos professores quanto a relação entre o ideal e a prática docente.

Gráfico 7 – Relação do que é posto como ideal e o que é feito na prática



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

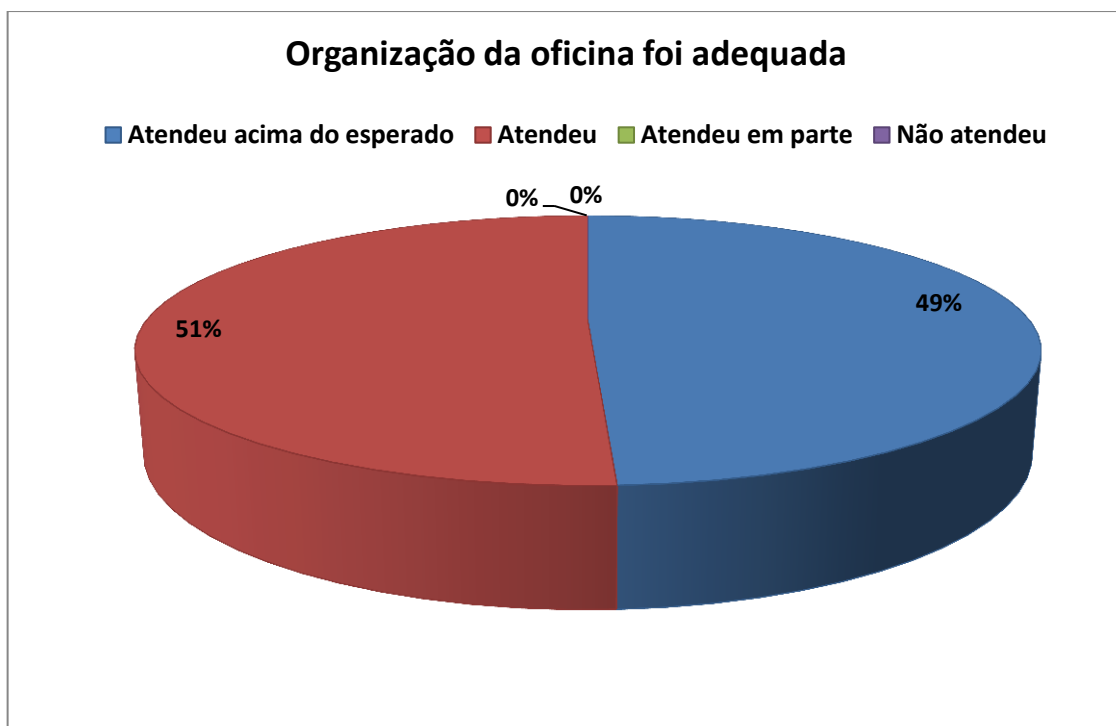
#### **g) Gestão da atividade, organização e tempo**

A atividade proporcionada pela escola aos docentes em serviço, conforme suas avaliações, retrata que dos 34 respondentes, o item referente ao gerenciamento da oficina atendeu aos interesses de 51%. O que se tem é uma diferença daqueles que consideraram a oficina acima do esperado, conforme os 30 professores que responderam a essa questão, totalizando 49%. O que se pode concluir é que a organização da oficina, em geral foi significativa, para os participantes, retratando a satisfação no decorrer do desenvolvimento do trabalho.

Com a finalidade de criar estratégias de ação para as práticas de ensino e aprendizagem, os docentes alcançaram o objetivo e interagiram com seus pares, por meio da participação no trabalho colaborativo e, acima de tudo, na visualização das necessidades dos seus componentes curriculares. “Para promover a cultura colaborativa, as instituições educacionais deveriam assumir o risco da inovação, reivindicar tempo e espaço para uma formação na instituição” (IMBERNÒN, 2010, p. 70). Essas oportunidades abrem perspectivas de criação de projetos para que os professores tornem-se protagonistas de seu trabalho.

No Gráfico 8, abaixo, tem-se os resultados quanto a gestão da atividade e organização da oficina com os professores da escola.

Gráfico 8 – Gestão da atividade e organização da oficina



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Em relação ao tempo destinado à realização da oficina, 31 respondentes avaliaram que atendeu acima do esperado, de acordo com a opção de resposta. Esta foi favorável, pois atingiu 50% dos participantes. Outros 30 respondentes relataram que atendeu suas expectativas, sendo 48%, e apenas 2%, avaliou que o tempo, atendeu em parte, correspondendo a 03 respondentes.

Pode-se considerar que a gestão do tempo, destinada à concretização da ação planejada, foi suficiente para a troca de experiências, diálogo, construção e avaliação das oficinas. Quanto a isso, os 08 professores no questionário, ressaltaram que o tempo das reuniões, geralmente, não é suficiente para a troca de ideias, planejamento e construção de propostas inovadoras, que possam concretizar-se em projetos realizáveis, envolvendo os diferentes componentes curriculares da escola.

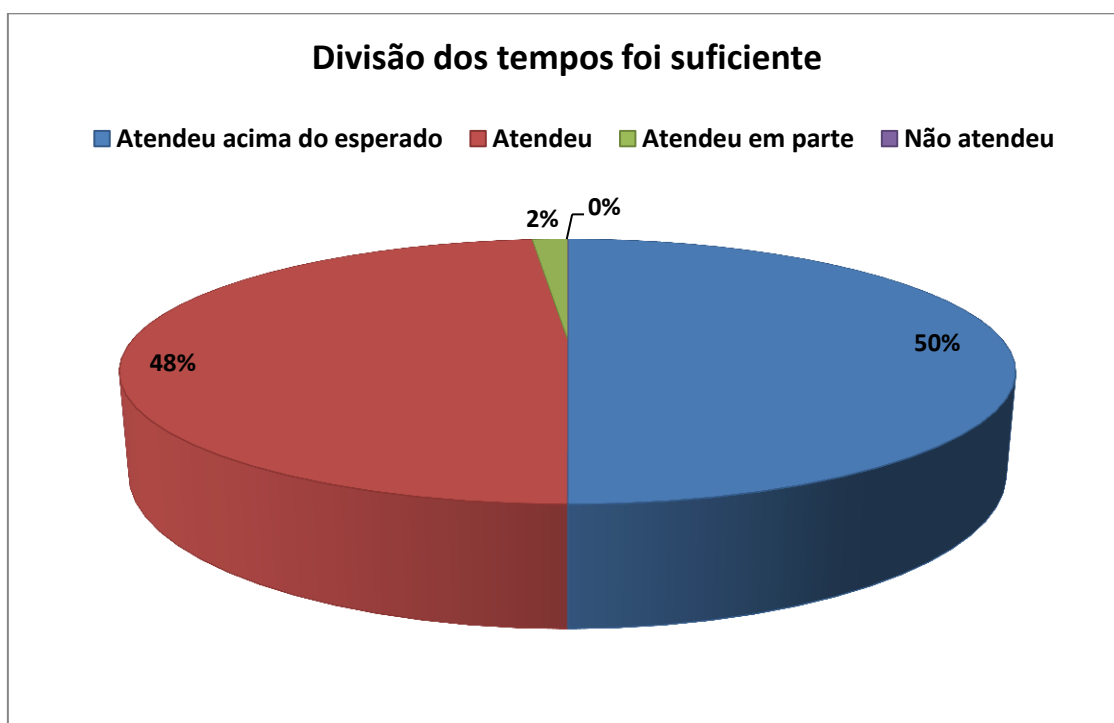
Com essas considerações feitas pelos docentes, percebe-se que é necessário

potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores e para que partam das necessidades democráticas do coletivo (IMBERNÓN, 2010, p. 42).

Com isso, tem-se o desafio de formar um novo processo de formação que possibilite o estudo do ato educativo para, então, emergir projetos de mudanças na escola por meio de um trabalho colaborativo.

O Gráfico 9, abaixo, ressalta os resultados da oficina quanto à gestão do tempo na concretização da atividade.

Gráfico 9 – Gestão do tempo



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

#### **h) Socialização dos saberes construídos**

Neste item que se refere à socialização do trabalho realizado, com todos os participantes das oficinas, foi considerado positivo pela maioria dos participantes. Os 41 respondentes ressaltam que atendeu acima do esperado, enfatizando 63% e 23 avaliadores, sendo que 37% dos docentes mencionaram que esse item atendeu



aos seus interesses. Esses dados comprovam que o trabalho foi bem aceito pelos docentes da escola, pois, aparece visivelmente na avaliação escrita.

Os resultados da oficina foram satisfatórios, no fornecimento de dados que servirão de base para a continuidade do processo de planejamento e concretização das próximas reuniões de formação continuada em serviço.

Nesse item, tem-se comprovado que a formação, oferecida regularmente na escola, com olhar para os problemas práticos responde às necessidades dos docentes que nela atuam.

A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário, mediante projetos ou pesquisa-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Não são iguais à escola que se produz uma inovação esporádica e a escola que é sujeito e objeto de mudança (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

Nesse sentido, é preciso promover a autonomia dos professores e as condições necessárias para que estes tenham a capacidade de mudança e automudança. E, com isso, no dia a dia da vida da escola, promove-se a reconstrução da cultura escolar, como objetivo do processo e, assim, a própria comunidade educativa vai aprendendo a modificar a própria realidade.

O Gráfico 10, demonstra os resultados da socialização dos saberes construídos na realização da oficina.

Gráfico 10 – Socialização dos saberes construídos



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

### **i) Aperfeiçoamento da prática pedagógica**

Ao avaliar o item relacionado à oportunidade de revisar, estudar e melhorar o trabalho pedagógico diário, os professores avaliaram que a oficina oportunizou estudo e aperfeiçoamento da prática pedagógica. Prova disso é que, dos 39 professores que responderam a questão, 63% afirmaram que a oficina atendeu acima do esperado. E dos 23 professores que responderam quanto a oficina, como oportunidade de revisão, estudo e aperfeiçoamento da prática pedagógica, 37% avaliaram que esta atendeu às suas expectativas.

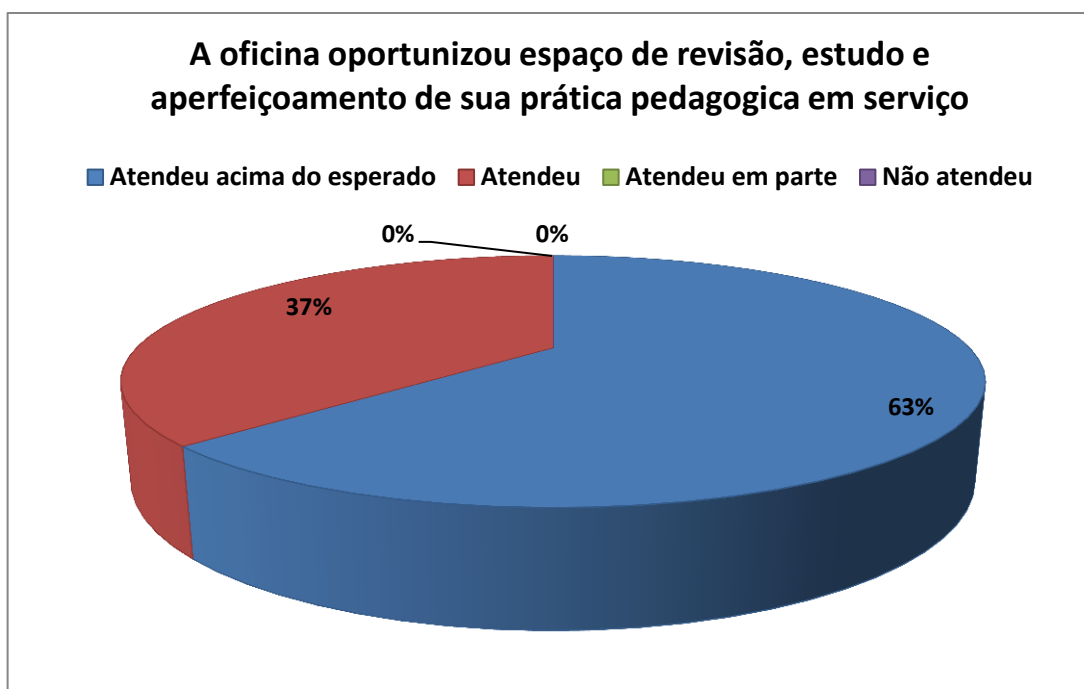
Nesse caso, pode-se concluir que os resultados foram identificáveis na possibilidade de formação contínua dos professores. Eles ampliaram os espaços de atuação coletiva, efetivando a prática pedagógica. Do mesmo modo, apresentaram propostas e executaram ações que resultaram em melhoria na condução do projeto interdisciplinar e ainda instauraram métodos democráticos de discussão com os seus pares e ensaiaram novas práticas de ensinar com resultados efetivos de melhoria para a aprendizagem. Vale ressaltar, também, que os docentes ampliaram suas competências no que se refere aos saberes pedagógicos e tantos outros

A condição de ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, de onde se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, e as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, a pesquisa-ação, colaborativa, na maioria das vezes, assume o caráter de criticidade (FRANCO, 2005, p. 53).

Portanto, nesse caminho de compreender e melhorar a prática, tem-se a intenção de transformar aspectos importantes do mundo da escola e do ato educativo. Nessa busca, pretende-se, também, considerar as vozes dos professores, suas perspectivas e sentidos para aprimorar os processos pedagógicos e de gestão.

O Gráfico 11, abaixo, demonstra os resultados quanto ao aperfeiçoamento da prática pedagógica. Situa a oficina como espaço de revisão, estudo e aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor em serviço.

Gráfico 11 – Aperfeiçoamento da prática pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

#### 6.1.4.1 Avaliação oral - professores participantes da pesquisa

Com o grupo dos 08 professores, participantes, na pesquisa, realizou-se uma avaliação oral. Esse tipo de avaliação foi escolhida pela pesquisadora, para

proporcionar a interação entre os participantes favorecendo a obtenção dos dados necessários à pesquisa.

A escolha pela avaliação oral para avaliar o processo da pesquisa-ação colaborativa, após sua realização, configurou-se como uma estratégia para a obtenção de dados sobre os possíveis significados que os participantes construíram e socializaram com a realização do trabalho. Nesse sentido, buscou-se também obter dados quanto as possíveis melhorias das práticas pedagógicas dos professores. Da mesma forma, identificar a contribuição da formação continuada, oferecida pela escola aos professores do Ensino Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio do referido Colégio, objeto da investigação.

Considera-se coerente a realização da avaliação oral, por estar de acordo com os princípios metodológicos da pesquisa-ação, uma vez que favoreceu a expressão de todos os envolvidos no grupo, não deixando brechas para a pesquisadora construir uma ideia unívoca dos dados da pesquisa. Macedo (2000, p. 179) compartilha dessa concepção, ao abordar que “enquanto técnica eminentemente grupal, o grupo nominal é extremamente válido para tratar com os objetivos da pesquisa em educação, afinal de contas, a prática pedagógica se realiza enquanto prática grupal em todas as suas nuances”. Sendo assim, foi proposto ao grupo de 08 professores, duas questões: a) Quais as contribuições e os limites das oficinas realizadas com os professores na reunião de formação continuada? b) A partir da observação realizada, quais práticas docentes foram passíveis de mudança, a partir do trabalho da pesquisa-ação? O grupo debateu, de forma dialógica, as questões propostas, sendo que o foco principal foi a avaliação da realização das oficinas. As questões foram definidas a partir do objetivo da pesquisa, sendo o debate, mediado pela pesquisadora.

Da análise preliminar dos registros da avaliação oral, realizada após o desenvolvimento do processo dos princípios metodológicos da pesquisa-ação na formação continuada da escola, foram abordadas categorias que serviram de base para a discussão dos resultados da pesquisa. A avaliação foi realizado com os 8 professores, participantes da investigação, por meio da 1ª questão: A partir da observação realizada, quais práticas docentes foram passíveis de mudança com o trabalho da pesquisa-ação? Com o questionamento, emergiram 04 categorias, a saber: O contexto educativo: do individual ao coletivo, no qual expressam a

realização das oficinas como uma estratégia de trabalho coletivo para pensar e agir juntos no aperfeiçoamento da prática diária.

A 2ª categoria reflete que o trabalho coletivo dos professores como desafiador, pois exige um pensar sobre com a participação efetiva e Comprometida de cada um. A 3ª contempla a socialização dos saberes como uma parceria que dá certo e a 4ª categoria aborda a ação reflexiva do professor como uma estratégia de aprendizagem que traz inovação e, coloca o profissional da educação em processo de constante atualização.

Em seguida, será feita a apresentação dos dados da investigação, recolhidos no contexto de avaliação das oficinas, realizada pelos professores participantes da pesquisa, relacionando com as respostas da avaliação dos demais participantes das oficinas, no dia de sua realização. A discussão desses dados serão apoiados teoricamente, sempre que a investigadora considerar pertinente fazê-lo.

#### 6.1.4.2 O Contexto Educativo: do individual ao coletivo

*“O poder de um professor isolado é limitado. Sem seus esforços, jamais se poderá conseguir a melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão coordenados e apoiados”.*

*(Stenhouse, 1998, p. 26)*

Na busca por novos caminhos, surgem muitas inquietações a respeito de como produzir as mudanças necessárias para a construção de uma escola que assuma uma nova concepção de educação. Como bem afirma Nóvoa (2009, p. 30) “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. Portanto, já não cabe mais um trabalho isolado, sem a parceria com os colegas, as famílias e a equipe diretiva. Diante desse fato, o trabalho interdisciplinar, realizado pela escola já há alguns anos, favorece a unidade de ação. Isso é possível constatar na fala do professor C, quando se refere ao trabalho interdisciplinar realizado na série em que atua. “É que o interdisciplinar, na verdade, exige que você vá ao encontro do colega, que tenha conhecimento da disciplina, da área do outro colega. Por isso, planejar junto é importante, e se isso não acontecer, o trabalho não vai funcionar” (Prof. C). A

dinâmica do trabalho em conjunto exige de cada professor, envolvido no processo, parceria e disponibilidade para colaborar na concretização das ações projetadas

Respostas e mudanças implicam esforços conjuntos com um olhar atento no fazer diário. É o que realça a fala da professora B ao mencionar a 'ginástica' que se tem de fazer ao projetar o trabalho coletivo.

[...] nós que temos mais turmas fica um pouco complicado fazer o trabalho em conjunto. Quando se combina, isso é possível de trabalhar. Nas reuniões, se vai de um grupo para a outro, e o que acontece, é que, às vezes, ao chegar lá tem outro trabalho para dar andamento (Prof. B).

Com isso, evidenciam-se as dificuldades que emergem na proposição de um trabalho em conjunto, com a ideia de continuidade, de permanência por um período letivo. Ao referir sobre isso, Nóvoa (2009, p. 31) preconiza que “os modos de profissionalidade docente implicam um esforço das dimensões coletiva e colaborativa, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”. Desse modo, podemos notar que a cultura profissional do professor, cada vez mais, se depara com o desafio e a necessidade do professor trabalhar de maneira diferenciada, em equipe. E para isso, se faz urgente a criação de uma cultura que valorize esse trabalho, oferecendo espaços de discussão, abertura a ideias, intervenções e no espaço de formação escolar, a professora A, ao abordar as oficinas realizadas com os professores, a qual dinamizou, juntamente com os demais colegas, menciona a dificuldade dos professores permanecerem conectados na proposta de trabalho e no entendimento do crescimento pedagógico coletivo, através do diálogo e das intervenções possíveis de serem realizadas no momento.

[...] aquele dia em que começamos a trabalhar com as oficinas, notei como não é hábito essa forma de trabalhar. Havia muitos professores perdidos, não sabiam nem como iniciar o trabalho. Quando finalmente iniciamos,, então começou a fluir. Teve gente que logo entendeu, mas já essa dificuldade, notei mais no Ensino Médio, porque estamos acostumados a trabalhar de forma fragmentada (Prof. A).

Ao referir-se à formação colaborativa docente, a partir do compromisso e da responsabilidade coletiva, para tornar a instituição um lugar de formação continuada. Imbernón (2010, p. 67) conclui que “o trabalho colaborativo entre os professores não é fácil, busca propiciar espaços onde se produza o desenvolvimento de habilidades

individuais e grupais, de troca e de diálogo, a fim de se conhecerem, compartilharem e ampliarem as metas de ensino”. Nesse sentido, a interação na cumplicidade e no comprometimento com a educação faz com que a formação se torne algo intrínseco na vida, na profissão, no dia a dia.

Como retrata a professora C, em sua colocação, abaixo, o planejar junto favorece a unidade evitando a fragmentação. Ela afirma que o trabalho coletivo se faz necessário para que o individualismo pedagógico não venha a tomar conta do trabalho do professor, durante o exercício da profissão.

[...] acontece uma quebra dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental e para o Médio. Vem sendo realizado um trabalho interdisciplinar e depois há uma quebra e o conhecimento se torna fragmentado. O trabalho interdisciplinar e, em equipe, vai se perdendo. É necessário trabalhar e planejar junto [...] (Prof. C).

Considerando a fala da professora, tem-se a inquietação de conscientizar a equipe da direção e dos gestores pedagógicos para investir no espaço de formação a fim de garantir a continuidade da socialização das experiências, anunciada pelos professores. Diante disso, faz-se necessário que os gestores invistam nesse processo, desde o lugar que ocupam, até a construção de estratégias de inovação com a colaboração dos professores. O que se percebe é que as dificuldades, apresentadas pelos professores, traduzem uma realidade de necessidade de espaço para a troca de experiências entre os pares. As reuniões de formação continuada requerem um tempo para a discussão pedagógica dos processos educativos que acontecem no cotidiano da prática docente. Frente a esse impasse, a professora F traz outra questão, dizendo que é preciso superar o individualismo e estabelecer o entrosamento no trabalho em equipe, considerando o perfil de cada professor. De acordo com ela, a integração, a busca pelo trabalho em conjunto dependem das interações que o professor tem com as outras áreas do conhecimento, sejam elas parte da sua área de atuação, humanas, exatas ou não.

Existem colegas que, embora trabalhem na área das humanas, têm dificuldades de se abrir para fazer esse tipo de link. Não se exercitou, ainda, nesse sentido. Talvez, por isso, seja tão difícil estabelecer conexões. É impossível você dar uma aula de Sociologia, por exemplo, e não fazer menção à História, à Geografia, à Matemática e à Física. É impossível, porque o nosso conhecimento, se fizermos qualquer explanação, em qualquer conteúdo, naturalmente, nos damos conta dos links que acontecem nessa relação (Prof. F).

Nesse caso, pode-se afirmar que cabe à formação continuada que a escola oferece a função de propor estratégias de formação para que o professor possa “superar as resistências ao trabalho coletivo, causadas por concepções de formas de aprender diferentes ou por modelos de ensino e aprendizagem distintos” (IMBERNÓN, 2010, p. 66). Compartilhando dessa ideia, ao mencionar que o debate sobre as competências do professor parece saturado, Nóvoa (2009) traz a proposta de um novo conceito necessário à formação da identidade dos professores. O autor adota “um conceito mais ‘líquido’ e menos ‘sólido’ que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 29, grifos do autor).

Sendo assim, apresenta-se a necessidade de criar estratégias na formação contínua para que a dimensão pessoal do professor seja trabalhada de forma reflexiva e dialógica, que impulse à conscientização da compreensão das resistências e dos limites pessoais, num caminhar dinâmico com o olhar e a perspectiva de possibilidades de mudança, quando necessária. “Trata-se da capacidade de respeitar as diferenças e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com um caráter aberto e gerador de dinamismo e de situações diversas” (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Para tanto, é preciso desenvolver um processo de formação continuada com uma metodologia diversificada, valorizando e criando um ambiente afetivo, de aceitação de críticas, um trabalho colaborativo para que haja uma identificação dos professores, envolvendo-os na participação, suscitando desse modo, a capacidade criativa do ensino a partir do desenvolvimento pessoal de cada um dos professores.

Isso tudo favorece para que não ocorra “aquela dificuldade na organização, porque, na verdade, você também tem aquela coisa do imprevisto” conforme afirma a professora C. Para melhorar isso, é preciso aprender com o outro no processo da dinâmica escolar, visualizando uma forma colaborativa, dialógica, participativa, com uma visão de mudança do jeito de fazer, a partir do grupo, utilizando o bom senso ao analisar, comprovar e avaliar o processo do ensino e da aprendizagem.

Isso supõe uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação e, mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc. Supõe a exigência de uma abordagem crítica e não



domesticada da formação, uma análise da prática profissional, a partir da perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base (IMBERNÓN, 2010, p. 65-66).

Portanto, uma nova metodologia de formação, faz-se necessária na escola com foco nas dimensões das capacidades, habilidades e atitudes dos professores. Para que essa proposta se solidifique deve fundamentar-se em princípios e valores, da instituição ou da Pedagogia, como a ciência que capacita o profissional da educação, bem como em alguns pilares que colaboram no aperfeiçoamento da identidade do professor.

#### 6.1.4.3 Compartilhar Saberes: experiência e desafio do cotidiano escolar

A construção do saber docente é um desafio diário da profissão, pois o construir-se professor é uma tarefa que se carrega na mochila ao longo da vida. Diante disso, uma das necessidades que se apresentou na pesquisa foi a de socializar as experiências, os saberes construídos e os intencionados, bem como aqueles a serem implantados na prática educativa da sala de aula. Nesse sentido, o dizer da professora C expressa a importância de socializar as práticas, as ideias e os projetos educativos com os colegas de profissão.

Considero válida, pois, é a partir de experiências como essas, que surgem coisas novas para aperfeiçoarmos. Sempre há aquele que é criativo, que dá uma ideia, outro que entendeu melhor e aí inicia-se a discussão com opiniões diversas. Assim, percebemos que há muitas atividades que fazemos e que podem ser melhoradas. Eu gosto muito do trabalho em equipe. Acredito que nele acontece a troca de experiências (Prof. C).

Diante disso, Nóvoa (2009), ao mencionar sobre necessidade de inovação educacional, nos tempos atuais, lembra que “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (NÓVOA, 2009, p. 41). Isso mostra, cada vez mais, a necessidade de um trabalho colaborativo que parte de dentro das escolas. Os professores já sentem isso no decorrer do dia a dia de sua prática educativa, pois expressam seguidamente essa necessidade. É o que podemos perceber nessa fala da professora F, quando diz que

até para o comprometimento do grupo, quando partilhemos, partilha-se uma dificuldade ou uma experiência que deu certo contigo, isso pode auxiliar um

colega que está com dificuldade e, assim, o comprometimento do grupo fica diferente, porque se observa que todos têm um mesmo objetivo ali, para se fortalecer como grupo (Prof. F).

Nessa dinâmica, a formação de professores vem como um componente essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional dos educadores. O trabalho em conjunto aperfeiçoa o fazer pedagógico diário. É o que demonstra a professora A, ao ressaltar a contribuição dos colegas de profissão no compartilhamento de práticas que acrescentam ao seu trabalho. Ela diz que, “às vezes as coisas que o colega está fazendo em sala de aula e está dando certo, isso que é o bom de compartilhar” (Prof. A). Esse tipo de atividade fortalece a parceria e a reciprocidade na construção de novas estratégias para o ensino e a aprendizagem numa relação de diálogo, colaboração e aprimoramento das competências profissionais.

Quando isso acontece, é sentido pelos professores, e eles expressam em suas falas, salientando o quanto o espaço da formação continuada da escola contribui para a transformação de suas práticas cotidianas, desencadeando um processo de parceria entre a escola e o professor. “Nesse último sábado da reunião de formação continuada, nós conseguimos fazer um trabalho em equipe” (Prof. G). É o comprometimento coletivo que fortalece o trabalho do professor, é o que diz o professor B ao mencionar que a divulgação dos resultados do trabalho das oficinas deveria ter sido socializado com todos os professores da escola. Ele afirma: “eu acho importante a divulgação final entre os grupos” (Prof. G).

Considerando o exposto, surgem alguns questionamentos tais como: será que essa é uma necessidade apenas de um professor ou de um colegiado que busca crescer em seu fazer pedagógico? A escola, na qual o professor atua, oferece espaço para socializar os projetos e as ações, bem como para reconstruí-las quando a rotina tomou espaço principal? Se o espaço existe, porque o clamor por um trabalho colaborativo? O que de fato se aproveita desse espaço de socialização, quando é oportunizado? São questões que permanecem, pois, infere-se aqui, o papel da coordenação pedagógica no acompanhamento e intervenção das ações dos professores.

Quanto a isso, os participantes das oficinas lembram a influência da universidade na vida da escola, pois, naquela semana, a universidade comunicou que o vestibular em Santa Maria, não aconteceria mais, e que os estudantes teriam

de passar pelo processo do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM. O fato ocasionou uma inquietação nos professores dos Anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pois, na escola, também se trabalha com os conteúdos que preparam para o vestibular. Devido a isso, no dia das oficinas, uma parte da reunião foi dedicada à reorganização dos trabalhos a serem realizados a partir dessa mudança da universidade. É o que expressa o professor B em sua fala: “[...] Os grupos ficaram isolados e, se tivesse no final uma plenária, ou relato breve que fosse, para que os professores pudessem explicar as práticas, a gente iria fazer desse jeito. O que nos impediu foi a questão do Enem” (Prof. B). Esses limites externos trazem empates e possibilidades à escola, pois permitem o olhar ao que está acontecendo ao seu redor, na projeção de possibilidades aos professores e alunos, diante das mudanças velozes que se atravessam no trabalho cotidiano da escola. Uma dessas perspectivas é a mudança para uma postura reflexiva.

Ao abordar a questão de a escola permanecer ou não imóvel em contextos sociais mutantes, Perrenoud (2002) lembra que o sistema educativo possui uma autonomia relativa e que a forma escolar foi parcialmente construída para proteger professores e alunos da fúria do mundo. O autor nos diz que “o sistema educativo tem de encontrar um justo equilíbrio entre uma abertura destrutiva para os conflitos e para os sobressaltos da sociedade [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 190). Diante disso, ele menciona que é preciso elevar o nível de formação e de profissionalização dos professores para que, diante das mudanças velozes, esses adotem uma prática reflexiva, de envolvimento crítico e de cooperação, para tornarem-se, potencialmente, contestadores ou, no mínimo, interlocutores incômodos. Salienta, ainda, que devemos “ser lúcidos para entender que esse paradigma não corresponde à identidade nem ao ideal da maioria dos professores que exercem a sua profissão, nem ao projeto, nem à vocação da maioria daqueles que se voltam para o ensino” (PERRENOUD, 2002, p. 193). Mesmo diante desse fato, com poucas chances de mudanças, é preciso investir na formação e na prática reflexiva, na profissionalização e no envolvimento crítico dos professores. Desse modo, a curto, médio ou longo prazo, possam contribuir na orientação de alguma reforma da formação docente inicial e contínua no intuito de superar a prática conservadora da profissão.

#### 6.1.4.4 A ação reflexiva do professor como uma estratégia de inovação pedagógica

O exercício da profissão de professor se torna cada vez mais complexo e exigente na sociedade em que vivemos. Em educação, não é fácil formar professores reflexivos e críticos de sua prática pedagógica. O que se ouve é que a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre o seu fazer pedagógico, e, ao mesmo tempo, ser capaz de criar estratégias de aprendizagem para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem, mas o que se percebe, muitas vezes, são professores com práticas rotineiras, devido ao excesso de aulas, pouco tempo para pensar o ato educativo com criatividade e inovação.

Como bem destaca Perrenoud (2002), na educação o principal desafio é formar um professor reflexivo desde sua formação inicial, e isso é complexo, pois se trata, ao mesmo tempo,

de ampliar as bases científicas da prática, onde elas existam, e lutar contra uma ignorância ainda muito ampla, das Ciências Humanas, da Psicologia, e, acima de tudo, das Ciências Sociais; de não as mistificar e de desenvolver formações que articulem racionalidade científica e prática reflexiva [...] (PERRENOUD, 2002, p.16).

Nessa perspectiva, vale ressaltar o que diz a professora A, quando menciona que “[...] vale a pena parar e pensar em coisas novas e diferentes. Há trabalhos que os colegas realizam, e que tem dado certo e, muitas vezes, não ficamos sabendo. Se soubéssemos, poderíamos readaptar nossa prática diária” (Prof. A). Frente a isso, podemos perceber que, por parte de alguns professores, também há questionamentos acerca de sua prática pedagógica, de modo a privilegiar a interação nos próprios locais de trabalhos. Isso nos leva a pensar que há um interesse por parte dos docentes em aumentar a consciência crítica acerca de seus projetos escolares, num movimento de experimentação didática, pelo uso de novas estratégias de ensino e pela adoção de uma organização mais eficiente da prática docente.

Nesse movimento de colaboração entre os pares, a fala da professora A reforça que esse é um fator da profissão docente que tem de ser preservado para o sucesso de um trabalho inovador. A professora diz: “outro dia estava fazendo uma atividade com os alunos da 2ª série do EM e não estava dando certo. Experimentei

fazer outra coisa, e pensei que não teriam interesse. Porém, eles gostaram e pediram para a professora de Matemática fazer também” (Prof. A).

A partir da fala da professora, é possível afirmar que a reflexão e a discussão entre os pares estabelece um clima de parceria que permite o entrosamento de docentes para um olhar reflexivo do trabalho, almejando que a escola se torne uma “comunidade de aprendizagem” (Fullan; Germain, 2006), na qual se pode observar e falar acerca do que se faz e do que se quer alcançar como instituição de ensino, para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Novamente Perrenoud (2002) alerta que é necessário acompanhar as práticas na formação continuada, pois, nesse espaço, tem-se a oportunidade de trabalhar com professores que estão exercendo sua profissão, uns mais experientes, outros iniciantes no trabalho da educação. O autor afirma que esse é um espaço privilegiado para uma formação reflexiva da prática, pois “em diversas formas de pesquisa-ação, de pesquisa-formação, de desenvolvimento organizacional, de inovação, de acompanhamento de equipes e de projetos de estabelecimento, a reflexão sobre as práticas já é uma referência central [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 21).

Nessa dinâmica é que aconteceram as oficinas com os professores da Educação Básica na escola, objeto da investigação dessa pesquisa. Ao referir-se às oficinas realizadas na reunião de formação continuada da escola, a professora F confirma que o espaço de formação traz uma reflexão sobre o fazer pedagógico quando menciona que os resultados das oficinas foram significativos para a ação cotidiana. Ela afirma que: “as reflexões que os colegas fizeram me surpreenderam. Uma das coisas que ouvi era a de que estávamos rotulando o conhecimento dos alunos. Nós estávamos podando o que eles poderiam desenvolver” (prof. F). Ela indicava sobre a socialização feita no grupo de trabalho sobre a releitura de obras com que as professoras dos Anos Iniciais trabalhavam com os alunos e ao compartilhar com a professora de Artes do Ensino Médio, tomaram consciência de que induziram o aluno a copiar a obra na tela, não oportunizando a criação a partir de sua releitura.

Nesse sentido, ao escrever sobre a reelaboração da prática, Garrido; Pimenta; Moura (2000) afirmam que

a prática, do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela reflexão sobre a ação, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois de sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2001, p. 91).

Portanto, podemos dizer que, ao reelaborar sua prática, o professor também, está reconfigurando sua formação docente. Uma das formas de se fazer isso é pela atuação coletiva dos professores. Confirma isso, a professora F, ao mencionar sobre as oficinas realizadas na reunião de formação, dizendo que “o trabalho da oficina rendeu. Foi muito bom. Muita consciência de mudança, mas algumas coisas depois se perdem. Eu acho necessária a divulgação ao grande grupo” (Prof. F). A reflexão sobre a prática pode surgir das necessidades, e da conscientização dos professores em olhar para o seu trabalho como um legado às gerações e que, muitas vezes, precisa de aperfeiçoamento. É nessa dinâmica das relações dialógicas entre os professores sobre as ações que realizam na escola, que nasce a reflexão sobre o trabalho diário.

Nesse processo, fica explícita a importância da atuação coletiva dos professores no espaço escolar, propiciador de trocas reflexivas sobre as práticas, o que qualifica a profissão do professor, definindo-o como intelectual em processo contínuo de formação (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2001, p. 92).

É nessa linha que o professor C se manifesta ao dizer: “Eu penso que, para fazer um trabalho, a gente também precisa de um embasamento teórico, de leituras, para qualificar aquilo que se está fazendo [...]” ( Prof. C). A partir da colocação do professor C, pode-se inferir que a conscientização do profissional em serviço, quando fala sobre o seu trabalho, é uma ação reflexiva que leva à compreensão de que vale a pena parar e pensar em atividades novas e diferentes. E ainda, conforme o professor A, mencionando que “as ações reflexivas podem surgir do grupo de professores que compartilham do mesmo ambiente de trabalho” (Prof. A). Nota-se que há um interesse em aperfeiçoar o trabalho cotidiano na parceria com os demais colegas de profissão. É o que reforça a fala da professora F, ao mencionar que “a oficina proporcionou reflexão para pensarmos juntos nosso trabalho. Precisamos desse momento para aperfeiçoar nossa atividade” (Prof. F). Esse aprimoramento requer espaço e tempo dentro e fora da escola, num processo contínuo de formação, reflexão e avaliação.

Frente a essa questão, a universidade pode auxiliar sendo suporte na continuidade da reflexão da construção do conhecimento, pois para o professor, em muitos momentos, as situações concretas da função são o foco principal de sua ação, pois, muitas vezes, precisa resolver e aprimorar questões educativas urgentes e necessárias. Para tanto, faz-se necessário o conhecimento teórico, que dê credibilidade ao seu trabalho. Quanto a isso, Carr; Kemmis (1988) nos alertam que

a única missão legítima da investigação educativa consiste em desenvolver teorias da prática educativa, que estejam arraigadas nas experiências concretas dos autores da educação e que tencionem colocar e resolver os problemas decorrentes de tais experiências e situações ( p. 131).

Para contribuir com o professor, a universidade, o pesquisador e a escola de Educação Básica devem construir parcerias para a criação de saberes pedagógicos, políticas públicas e estratégias com vistas ao aprimoramento da educação.

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa pode contribuir nos processos escolares, sendo um deles a formação continuada dos professores. Novamente Garrido; Pimenta; Moura (2001) colaboram com seus conceitos dizendo que

essa sistemática de trabalho funda-se nos princípios da pesquisa colaborativa: não se pretende que o professor universitário, considerado especialista, dite os rumos das mudanças, e que os professores da escola sejam meros executores. Ambos são parceiros, responsáveis pelo projeto (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2001, p. 96).

Isso mostra que essa relação, compreende a existência de diálogo entre os envolvidos e, nessa condição, podem surgir novas estratégias e possibilidades de inserção de mudanças nos processos do cotidiano da escola.

#### 6.1.4.5 Práticas docentes: o sonho de mudança versus a realidade diária

As mudanças na educação geralmente ocorrem de maneira lenta e desproporcional. Com o trabalho de pesquisa-ação, é possível perceber isso, claramente, na fala dos professores quando relatam o que foi possível projetar de mudanças e o que ainda permanece nos discursos. Ao perguntar aos professores quais práticas docentes foram possíveis de mudança, foi surpreendente que as

respostas enfatizam que as oficinas proporcionaram um pensar diferente sobre a prática. A professora B expressa claramente:

A minha intenção é fazer um trabalho com discussão de textos. Para isso, tenho de ter embasamento e muita leitura. É um trabalho mais demorado. Tem o confronto de vencer o conteúdo e fazer um trabalho de interpretação. Preciso de uma visão mais aberta e não somente do conteúdo. Tenho de ter um conhecimento maior, e isso, é um pouco mais complicado. Tem de ser trabalhada ao longo dos anos (Prof. B).

Ao ter consciência de seu trabalho, das suas necessidades de mudanças e do que já tem feito, o professor começa a discutir questões pertinentes de sua prática, com seus colegas, e isso vai disseminando em discussões sistemáticas do fazer diário. E o que se tem é que esse dar-se conta, é articulado dentro da escola, nas reuniões de formação regular. Quanto a isso, Silva; Nörnberg, (2013) preconizam quão significativa é a discussão sistemática dos aspectos que compõem a prática docente, tanto para o docente, quanto para a instituição que a oferece, na possibilidade de novos percursos de aprendizagens para todos os envolvidos no processo educativo.

A experiência de discussão sistemática dos aspectos que compõem a prática docente produz contribuições efetivas no processo de formação continuada, especialmente, quando esse processo de interações é desencadeado na perspectiva de uma pesquisa-ação colaborativa. Entendemos que os processos de formação continuada precisam ser constituídos a partir das instâncias que articulam e promovem as políticas públicas educativas, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal (SILVA; NÖRNBERG, 2013, p. 656).

A proposta foi muito boa, eu penso que é o passo que, naturalmente, as escolas vão ter que dar. A gente que convive com pessoas de outras escolas, percebe que existem passos que a gente está na frente. Isso é bom porque são diferenciais. Como profissional, isso me deixa muito confortável, porque eu penso que quando se está num perfil de busca a satisfação em fazer as coisas bem feitas é maior. Eu me sinto bem, de já ter dado esse passo agora. Penso que nós não podemos deixar cair no esquecimento. Precisamos dar continuidade, porque existe essa sede no grupo. Aqueles que ainda não despertaram, talvez precisem ser um pouco mais sensibilizados para isso, mas uma grande maioria dos nossos colegas tem essa mesma sede, só que, às vezes não sabem muito bem como organizar as ideias (Prof. F).

Os autores corroboram que a experiência dialógica contínua sobre as práticas, efetiva mudanças, por meio de um trabalho colaborativo, parte da articulação das instâncias responsáveis pelo desenvolvimento da formação.



O desacomodar, que ocorreu nas reuniões, já foi grande, pois propiciou repensar e tentar algumas mudanças. Claro, tem algumas coisas que a gente não pôde fazer porque temos que ter um embasamento prévio, mas essa, desacomodação que se causou para pensar e refletir o fazer, já foi o bastante. Agora é dar base para tentar desenvolver isso. O fato de tentar o diferente já foi um passo dado (Prof. B).

Toda mudança gera um desconforto e, a partir disso, se começa a repensar a prática. Porque antes, querendo ou não, principalmente nós das humanas, tínhamos essa vontade tremenda de fazer algo diferente. No Ensino Médio, era muito limitado, porque tinha a cobrança do vestibular, então, querendo ou não, tínhamos que ensinar aquilo que era proposto. Agora, com a prova do Enem, prova bastante reflexiva, podemos discutir a ação pedagógica de forma mais abrangente (Prof. D).

É articulando as consciências que surgem possíveis mudanças. Aos poucos, os professores vão se tornando protagonistas de suas ações diárias manifestando suas ideias e concretizando-as.

Sustentamo-nos e apostamos em práticas formativas que garantam aos próprios educadores da educação básica um protagonismo nos processos formativos. Não sugerimos que as assessorias especializadas sejam abandonadas, mas que sejam redirecionadas para um projeto de acompanhamento sistemático e prolongado, criando mecanismos de produção de saberes pedagógicos e de produção do conhecimento que possam efetivamente qualificar e transformar a prática educativa (SILVA; NÖRNBERG, 2013, p. 656).

A gente precisa ter novos espaços para começar a se ouvir. porque pode até ser que o colega já repensou. Eu repensei algumas coisas no meu trabalho em função do que se viu e do que eu partilhei com os colegas. Já agreguei algumas questões do ENEM para ajudá-los no exercício, mas, também, para poder dar uma resposta que venha à altura do interesse deles. Mas eu ainda não sei, se o outro está nessa dinâmica, porque eu não conversei quase com o meu outro colega. A gente se vê no corredor. Talvez nos momentos de reunião se possam criar alguns espaços para a gente ir avaliando o processo. Na reunião passada, planejamos e combinamos: vamos fazer essa atividade desse jeito, vamos agregar assim, e tal e, precisamos ter o retorno para a continuidade (Prof. F).

Junto ao 'clamor' dos professores por espaços de discussão, planejamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, entendemos que "o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isso que não temos feito" (NÓVOA, 2009, p. 24). E, ao mesmo tempo, a escola precisa fazer um trabalho de base para a mudança de consciência da profissão, para que os professores compreendam o que cabe a eles realizarem, enquanto profissionais da educação. Portanto, "[...] o professor tem de se apropriar, daquilo que faz, ter interesse em modificar a sua prática. Não é pensar: a escola

está exigindo espaço de mudança, não é chegar e exigir, que não vai mudar. É o professor que tem de ter interesse em modificar a sua prática” (Prof. B). Esse é um processo lento de tomada de consciência de que a profissão precisa ser qualificada, constantemente, e que um dos meios é através dos

movimentos pedagógicos ou comunidades de prática, que reforça o sentimento de pertença ou de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção (NÓVOA, 2009, p. 21).

Essa é uma reflexão necessária para os docentes, em nível coletivo, para que haja sentido o desenvolvimento profissional. É como diz o professor: “A gente sai da nossa zona de conforto. É algo que temos de trabalhar ao longo dos anos” (Prof. C).

Quanto à mudança na prática, após a realização das oficinas pedagógicas para traçar metas, após a avaliação institucional aplicada na escola, e com o trabalho proposto pelo grupo de professores participantes da pesquisa, os docentes colocam que o trabalho vai surgindo efeito, ainda que lentamente. “Eu fui elaborar uma atividade e parei para pensar. Eu olhei e vi que já tinha elaborado as questões definitivas, então, reelaborei algumas de novo” (Prof. C). Semelhante comentário, faz o outro professor: “Eu, na minha prática, quando fui desenvolver as minhas provas e os trabalhos, eu já comecei a repensar” (Prof. B). O processo de percepção das deficiências do processo de ensino e aprendizagem surge à medida que os resultados são expressos pelos próprios colegas:

[...] como profissional eu não tenho condições de chegar e fazer assim e assim. Eu vou ter que ter uma leitura, ter um preparo para atuar. [...] o aluno e nós, professores, precisamos mudar. [...] Ter segurança para passar ao aluno aquilo que se está ensinando (Prof. D).

Algumas coisas já foram pensadas. Poucas foram colocadas em prática e o novo assusta. Quando falamos em mudança, modificar algumas coisas, tem certa resistência. Mesmo assim, já foram pensadas várias coisas para realizarmos juntos (Prof. H).

[...] quando alguma coisa nova é apresentada e eu sou desafiado a criar, eu acho que aquilo já vem como um alerta que existe a possibilidade de ser diferente do que eu estou fazendo. Eu acho que esse é o primeiro ponto e, mudanças já aconteceram. Se isso aconteceu, já é um ponto de partida. O importante é a gente dar sequência a esse trabalho para que os frutos apareçam (Prof. C).

Novamente, Silva e Nörnberg, (2013, p. 657) salientam que “inúmeros são os pesquisadores em educação que vêm constatando em suas pesquisas as contribuições para o processo formativo de educadores por meio da pesquisa-ação colaborativa” (ELLIOT, 2000; FRANCO, 2005; MONCEAU, 2005; PIMENTA, 2005; DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005).

De acordo com Pimenta (2005)

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 (PIMENTA, 2005, p. 523).

As mudanças vão ocorrendo aos poucos, conforme Prof D.:

Eu noto que já mudou bastante. Mesmo que isso tenha sido agora, da metade do ano para cá, a gente já nota uma mudança de pensamento diferente, porque antes era complicado [...]. Querendo ou não, a escola particular é uma empresa, não deixa de ser e nós temos que atender às necessidades que o mercado fora está exigindo.

E as estratégias diferente vão surgindo dos próprios professores. “Eu tenho feito em sala de aula, deixar ligar o celular para procurar o significado da palavra, pois, assim, eles aprendem [...] tem que ser no momento adequado, se ficar para depois, aí nunca mais perdem o interesse” (Prof. D).

[...] a gente tem que ir rememorando, retomando para não cair no esquecimento, porque nós temos muitas funções todos os dias, é um acúmulo de coisas a serem feitas, de cuidados que temos que ter. E aí vem ainda a proposta de mudar algumas práticas e repensar. Então, eu penso que podemos criar mecanismos para estarmos nos lembrando e, para que as coisas não caiam no esquecimento (Prof. H).

Diante desse fato real da vida diária de muito dos professores, atuando em várias escolas, articulando suas atividades em meio a diferentes locais de trabalho, horários e turmas diversas em seus contextos, coloca em evidência a necessidade de melhorar a qualidade da educação, nos níveis da formação pedagógica, científica e pessoal. De acordo com Furtado (2015, p. 43)

a formação pedagógica é a mais praticada (senão a única) pelas escolas [...]. É igualmente importante promover a formação científica, que oferece

ao professor fundamentação sobre a sua prática. A formação pessoal, é possível dizer, é praticamente ausente do processo de formação continuada.

Sendo assim, tem-se, muitas vezes, professores competentes nas áreas científicas e pedagógicas que fracassam em sala de aula por deficiências de formação pessoal. Portanto, para que a mudança seja possível nas práticas dos professores, mais do que nunca faz-se necessário, que o gestor escolar dê a esse fator merecida atenção para não colocar em risco a aprendizagem dos alunos e os demais processos escolares.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROPOSTAS NORTEADORAS PARA O PERCURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA COM PROFESSORES EM SERVIÇO**

Ao concluir o ciclo da pesquisa-ação nesse trabalho investigativo, consideramos como um processo inacabado, apresentando neste capítulo, algumas considerações parciais a partir da pesquisa realizada com os professores. Nesse contexto do estudo, tem-se um vasto campo para a continuidade da investigação, sendo possível dar prosseguimento, numa pesquisa posterior, pois muitos dos dados favorecem essa possibilidade de análise e aprofundamento.

Nessas palavras finais e de posse do contexto da pesquisa, retoma-se o problema de investigação: como melhor qualificar a prática pedagógica dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS, através da formação continuada, a partir das contribuições metodológicas da pesquisa-ação? Consideramos que o problema foi sanado, com a obtenção de resultados significativos para a gestão da escola, para o trabalho pedagógico dos professores e para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem construído na instituição.

O estudo apontou para a importância da parceria colaborativa entre gestor pedagógico e professor, do assessoramento pedagógico como rotina sistemática de acompanhamento individual e coletivo, socialização de experiências pedagógicas e análise partilhada das práticas. Um dos resultados referendados na pesquisa é a importância de se criar na escola, a cultura da avaliação, no que se refere ao papel do coordenador pedagógico e do professor frente ao segmento em que atua. Nisso, encontra-se a necessidade em criar espaços de diálogo, escuta, colaboração e acompanhamento pedagógico ao professor, seja nas reuniões de formação regular da escola, seja em outros espaços de interação dos docentes.

Outro aspecto revelador da pesquisa é a proposta da formação continuada do cotidiano, retratando o contexto escolar, com suas urgências, necessidades e propostas, para a dinamização e aprimoramento dos projetos da escola. Esse item sugere a criação de espaços, nas reuniões regulares de formação, para tratar do que é rotina, seja com sucessos, sejam com interferências que exigem maior atenção e diálogo.

Os resultados positivos contribuem para a fidelização e excelência na escola. E o que é necessário cuidar com atenção, procurar fazer o movimento do planejamento de ações pró-ativas a serem discutidas e dinamizadas para a visualização da comunidade educativa. Nesse processo, o ciclo da pesquisa-ação acontece na escola, num processo contínuo e dinâmico, que gera a transformação do contexto escolar e das pessoas que nela atuam diariamente.

A investigação teve o objetivo de averiguar as práticas docentes a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação desenvolvida no processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna. Diante disso, a análise de sua contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor contextualizou o problema e sugeriu propostas possíveis de serem implantadas no espaço escolar para a visibilidade da ação emancipatória dos agentes educativos em serviço.

A pesquisa mostrou que o uso do referencial da pesquisa-ação é suporte metodológico que proporciona e estimula mudanças, principalmente, nos aspectos da gestão escolar e do repensar as formas e estratégias com que são ofertadas e pensadas as práticas de formação continuada no espaço da escola. Atividades que favorecem o repensar a ação pedagógica diária, com ações individuais e colaborativas, com a introdução de metodologias facilitadoras no processo, as quais são bem aceitas pelos docentes na recondução de suas práticas pedagógicas.

De posse dos resultados da pesquisa e sua análise, a pesquisadora sugere algumas propostas básicas a serem consideradas para reelaborar o programa de formação continuada e, conseqüentemente, para aprimorar o ato pedagógico dos docentes do Colégio Franciscano Sant'Anna, bem como da Rede SCALIFRA-ZN. Essas propostas foram constatadas a partir dos resultados da pesquisa com os professores da escola, objeto de estudo da investigação, no decorrer do 1º semestre de 2014.

Inicialmente, tem-se as colocações dos docentes em relação ao trabalho no seu grupo de atuação. Esse foi um dos pedidos mais salientes nas falas dos professores, eles anseiam por comprometimento do seu grupo de atuação, ou seja, aqueles que trabalham na mesma série deveriam, segundo eles, comprometer-se nas ações conjuntas para que o projeto interdisciplinar realmente funcione e dê bons resultados. A atividade interdisciplinar é uma ação pedagógica muito comum na dinâmica de todas as séries do colégio e os professores envolvem-se em ações

conjuntas durante todo o ano, interligando os conteúdos dos componentes curriculares que ministram com as ações do projeto. Desse modo, eles compartilham as ações a serem realizadas ao longo dos meses do ano, na parceria da concretização do projeto na série em que atuam. Esse é um trabalho colaborativo que foi muito citado ao longo dos resultados da pesquisa. Em nossa proposta, colocamos algumas proposições, iniciando com a necessidade de parcerias, fortemente enfatizada pelos professores.

**1. Professores parceiros da escola:** dentre as várias colocações dos docentes, em muitos momentos, expressam a necessidade de trabalharem juntos. Nessa parceria que caminha para o sucesso, os professores tornam-se agentes comprometidos e constroem a educação local, a partir de seus pensamentos individuais e colaborativos. Para tanto, é necessário qualificar seu conhecimento da escola como instituição complexa, que tem a função de promover a educação. O docente já adquiriu esse conhecimento no curso de Pedagogia, por isso, a escola somente vai aperfeiçoar o ato educativo do profissional da educação, pois ele estará imerso em seu contexto. Como formadora de cidadãos absorvidos na educação, a escola poderá socializar, nas reuniões de formação continuada, com os seus parceiros no ensino, suas preocupações quanto a questões que ameaçam a escola e a integridade dos alunos, famílias, e professores, sejam elas de ordem externa ou interna, como violências praticadas contra alunos e professores, drogadição, ou proposições de órgãos que tentam implementar resoluções, leis, normas e solicitações, ou outras implicações ameaçadoras à instituição escolar, para, em conjunto, buscar de soluções eficazes e ter sucesso no contexto real, pró-ativo e preventivo das problemáticas. Desse modo, o trabalho de formação estará associado ao contexto escolar e às dificuldades sentidas pelos professores no cotidiano da ação educativa.

A mantenedora poderá oferecer às filiais eventos de treinamento, qualificação em congressos, seminários, cursos de curta e longa duração das temáticas relacionadas à diversidade do contexto escolar. Dentre os professores da equipe de planejamento e os ministrantes desses eventos, alguns dos profissionais das escolas da rede deverão estar incluídos, de acordo com sua especialização. Essa parceria com os professores poderá se dar ao longo do ano letivo, sendo a

equipe pedagógica da mantenedora, isto é, a articuladora da concretização do plano e programa das ações, reunindo as escolas da rede.

Para introduzir a cultura colaborativa entre os professores e a escola, mediante a formação continuada, faz-se necessário romper com o personalismo e individualismo pedagógico e isso exige tempo e paciência, pois precisam-se criar momentos, dinâmicas e consciência do que pode ser mudado. Com isso, a escola estará potencializando a estima coletiva dos docentes para a resolução de problemáticas, sejam elas do ensino ou sociais. Nessa relação, escola e sociedade, muitas vezes, a escola reproduz o que acontece fora dela, e o que aqui se busca é criar estratégias para a compreensão das novas estruturas familiares, sociais e educacionais. Nessa construção e desenvolvimento de novos jeitos organizativos na escola, tem-se a perspectiva do desenvolvimento pedagógico e de gestão, numa dinâmica de parceria e crescimento de todos os envolvidos no processo.

**2. Formação contínua: colaboração em serviço:** Ao abordarem suas práticas, os professores ressaltaram a necessidade do trabalho colaborativo para a concretização do projeto interdisciplinar. Salientaram que é primordial a participação dos colegas de série para o planejamento, na execução das ações e a culminância do projeto. Para isso, faz-se necessário, na que a escola oportunize formação aos docentes para o trabalho em conjunto, com dinâmicas colaborativas, criação de ações que visam a construção participativa do grupo envolvendo todo o conjunto.

Em relação aos profissionais da educação e sua formação, faz-se necessário desenvolver a formação entre os pares, pois é dentro da profissão que damos sentido e construímos os processos de formação para a ação educativa. Portanto, entendemos que os professores estão dentro de uma responsabilidade institucional e social com participação educacional no espaço público da educação, lugar em que a sociedade transita e se comunica constantemente.

Desse modo, os professores estão interagindo com o público de fora da escola, mostrando seu trabalho educativo de dentro da escola. É a expressão da voz dos que constroem com seus alunos o conhecimento e a cidadania. É construir com os professores a consciência da amplitude da profissionalidade. Na pesquisa, os resultados mostram que é preciso ampliar o sentido e conteúdo da profissionalidade docente. Os professores, diante da sua ação pedagógica, podem aprofundar e embasar-se teoricamente para a discussão de problemas, espaços e contextos em



que ele, como profissional da educação, pode e deve pensar e intervir. É o agente da educação, ampliando a sua participação na construção e responsabilidade com a vida da escola, mas também do lugar em que está inserido, a sociedade, a família, a cidade e o mundo, não se limitando-se apenas aos aspectos didáticos da profissão. Desse modo estará intervindo em todos os aspectos que influenciam sua prática docente.

**3. A integralidade do ser e do saber.** Os professores afirmam que, além da construção pedagógica, também têm a necessidade de construção pessoal, por meio da interação, compartilhamento de experiências de vida, socialização e diálogo, numa dinâmica colaborativa de aprendizagem. Esse é um trabalho possível de ser realizado nas escolas. Ajudar os docentes a cuidar do seu ser, e não somente do fazer, seja pedagógico, ou outro trabalho que realiza além da escola. Diante da pesquisa, os professores colocam que é impossível separar a dimensão pessoal da profissional, pois, quando ensinamos, aquilo que somos se mostra, e aquilo que ensinamos, de certa forma, é o que somos. Nesse universo complexo que é a pessoa do professor, e que o profissional é, ao mesmo tempo, pessoa, é que propomos que a escola, seja ela de Educação Básica ou Superior, favoreça esse espaço, que dedique uma especial atenção à relação e à comunicação, à dimensão pessoal da profissão docente, para integrar o ser e o ato pedagógico.

Essa é uma dimensão que lida com o que é mais especial no ser humano, aquilo que ele realmente é diante de tudo. Ao propor essa dinâmica para a escola, certamente isso traz consequências para a instituição escolar, para o programa de formação continuada, bem como para o professor que passa a construir uma nova dinâmica de olhar a vida e a profissão. As práticas de autoformação começam a fazer parte da vida do professor e, no momento em que ele permite essa construção da sua vida vai reconstruindo sua história de vida, pessoal e profissional, bem como da escola em que atua, pois é uma pessoa única entrelaçada no universo escolar.

**4. Experiências dialógicas do saber em serviço.** Esse foi o destaque das problemáticas dos professores participantes da pesquisa, a necessidade de aprender com o outro. Sabemos que existem diferentes maneiras de trocar experiências pedagógicas, mas o que a pesquisa sugere é um processo que integre os saberes dos professores. Nessa linha de pensamento, a escola é um dos espaços para se construir ideias sobre o ensino e aprendizagem, tendo como

gestores de suas práticas, os professores, na elaboração de um conceito pedagógico próprio, vislumbrando perspectivas de conjunto sobre os desafios da formação de seus alunos, em diferentes dimensões, seja pessoal, profissional e cívica.

Desse modo, a formação continuada, aos poucos, passa para dentro da profissão, à medida que favorece a aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Frente a isso, a escola pode proporcionar aos docentes a troca de experiências entre as gerações, por meio de grupos de estudos e aprendizagens, professores com mais anos na profissão e aqueles que estão iniciando na profissão docente em integração contínua.

Uma maneira que a escola tem de fazer acontecer essa troca do fazer pedagógico é proporcionando congressos ou seminários, espaços em que os professores apresentam suas experiências significativas para os colegas de profissão e, conseqüentemente, que esses trabalhos sejam publicados nos anais do evento. Mas não pode ficar somente nisso, é necessário ir além e trabalhar, dentro da escola, a construção do saber, e esse ser divulgado nas revistas de educação, nos meios de comunicação ligados à educação. Como Educação Básica, desafiar os professores a comunicarem melhor o seu trabalho pedagógico, aos alunos, aos pais, à sociedade. Esse é um ato de cidadãos conscientes, comunicar aos outros segmentos da sociedade o resultado do trabalho da escola.

Outra forma de socialização de experiências é o uso das tecnologias, através dos vários dispositivos existentes e disponíveis, que favorecem essa interação e diálogo. A escola pode aprimorar a qualidade do ato educativo dos seus profissionais, congregando mensalmente seus professores para a produção de práticas pedagógicas, artigos a serem expostos em eventos, revistas científicas, blogs ou outros meios de comunicação e divulgação. A equipe pedagógica da mantenedora pode avaliar os trabalhos e na escola tem-se o acompanhamento da coordenadora pedagógica de cada segmento. Os professores continuam sendo e sempre serão insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas na construção de processos de inclusão para responder aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos adequados às novas tecnologias.

### **5. Relação de escuta e diálogo: professor e coordenação pedagógica.**

Nesse universo dos profissionais da educação em serviço, tem-se o coordenador pedagógico, cuja função é dar suporte pedagógico ao docente, acompanhar, escutar, orientar e avaliar conjuntamente o processo de ensino e aprendizagem, bem como encontrar soluções para qualificar o processo de formação e ensino do professor. A sugestão é que se criem espaços de assessoramento pedagógico, quinzenal, mensal, ou de acordo com as possibilidades da instituição. Que cada unidade da rede procure atender seus professores com o assessoramento individual, qualificando a gestão de tempo, de sala de aula, de planejamentos, entre outros processos que acompanham o professor em sua vida escolar. Sugere-se que se tenha uma pauta dos assuntos a serem tratados, com comunicado prévio ao professor e que isso se torne sistemático na cultura da escola. Uma relação dialógica se cria com a cultura da cumplicidade e do comprometimento com a educação, que se quer deixar como legado às gerações, que se integram na complexa diversidade da instituição escolar.

**6. Gestão emancipatória:** O grupo gestor da escola pode aperfeiçoar o trabalho à medida que vai integrando os professores no planejamento de ações ligadas ao ato pedagógico. Os momentos de planejamento das oficinas aconteceram de forma participativa, pelo fato dos gestores proporcionarem ao grupo de professores espaço para a emancipação. Ao elaborar o programa de formação continuada, o grupo gestor da escola, poderá convidar um grupo de professores de cada um dos segmentos para ajudar a projetar algumas das ações do programa. E, durante o ano, esses profissionais convidados poderão auxiliar na concretização das ações pedagógicas, pois ao atuarem diretamente na sala de aula e em contato direto com os demais colegas, auxiliarão com mais propriedade, na solução das problemáticas, inquietudes e projetos que visualizam ter sucesso. O contexto educativo e a prática pedagógica nos mostram, cada vez mais, que não são somente os gestores escolares que concebem ideias projetivas à escola, ou os professores que concebem a prática. Destacam-se, nesse universo, a parceria, a colaboração, o coletivo. Portanto, as mudanças educativas podem ocorrer a partir da parceria dos professores e gestores, trabalhando colaborativamente e avaliando a trajetória construída. A transformação das ideias e das práticas não são repentinas, nem lineares, mas se constroem aos poucos, na continuidade do processo. Sendo

assim, as inovações podem surgir e, aos poucos, transformar as práticas educativas por meio da participação emancipatória dos gestores e professores. Todo esse processo tem a possibilidade de resultados positivos para a gestão pedagógica da escola, se os agentes educativos forem capazes de viabilizar e concretizar um trabalho colaborativo a partir de dentro da escola, do contexto de atuação e de convívio.

Diante do universo da pesquisa realizada na escola, por meio da formação continuada em serviço, consideramos que a pesquisa-ação é um instrumento para potencializar o trabalho do pesquisador e do professor da Educação Básica. Esse método, permite produzir conhecimentos mais articulados para a ação do professor. A pesquisa-ação mostra caminhos como mediadora entre os conhecimentos pedagógicos e a prática docente. Ao mesmo tempo oferece oportunidades de tornar a escola como um espaço de pesquisa da própria ação.

Desse modo, a escola e o professor podem caminhar juntos, na perspectiva de autocrítica dos processos pedagógicos e de gestão. Nesse conjunto, o pesquisador tem a oportunidade de entrelaçar-se com a escola e o docente, trilhando possibilidades de uma nova prática docente, na formação de sujeitos inovadores de suas condições de profissionalização, a partir do contexto da educação.

## REFERÊNCIAS

AGI, Adriana Beneduzzi Passarelli. **A Pesquisa-ação na Formação Continuada do Professor:** caminhos para a mudança. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062012-144823/ptbr.php>> Acesso em: 03 mar.2015.

ALTOBELLI, C. C. A. **As Dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempo de formação continuada.** 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação.** 1.ed., Série Pesquisa em Educação, v. 3, Ed. Plano, Brasília, DF, 159 p., 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARIN, Nilsa Teresinha Reichert. **SCALIFRA-ZN:** conquistas e perspectivas na educação. Santa Maria: UNIFRA, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394. MEC: Brasília; 1996.

CARR, W.; KEMMIS, S.. **Becoming Critical:** Education, Knowledge and Action Research. London: The Falmer Press, 1986.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica de la enseñanza,** Ed. Martinez Roca, Barcelona, 1988.

COOLS, Angelita; WINPERSEE, Hildergard V. **Madre Madalena Damen e sua congregação.** 1966.

COMPIANI, Maurício. A pesquisa em formação contínua indicando passos na extensão em formação contínua. In: BARBOSA. Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores:** artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006. Disponível em: <<file:///D:/Meus%20Documentos/Desktop/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20educadores%20-%20Raquel%20Lazzari%20Leite%20Barbosa%20-%20Google%20Livros.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

CHARLIER, E.;CHARLIER, B. **La formation au coeur de la pratique:** Analyse d'une formation continue d'enseignants. Bruxelles: De Boeck, 1998.

CHARLIER, B.; DAELE, A.; DESCHRYVER, N. Integration pedagogique des TIC: rechercheset formation. **Revue des sciences de l'éducation.** v. 28, n. 2, 345-365, 2002. Disponível em:<<http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007358ar.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

COLOM, Antonio J. **A (des) construção do conhecimento pedagógico:** Novas perspectivas para a educação. São Paulo: Artmed, 2004.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. S. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 3, p.51- 64.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. Pesquisa dos Educadores e Formação Docente voltada para a Transformação Social. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 3. ed., Ed.: Morata, Madrid, Espanha, 190p., 2000.

FELICETTI, Vera Lucia. Teacher education: from education to teacher substance and practice. **Research in Higher Education Journal**, v. 13, p. 1-8, 2011. Disponível em: <<http://www.aabri.com/rhej.html>>. Acesso em: 25 mai. de 2013.

FLESCH, Benícia. **Seguindo passo a passo uma caminhada**. Porto Alegre, RS: Metrópole. V. 1. s/d.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FURTADO, Júlio. A gestão escolar e a formação continuada de professores. In: **Gestão Educacional**. 117 Ed. Curitiba, PR: Humana Editorial. Ano 10, fev. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

FULLAN, M.; St. GERMAIN, C. **Learning Places**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. In.: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf/>>. Acesso em: 27 mai. 2013.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manuel Oriosvaldo. **A Pesquisa Colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores**. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publi>>

ca%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/sesselma.PDF>. Acesso em: 30 ago. 2014.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: Da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. 2002. p. 129-149.

GORE, J. M. e ZEICHNER, K. M. **Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States**. *Teaching and Teacher Education* 7(2): 119 – 136, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel>>. Acesso em: 02 mai. 2013.

JORDÃO, Rosana dos Santos. **A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão**. 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004. Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0816.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. Ed. Cultrix, São Paulo, SP, 1946.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. In.: **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <[http://www.derita.com.br/antigo/comunicados2013/anexo255avaliacaodaaprendezagem\\_escolar.pdf](http://www.derita.com.br/antigo/comunicados2013/anexo255avaliacaodaaprendezagem_escolar.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2014.

KEMMIS, Stephen. **Action research and social movement: a challenge for policy research**. 1993. *Educational Policy Analysis Archives* 1(1). Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html1993>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

KEMMIS, Stephen. Action research. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. (orgs.) **International encyclopedia of education: research and studies**. Oxford: Pergamon, 1985. p.35-42.

MACEDO, Roberto Sidney. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAUÉS, Olgaíses. **As Políticas de Formação de Professores: a “Universitarização” e a Prática**. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd, 2003, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaiescabralmaues.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaiescabralmaues.rtf)>. Acesso em: 08 fev. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, mai/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOLINA, Rinaldo. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa**. São Paulo: FEUSP, 2007, 177 p. + 1 CD-ROM. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072007-150643/pt-br.php>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2011.

MORO, Valderesa. Organização Administrativa da SCALIFRA-ZN. In.: BARIN, Nilsa Teresinha Reichert. **SCALIFRA-ZN: conquistas e perspectivas na educação**. Santa Maria: UNIFRA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Continuada: Um processo itinerante na construção de si com vistas à transformação da prática docente de professores de Educação Básica**. Porto Alegre, PUCRS, 2007, 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação).

NÓVOA, António. História de vida: perspectivas metodológicas. In.: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 18-25.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009. Disponível em: <<http://www.etepb.com.br/arqnews/2012textoprofessoresimagensdofuturopresente.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

PASSARELLI Adriana Beneduzzi. A Pesquisa-ação na formação continuada do professor: caminhos para a mudança. 2012. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, FEUSP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062012-144823/pt-br.php>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage; 1990.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. E Ghedin, E. (Orgs.), **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Ed. Cortez, São Paulo, SP, p. 17 – 52, 2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. **Periódicos, Ciências Humanas: pesquisa e método**. 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30176/000673630.pdf?sequence=1>>. Acesso em 03 mai. 2014.

RUPOLO, Iraní. Centro Universitário Franciscano Vidya. **Revista Vidya**. Edição Especial. Santa Maria, RS: Palloti, 2001.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?** New York: TeachersCollege, Columbia University, 2011.

SILVA, Ana Paula Ferreira da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; SOUZA, Juliana Cedro de. **Secretarias de Educação e as Práticas de Formação Continuada de Professores**. 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-925%20res.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2012.

SILVA, G. F. da; NÖRNBERG, M. Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e acessibilidade (CEIA/Canoas). In: **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 651-672, maio/ago. 2013.

SILVEIRA NETO, Consuelo. **Na terra da Medianeira, na terra de Imembuy**. Santa Maria, RS: Palloti, 1987.

SCALIFRA-ZN. **Plano de Médio Prazo 2013-2016**. Santa Maria, RS, 2012. 54p.

SCALIFRA-ZN. **Estatuto Social 2009**. Santa Maria, RS, 2009.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Colección Pedagogia, La pedagogia hoy, 4. ed., Ed. Morata, Madri, Espanha, 1998.

STRAUSS & CORBIN, Anselm e Juliet. **Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18 ed. Sao Paulo: Cortez, 2011.

THURLER, Monica G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. In: **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Vol. 19, nº 3. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312009000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013)>. Acesso em 05 ag. 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (organizador). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p.36-46.

VOSGERAU, Dilmeire, Sant'Anna Ramos. **A pesquisa-ação formação como instrumento de formação em serviço paraintegração das TICs na prática pedagógica do professor**. 32ª Reunião Anual ANPEd, 2009. Caxambu, MG, 2009. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho\\_gt\\_08.html](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_08.html)>. Acesso em 26 out. de 2013.

ZEICNHER, K. M. Action research: personal renewal and social reconstruction. **Educational Action Research** 1(2): 199 – 219, 1993.

APÊNDICE A – Autorização do Estudo – Diretora do Colégio Franciscano  
Sant'Anna



**UNILASALLE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



**AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO**

Estimada Diretora

Ao cumprimentá-la, cordialmente, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa **A pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço: um estudo da prática docente no Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS.**

A pesquisa será desenvolvida pela mestrande Célia de Fátima Rosa da Veiga, estudante do Curso Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle e tem como orientador o **Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva**, professor do referido mestrado.

Esta investigação se insere na linha de pesquisa “Formação de professores, Teorias e Práticas Educativas” e tem como objetivo geral: **investigar as práticas docentes via os princípios metodológicos da pesquisa-ação desenvolvida no processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna, analisando sua contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor.**

Quanto aos objetivos específicos, elencamose seguem, na sequência.

- ✚ Contribuir no trabalho coletivo de aperfeiçoamento da prática docente no cotidiano do espaço escolar.
- ✚ Diagnosticar as necessidades do fazer pedagógico do corpo docente através do plano de ação elaborado pelos professores para o aprimoramento da prática educativa por meio da proposta pedagógica da pesquisa-ação.
- ✚ Identificar a contribuição da formação continuada centrada na escola com os professores do Ensino Fundamental, Anos finais e Ensino Médio do Colégio Franciscano Sant'Anna de Santa Maria, RS.

- ✚ Proporcionar aos professores do Colégio Franciscano Sant'Anna espaço de revisão, estudo e aperfeiçoamento de sua prática educativa em serviço no espaço de trabalho.
- ✚ Analisar as implicações do processo de formação continuada da Rede SCALIFRA/ZN e a ação pedagógica desenvolvida pelos professores.

Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

---

Célia de Fátima Rosa da Veiga  
Mestranda em Educação

---

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
Orientador

Santa Maria, fevereiro de 2014.

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento – Grupo de Professores Participantes da Pesquisa**



**UNILASALLE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A presente pesquisa intitulada: *A pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço: um estudo da prática docente no Colégio Franciscano Sant'Anna* está vinculado ao mestrado acadêmico em educação do UNILASALLE de Canoas, RS.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que fui informado (a) dos objetivos deste estudo e esclareci minhas dúvidas. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim eu desejar. Foi garantido que não serei identificado (a) de maneira alguma neste estudo e de que terei total liberdade de retirar o meu consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, se assim desejar.

Declaro também, que tomei conhecimento de que os resultados deste estudo poderão ser divulgados na íntegra, ou parcialmente, em artigos, congressos, jornadas, seminários, entre outros voltados para a área da educação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Mestranda Célia de Fátima Rosa da Veiga

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

**APÊNDICE C – Questionário – Grupo dos Professores Participantes da  
Pesquisa**



**UNILASALLE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



**QUESTIONÁRIO - PROFESSORES**

**Pesquisa-ação Colaborativa: diagnóstico**

**Estimados professores**

Este instrumento faz parte do trabalho de Pesquisa-ação Colaborativa. Os dados coletados servirão como base preliminar para a elaboração da proposta de ação com vistas ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, realizadas no Colégio Franciscano Sant'Anna, assim como, para o estabelecimento de parceria entre o Colégio e o UNILASALLE.. Desse modo, o questionário apresenta dimensões da formação inicial, continuada e em serviço.

**Objetivos:**

1. Investigar as práticas docentes via os princípios metodológicos da pesquisa-ação a ser desenvolvida no processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna, analisando sua contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor;
2. Diagnosticar as lacunas/temáticas e/ou problemas do fazer pedagógico no Colégio Franciscano Sant'Anna;
3. Desencadear um processo de pesquisa-ação colaborativa com os professores participantes da pesquisa;
4. Contribuir para o estabelecimento de estratégias práticas na proposta de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna.
5. Conhecer e refletir sobre a qualidade da formação continuada centrada em serviço com os professores do Ensino Fundamental, Anos finais e Ensino Médio do Colégio Franciscano Sant'Anna de Santa Maria, RS;
6. Analisar as implicações do processo de formação continuada da Rede SCALIFRA/ZN e a ação pedagógica desenvolvida pelos professores.

**1. Identificação**

1. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

2. Idade:

( ) até 20 anos ( ) entre 20 e 30 anos ( ) entre 30 e 40 anos  
( ) entre 40 e 50 anos ( ) mais de 50 anos

3. Cargo ou função:

- Coordenador pedagógico     psicólogo escolar     Orientador educacional  
 Professor do Ensino Médio     Diretor     Professor do Ensino Fundamental Anos Finais

Outras? Quais? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4. Tempo de atuação no magistério

- até 1 ano     1 até 3 anos     de 3 até 5 anos  
 mais de 5 até 10 anos     mais de 10 anos até 20     mais de 20 anos

**2. Dimensão A: Formação Inicial**

1. Área de formação: \_\_\_\_\_

2. Área em que atua: \_\_\_\_\_

2. Escolha o maior nível de formação que possui:

- Nível médio     Graduação     Especialização  
 Mestrado     Doutorado

**Dimensão B: Formação Continuada**

1. Coloque um X no quadro correspondente a sua opção!

	Completamente de acordo	Nem concordo Nem discordo	Completamente em desacordo	Necessito mais informação
B.1. Como professor da Educação Básica você busca qualificação participando de cursos, congressos, seminários, jornadas e outros.				
B.2. Ao participar das reuniões de formação do CFS, sente-se comprometido na construção da proposta pedagógica da escola.				
B.3. Sente-se preparado para contribuir na qualificação da formação continuada dos professores para o desenvolvimento de práticas educativas.				
B.4. A equipe gestora do CFS proporciona espaços de formação e participação aos professores.				
B.5. Existe uma participação ampla de todos os professores do CFS nas reuniões de formação.				
B.6. Existem oportunidades para que os profissionais do CFS possam compartilhar suas				

experiências e conhecimentos.				
B.7 Como profissional da educação você considera os espaços de formação continuada (reuniões pedagógicas, seminários, estudos,...) importantes para sua formação.				
B.8 Existe espaços/tempos para o desenvolvimento de trabalho de colaboração em equipe e de intercâmbio das experiências vividas pelos profissionais que atuam no CFS?				
B.9 Existe comprometimento dos profissionais do CFS na participação das reuniões de formação continuada que o colégio oferece.				
B.10 Os professores da escola buscam outra formação além da formação continuada oferecida pelo colégio para melhorar o fazer pedagógico.				
B.11 Existe um projeto de formação continuada claro com temáticas de interesse dos professores da escola.				
B. 12 Existe articulação e troca de experiências com outros profissionais da educação com propostas semelhantes ao do Colégio Franciscano Sant'Anna.				

### **Dimensão C: Criar estratégias práticas para proposta de formação continuada**

**C. 1** O que você entende por formação continuada?

---



---



---

**C. 2** Como descreve a formação continuada que vem desenvolvendo em sua vida profissional?

---



---



---

**C.3** A partir de sua formação e experiência profissional, quais são as necessidades do fazer pedagógico que precisam ser trabalhadas para que os professores do Colégio Franciscano Sant'Anna possam aprimorar sua prática pedagógica? Elenque 5 temáticas/lacunas emergentes.

Temática 1: \_\_\_\_\_

Temática 2: \_\_\_\_\_

Temática 3: \_\_\_\_\_

Temática 4: \_\_\_\_\_

Temática 5: \_\_\_\_\_



**C.4** A equipe gestora do Colégio poderia melhor desenvolver o trabalho no Colégio Franciscano Sant'Anna:

- ( ) proporcionando mais reuniões pedagógicas
- ( ) proporcionando saídas de campo para troca de experiências com outras escolas
- ( ) realizando jornadas e ou seminários internos com temáticas de interesse dos professores
- ( ) Outras, quais?

---



---

**Dimensão D: Formação Continuada em Serviço**

**D. 1** Quais os eventos de formação continuada oferecidos pelo colégio e pela SCALIFRA-ZN aos professores de que você já participou?

**D. 2** Você considera importantes esses eventos para a sua formação continuada? Justifique.

---



---

**D. 3** Os eventos de formação continuada oferecidos pelo Colégio e pela Rede SCALIFRA – ZN contribuem para a sua formação? Justifique.

---



---

**D. 4.** Quais projetos existentes na Rede SCALIFRA-ZN que favorecem a tua formação continuada?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**D. 5** Na sua avaliação, quais os eventos, seminários e cursos oferecidos pela escola estão voltados à formação continuada de professores e à qualificação do fazer pedagógico? Ao citá-los, justifique sua resposta.

---



---

**D. 6** Gostaria de registrar mais algum comentário ou observação:

---



---

**APÊNDICE D – Folha de Observação - Reuniões de Formação Continuada**



**UNILASALLE**



**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE**

**FOLHA DE OBSERVAÇÃO 1-2-3, ...**

**Colégio Franciscano Sant'Anna**

**Pesquisa-ação na formação continuada de professores em serviço**

**Pesquisadora: Célia de Fátima Rosa da Veiga**

Dados de identificação:

Identificação do espaço formativo:

Nível de formação: Mestranda em Educação - UNILASALLE

Formador:

Tema: Pesquisa-ação na formação continuada de professores em serviço

**Data da observação:**

**Horário de início:**

**Horário de término:**

1- Descrição da situação, contexto ou sujeitos envolvidos.

2- Revisão e anotações de impressões pessoais (do observador/pesquisador), registro de associações com leituras e outras situações já vivenciadas em situações semelhantes;

3- Definição de até 5 palavras-chave que sintetizem ou expressem o contexto observado.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_.

**APÊNDICE E – Avaliação das Oficinas com os Professores - Formação  
Continuada**



**UNILASALLE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



**AVALIAÇÃO DAS OFICINAS**

1. Componente Curricular:

2. Nível de Ensino:

( ) Berçário ( ) Educação Infantil ( ) Anos Iniciais ( ) Anos Finais ( ) Ensino Médio

	Atendeu acima do esperado	Atendeu	Atendeu em parte	Não atendeu
Espiritualidade				
Relação com a vida diária				
<b>Texto:</b> Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso - Cipriano Luckesi, 2005. De acordo com as necessidades atuais				
<b>Oficina Nº</b> ____ 1 ____				
Tema e conteúdos abordados				
Clareza das exposições				
Profundidade na explanação				
Aplicabilidade (relação teoria e prática)				
Materiais disponibilizados foram suficientes				
Organização da oficina foi adequada				
Divisão dos tempos foi suficiente				
A socialização do grupo foi produtiva				
A oficina oportunizou espaço de revisão, estudo e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica em serviço.				

4. Deixe suas sugestões para outras atividades de estudo e formação de acordo com seu interesse e necessidades.

**APÊNDICE F – Avaliação Oral - Professores Participantes da Pesquisa****AVALIAÇÃO ORAL – PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

1. Quais as contribuições e os limites das oficinas realizadas com os professores na reunião de formação continuada?
2. A partir do trabalho realizado nas reuniões de formação continuada e das oficinas, quais práticas docentes foram possíveis de mudança a partir do trabalho da pesquisa-ação?