



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO: CONTRIBUTOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA.

Rafael Meira Seniw, Dirléia Fanfa Sarmento (orient.)
Centro Universitário La Salle – Canoas (UNILASALLE)

Resumo

A estudo em questão objetiva verificar as contribuições da pesquisa-ação colaborativa na constituição do professor reflexivo. Tem como principal achado a reflexão acerca de novas perspectivas de formação para os professores que atuam no Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Médio, Pesquisa-ação.

Área Temática: PPG em Educação.

1. Introdução

O texto, oriundo de uma pesquisa-ação, apresenta as principais contribuições da pesquisa-ação colaborativa para a constituição do professor reflexivo e a revitalização da *práxis* educativa dos professores atuantes do Ensino Médio em uma escola privada situada na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. A problemática do estudo em questão se estrutura da seguinte forma: "Quais as principais contribuições da pesquisa-ação colaborativa para a constituição do professor reflexivo e a revitalização da *práxis* educativa dos professores atuantes do Ensino Médio em uma escola da Região Metropolitana de Porto Alegre? O referencial adotado estabelece um diálogo entre os autores que discutem a temática em tela, destacando-se Nóvoa (1992), Brzezinski e Garrido (2001), Carrolo, (1997), Pimenta (2005,2006, 2012), Ghedin (2006), Marchesi (2008), Lisita, Rosa e Lopovetsky, (2012), Beillerot (2012) e Miranda (2012).

2. A constituição do professor reflexivo

Compreendemos que a *práxis* educativa, a formação e a investigação são os pilares que sustentam o processo de constituição do professor reflexivo. Tal articulação contribui para formar um profissional com uma maior capacidade de se adequar às mudanças socioculturais ocorridas na sociedade, revitalizando assim sua função perante a mesma.

Pimenta (2012), ao falar sobre o papel do professor na atualidade, ressalta a importância deste profissional como mediador de processos e agente fundamental na redução das desigualdades escolares. Esse olhar acerca do papel da escola e do professor na contemporaneidade emerge em consequência, entre outros fatores, do avanço tecnológico, do processo de universalização da educação básica e das novas configurações familiares. Tendo esses fatores como plano de fundo, o perfil profissional dos educadores deve ser constantemente revisto afim de atender as novas demandas sociais que adentram os muros da escola.

Desta forma a jornada de formação de um professor é fortemente influenciada pelo período histórico em que vivem os indivíduos, conforme expõe Fontana (1997, p.53):

O processo pelo qual um indivíduo se torna professor é histórico, nos ensina ela, mesmo sem o pretender. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

reagem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização.

A construção do ideário acerca da profissão inicia antes mesmo do futuro professor frequentar os bancos de uma universidade. Os indivíduos vão construindo, nas diferentes fases de sua vida, concepções acerca da profissão que são fortemente marcadas pelas relações socioculturais de seu tempo, ou de épocas passadas. Desta forma instaura-se um ciclo de reprodução de padrões profissionais, cristalizado ao longo de muitas gerações, que muitas vezes impedem um novo olhar acerca de seu próprio fazer pedagógico. A esse respeito, Fontana (1997, p.53), afirma que,

Somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que foi se constituindo professor, analisar a emergência, articulação e superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não). Aderindo (ou não) a um outro projeto de escolarização.

Destaca-se aí o papel da formação docente como prática reflexiva, possibilitando aos professores esses momentos de confronto e, por vezes, de autocrítica com a finalidade de redimensionar seu fazer pedagógico. Pimenta (1999, p. 31) ao refletir sobre a formação docente, enfatiza que:

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

É necessário, portanto, que o processo de formação docente seja um constante entrecruzamento entre o *desenvolvimento profissional*, e o processo de *construção da identidade profissional*, sendo o primeiro fortemente influenciado pelas seguintes dimensões: desenvolvimento pessoal, profissionalização e socialização do professor (GONÇALVES, 2000).

O *desenvolvimento pessoal*, compreendido como um ato de integralidade da pessoa do professor e resultante de seu desenvolvimento pessoal, derruba o muro que separa eu pessoal do eu profissional do educador. É necessário compreender que o professor tem uma trajetória de vida, uma personalidade, emoções, cultura; e que tais singularidades deste educador é fortemente influenciada pelo contexto no qual ele se insere (TARDIF, 2010). Sendo assim, o processo formativo deve abranger tanto aspectos teórico-metodológicos, quanto temas destinados a formação pessoal do educados.

Quanto a *profissionalização*, ela pode ser compreendida como resultante de um processo de construção de um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos específicos do fazer docente (GONÇALVES, 2000). Já a *socialização*, direciona-se para o modo de adaptação do professor ao contexto educacional onde atua, tanto do ponto de vista das normas vigentes quanto da interação com os demais integrantes deste contexto (equipe diretiva, outros professores, famílias, estudantes, pessoal técnico-administrativo, dentre outros). (GONÇALVES, 2000).

No segundo eixo apresentado por Gonçalves (2000), relativo ao percurso profissional do professor, é destacado a *construção da identidade profissional*. Para o autor, a identidade é um processo decorrente da “relação que o professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica” (GONÇALVES, 2000, p. 145). Nesse sentido,

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

Nesse sentido, Carrolo (1997) esclarece que a identidade profissional, em sua perspectiva individual, requer um maior acompanhamento já que a mesma é construída ao longo do percurso profissional do educador. Já a perspectiva coletiva, se sustenta na cultura profissional que, segundo a autora, “assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realizada histórica e social” (CARROLO, 1997, p. 47).

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

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

Dessa forma, a construção de uma identidade assume um caráter processual que é fortemente vinculado à maneira como cada indivíduo percebe a si mesmo e a profissão em que atua (NÓVOA, 1995). Assim, conforme Esteve (1991, p. 103): “A consciência cada vez mais nítida de que os sistemas educativos são sistemas sociais em mutação mais rápida que em outros momentos do passado, não admite a tese de uma formação de professores acabada”. Portanto, “já não existe uma etapa determinada na qual o professorado se forma e outra na qual está na prática educativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 76). É imprescindível que a formação

[...] facilite a reflexão e a intuição, é possível fazer com que os professores se tornem melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, por que não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho (IMBERNÓN, 2009, p. 92).

Assim, o desafio que se coloca as instituições formadoras é o de repensar os projetos e currículos de formação inicial dos futuros professores de maneira que possam se constituir em profissionais reflexivos (Pimenta, 2005, 2006; Ghedin, 2006) em seu fazer pedagógico. Para tanto, tal formação, precisa contemplar o conhecimento na prática, pela reflexão da prática e pela reflexão sobre a reflexão sobre a prática (SCHÖN, 1992, 2000). Gonçalves (2000, p. 27-28) nos alerta que:

[...]o papel das instituições de ensino superior na formação dos seus docentes não pode (nem deve) parar na sua formação inicial, mas encarar a nova sociedade emergente e que nos obriga a admitir que aqueles (em nome do seu desenvolvimento pessoal e profissional)



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

devem assumir a sua carreira como algo cuja qualidade depende de sistemas de formação permanente (ou, mais especificamente, formação ao longo da vida).

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

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

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

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. [...] A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2009, p. 23, grifo do autor).

Por fim, Gadotti (2000, p.9) nos faz refletir sobre o papel do professor na contemporaneidade.

Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (grifo do autor)

3. Percorso metodológico e resultados preliminares

Pensando nas singularidades da pesquisa-ação colaborativa (Kemmis e McTaggart, 1992), optamos por descrever o percurso metodológico e, paralelamente, trazer os achados referentes as três primeiras etapas da pesquisa ação-colaborativa já concluídas.

a) Diagnóstico-reconhecimento e fortalecimento de identidade de grupo

Considerando que o aspecto fundamental da pesquisa ação colaborativa é a participação e a colaboração do grupo, nesta primeira etapa ganham ênfase as ações que possibilitem os processos de diagnóstico, fortalecimento da identidade do grupo, sentimento de pertença e



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

criação de uma postura colaborativa para o desenvolvimento dos trabalhos propostos nas etapas subsequentes e incentivando do protagonismo individual e coletivo. A esse respeito Barbier (2007, p.70-71) afirma que

Não há pesquisa-ação sem a participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que sejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa e racional (grifo do autor).

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

O primeiro encontro com os educadores teve por objetivo a integração entre os participantes da pesquisa visando desenvolver o sentimento de pertença ao processo de formação e investigação. É preciso ouvir as demandas daqueles profissionais que estão mais intimamente ligados a elas em seu cotidiano, só assim é possível que surjam, por meio do processo reflexivo, soluções capazes de transformar a realidade destes profissionais, ao mesmo tempo em que produz novos conhecimentos para o campo educacional. Neste encontro aplicamos um questionário (Lakatos e Marconi, 2006) com questões abertas a fim de caracterizar o coletivo de professores, identificar suas demandas formativas e os desafios encontrados na docência.

No Encontro II realizamos uma análise coletiva dos dados coletados no encontro I buscando sistematizar a partir deles um conjunto de desafios enfrentados pelos educadores em seu cotidiano escolar e as principais demandas formativas. Conforme Tardif e Lessard (2009, p.49)

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

Dentre os desafios citados pelos professores em relação aos educandos foram: falta de hábito de estudo e de dedicação, a capacidade de saber ouvir, falta de seriedade em relação ao estudo, ser mais crítico em sua opinião, dificuldade em saber ouvir e o imediatismo, falta de motivação, sem interesse para executar as atividades propostas, o fato de esperarem tudo pronto, as resistências à autoridade e as dificuldades dos jovens lidarem com as regras. Já em relação a sua atuação profissional, os principais desafios foram: fazer os educandos compreenderem a importância de criar um hábito, estabelecer relações interdisciplinares e dificuldade em despertar o desejo pela aprendizagem e o gosto pela pesquisa.

Outros tópicos levantados pelos educadores foram: a falta de tempo, devido ao número de períodos para a realização do trabalho, a criação de laços mais profundos; as próprias características estudantis; a necessidade de muita preparação e estudo para as aulas; atender e contemplar as necessidades de um grupo heterogêneo. Frente a essa complexidade temática e a posição enraizada dos educadores sobre alguns destes temas levantados, observamos a necessidade de retomar aspectos acerca do papel dos educadores, da escola e dos estudantes para que, neste esforço analítico-reflexivo, algumas posições possam ser revistas. Talvez, um dos caminhos para a superação desses impasses seria o diálogo, que muitas vezes é cerceado em



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

detrimento do *cumprimento da lista de conteúdos a serem trabalhados*. Conforme concluem Martins e Carrano (2011, p. 54): “Através da elaboração de linguagens em comum, a escola pode recuperar seu prestígio entre os jovens, bem como o prazer deles estarem em um lugar que podem chamar de seu na medida em que são reconhecidos como sujeitos produtores de cultura”.

Ora, parece haver consenso que a especificidade da profissão docente é o trabalho com o conhecimento. Contudo, as formas de selecioná-los, organizá-los e abordá-los poderia ocorrer de modo participativo e dialógico, envolvendo os estudantes, a famílias e outros atores considerados importantes. Concordamos com Dayrell (2007, p. 1107) quando ele coloca que “a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente”.

Desta forma, para atender tanto as necessidades dos educandos quanto a dos professores, uma abordagem metodológica pautada pelos princípios da interdisciplinaridade, do diálogo, da pesquisa, da contextualização, da problematização e da aplicabilidade do conhecimento são essenciais. Para tanto, é necessário que o professor, muitas vezes arraigado em práticas mais tradicionais, sinta-se apto adotar estes princípios em sua prática educativa. Neste sentido, a formação e a revitalização das práticas pedagógicas constituem-se os principais desafios da pesquisa em questão.

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

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

b) *Planejamento das ações*

A segunda etapa da pesquisa ação se estrutura de forma a permitir a delimitação dos objetivos e os meios pelos quais eles serão alcançados. Dionne (2007, p.105), ao falar sobre esta etapa, afirma que “O planejamento da pesquisa-ação consiste em se darem as melhores estratégias e os meios de intervenção suscetíveis de assegurar a consecução dos objetivos”.

Sendo assim, a proposição de espaços formativos ganha centralidade nesta segunda etapa da pesquisa-ação colaborativa. A garantia de tais espaços de diálogo e reflexão crítica se estruturou na modalidade de oficinas, cada uma delas com três horas de duração, contando com a participação de profissionais com formação específica nos tópicos trabalhados.

As oficinas foram sistematizadas da seguinte forma: *Leitura, Produção e Interpretação de diferentes gêneros textuais*, direcionada aos professores de Língua Portuguesa e demais interessados; *Raciocínio lógico-matemático e resolução de situações-problema*, direcionada aos professores de Matemática e demais interessados; e *Projetos Investigativos Interdisciplinares*, direcionada a todos os professores que exercem à docência no Ensino Médio.

Acerca desta última oficina, vale ressaltar que teve como foco o planejamento conjunto de projetos investigativos interdisciplinares entre os componentes curriculares de uma área de conhecimento e entre componentes curriculares de diversas áreas ou entre áreas.

Carr e Kemmis (1988, p. 39) apontam que, “quando professores adotam uma perspectiva de projeto, eles também criam oportunidades para aprender a partir de sua experiência e planejar sua própria aprendizagem.



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

Com a construção de tais projetos pelos professores, tínhamos como principal objetivo trabalhar a atitude investigativa desses professores com vistas a efetivação da pesquisa como princípio pedagógico e a iniciação científica dos estudantes

c) Aplicação de estratégias de ação, processo de observação-registro e avaliação

Nesta etapa são implantados os planos de ação, neste caso, para o aprimoramento da *práxis* educativa. Assim, elegemos coletivamente alguns eixos norteadores a serem assumidos pelo corpo docente abrangendo a relação professor-aluno; relação família-escola; contratos a serem firmados com os estudantes; a iniciação científica e a pesquisa como princípio pedagógico; a interdisciplinaridade; a contextualização e a problematização dos conhecimentos; a avaliação em suas perspectivas diagnóstica e formativa e projetos investigativos com temáticas transversais.

Dessa forma, concomitantemente a ação e a reflexão sobre as práticas, nos encontros formativos realizados na Oficina de Projetos, os professores reúnem-se por áreas de conhecimento e dentro de cada área, fazendo um movimento analítico-reflexivo de cada componente curricular (por série e entre as três séries), suas finalidades e articulações com os demais que compoem a determinada área. Também, identificando temáticas potenciais que se interpenetram e possam transversalizar alguns projetos e seminários interdisciplinares no âmbito da área e ou entre as áreas e por cada série.

Aqui, poderíamos trazer à tona a ideia de movimento espiralado (LEWIN, 2006) ou das espirais cíclicas (BARBIER, 2002, p. 117) presente na concepção da pesquisa-ação, o qual viabiliza e implica “o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. O movimento espiralado reflexivo contempla o empoderamento dos atores, “o planejamento, a ação, a reflexão, a pesquisa, a resignificação, e o replanejamento em um movimento que busca ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas; que produz novas reflexões para o aprofundamento da pesquisa” (FRANCO, 2012, p. 121). Entretanto, precisamos ter presente que “Esse processo funcionará bem quando se der um tempo para a reflexão ser interiorizada, ser compreendida coletivamente, organizar-se de forma livre e crítica (FRANCO, 2012, p.119-120).

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

d) Reflexão e reorganização

Esta etapa da pesquisa-ação dedica-se à análise, interpretação e elaboração de conclusões de forma pormenorizada a partir dos registros, documentos, arquivo etc., produzidos durante as etapas anteriores. É o momento dedicado a revisar todo o processo, procurando localizar os avanços, acertos e desacertos vivenciados tanto no processo de condução da pesquisa-ação, quanto nas ações assumidas pelo coletivo de pesquisadores como estratégias para a transformação das práticas cotidianas.

Assim, são desenvolvidos encontros cuja centralidade da discussão ocorre a partir da análise, avaliação e organização dos registros produzidos pelos educadores na própria ação educativa. Cabe ressaltar que com a finalização desta etapa, iniciou-se em 2016 a segunda fase da pesquisa que traduz o movimento espiralado, descrito por Lewin (2006), viabilizando a continuidade do processo de ação-investigação. Esta etapa está em fase de realização e, dessa forma, os resultados finais ainda serão sistematizados.

4. Considerações Finais

O presente texto apresentou as reflexões acerca das contribuições da pesquisa-ação colaborativa para a constituição do professor reflexivo e revitalização da *práxis* pedagógica dos



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

professores atuantes do Ensino Médio em uma escola da região metropolitana de Porto Alegre/RS.

As principais contribuições do estudo foram: a) o fato de a investigação ter encontrado terreno fértil para se desenvolver entre o coletivo docente que busca caminhos para aprimorar a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio; b) as reflexões ora apresentadas, poderão contribuir para a constituição de professores reflexivos e para a melhoria da qualidade da educação no contexto estudado; c) a possibilidade de avançar nas discussões acerca da *práxis* educativa no Ensino Médio; d) a reflexão acerca de novas perspectivas de formação para os professores que atuam no Ensino Médio.

Por fim, enfatizamos que o estudo deve ser abordado de maneira contextualizada, levando em conta os profissionais que nele atuam. Desta forma, tais contribuições e reflexões não podem ser generalizados, mas podem sinalizar para outros caminhos possíveis a serem trilhados em outras realidades e contextos educacionais.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012, p.71-90.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRYDON-MILLER, Mary; MAGUIRE, Patricia. Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. **Educational Action Research**, v. 17, n. 1, p. 79-93, 2009.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992- 1998. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 18, p. 82-100, set./ dez. 2001.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão professor**. Porto: Porto, 1997, p. 21-50.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991. cap. 4, p. 94-124.

FONTANA, Roseli. A. C. **Como nos tornamos professoras?: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. 1997. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

FRANCO, Maria Amélia S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria Amélia S. **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação.** v.1. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 103-138.

GADOTTI, MOACIR. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo, Perspectivas, 2000, vol.14, n.2, pp. 03-11.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 129,150.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 141-170.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción.** Barcelona: Laertes Ediciones, 1992.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

LEWIN, Kurt. La investigación-acción y los problemas de las minorías. In: SALAZAR, M. C. (Org.). **La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos.** Tradução de María Cristina Salazar. Madrid: Editorial Popular, 2006, p. 15-25.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LOPOVETSKY, Noênia. Formação de professores e pesquisa: Uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2012, p.107-127.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Organizações escolares em análise.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, Carlos H. dos Santos; CARRANO, Paulo C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação,** Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MIRANDA, Marília G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2012, p.129-143.

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



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

PIMENTA, Selma G. Formação dos professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**; tradução de João Batista Kreuch. 5. Ed. – Petrópolis, RJ; Vozes, 2009.