

PERSCRUTANDO FAZERES DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um olhar sobre o processo metodológico

*PEERING PRACTICES OF ACTION RESEARCH IN TEACHER EDUCATION: a look
at the methodological process*

Cledes Antônio Casagrande

Docente do Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade La Salle.
E-mail: cledes.casagrande@unilasalle.edu.br

Gilberto Ferreira da Silva

Docente do Curso de Pedagogia e do Progra-
ma de Pós-graduação em Educação da Univer-
sidade La Salle. Pesquisador do CNPq.
E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho resgata e reflete a trajetória metodológica posta em prática na pesquisa, em andamento, intitulada: “Os fundamentos teórico-práticos de um Projeto Educativo: o caso da Rede La Salle de Educação”. A centralidade de nossa reflexão está no processo de construção e de reconstrução da Proposta Educativa da Rede Lassalista, que foi colocado em prática a partir dos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação. Interessa-nos refletir sobre o ‘como’ foi desencadeado esse processo, as implicações decorrentes dessa opção metodológica e os ganhos decorrentes para a formação continuada dos envolvidos.

Nos últimos anos temos explorado e exercitado algumas estratégias metodológicas no trabalho de formação continuada de professores, aliando-as aos desafios da condução da pesquisa profissional em educação (SILVA, 2006; SILVA, NÖRNBERG; PACHECO, 2012; SILVA; NORNBERG, 2013). A perspectiva da pesquisa-ação tem denotado significativo aporte para pensar e cons-

truir ações formativas que contribuam com a qualificação da prática docente, principalmente através da atribuição e configuração de novos sentidos para os fazeres docentes, que educadores e gestores da educação têm enfatizado em seus depoimentos.

Assim, neste trabalho, propomo-nos reconstruir a trajetória da pesquisa desenvolvida, resgatando alguns aspectos metodológicos a fim de aportar novos elementos para contribuir com a reflexão preconizada pela pesquisa-ação, especialmente no que tange à formação continuada de educadores e gestores. Na primeira parte, contextualizamos a pesquisa desde seu universo empírico institucional; seguimos apresentando os pressupostos teórico-metodológicos aliados à contribuição já consagrada pela literatura na área, e seus desafios para a formação de professores; finalizamos, evidenciando a trajetória da pesquisa, tomada como objeto de estudo neste trabalho, registrando os passos e as etapas, bem como agregando ao processo de registro a reflexão que emana da vivência da pesquisa. Cabe enfatizar que nosso objetivo, neste texto, é lançar um olhar sobre o processo metodológico da pesquisa, e não sobre o objeto de estudo estabelecido na pesquisa.

O CONTEXTO DA PESQUISA

A Rede La Salle de Ensino possui tradição educacional que remonta ao final do século XVII francês, a João Batista de La Salle e aos primeiros Religiosos Irmãos das Escolas Cristãs que, a partir do ano de 1680, criaram escolas na França para atender especialmente os filhos dos artesãos e dos pobres. João Batista de La Salle foi um pioneiro na educação. Contribuiu com a fundação da primeira Escola Normal ou de Magistério; foi um dos primeiros organizadores do Ensino Fundamental e um dos precursores da educação popular, aberta e livre; criou também instituições para atender menores delinquentes e escolas de ensino profissional para jovens e adultos (MAILLEFER, 1991; GALLEGO, 1986; FIÉVET, 2001).

As Escolas Lassalistas caracterizaram-se, nos seus mais de 330 anos de existência, por saber incorporar elementos da cultura e da situação histórica e social nos locais em que foi erigida (POUTET e PUNGIER, 2001; LAURAIRE, 2006; LA SALLE, 2012). Dentre os princípios que fundamentaram a ação pedagógica dessas escolas no decorrer do tempo podemos destacar: a educação como um direito de todos, devendo ser gratuita aos pobres; a identidade

cristã, e a intenção institucional de contribuir no processo de humanização e na realização da síntese entre a fé e a cultura; a qualidade e a excelência dos processos de ensino e de aprendizagem; a educação integral e integradora, contemplando uma dimensão teórica e prática, que também formasse para a cidadania e ao bem-viver (HENGEMÜLE, 2007; JUSTO, 2003).

Atualmente a Rede La Salle está presente em 80 países, nos cinco continentes, mantendo aproximadamente 1.003 instituições de ensino (Educação Básica, Educação Superior e Obras Assistenciais) que são reconhecidas pela excelência de ensino e pela formação integral das pessoas. Nessas instituições trabalham 88 mil educadores, 4.288 Irmãos Lassalistas, com um público estudantil de aproximadamente um milhão de crianças, jovens e adultos (INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2014).

No Brasil, a Rede La Salle está presente desde o ano de 1907, tendo como missão institucional “formar cristã e integralmente as crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2012, p. 05). Atua em 43 instituições de Educação Básica, Educação Superior e de Assistência Social, nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão, Pará, Amazonas e Distrito Federal. Trabalham nas instituições da Rede La Salle, no Brasil, aproximadamente três mil educadores e são atendidos 42 mil estudantes.

Na pesquisa objeto deste texto, foram convidados a participar os gestores e membros das equipes diretivas (Diretores, Supervisores e Coordenadores Educativos) de 28 Escolas de Educação Básica, compondo um grupo de aproximadamente 80 pessoas. A escolha desses sujeitos ocorreu por constituírem um grupo representativo, com poder de influência, liderança e decisão, visto serem os principais responsáveis pelos processos pedagógicos e administrativos que são colocados em prática em cada uma das instituições.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde as primeiras contribuições para a estruturação da pesquisa-ação, enquanto uma proposta metodológica de pesquisa exercitada por Kurt Lewin

nos anos 40 (séc. XX), passando pela pesquisa participante, liderada por Carlos Rodrigues Brandão, até os tempos atuais, com a discussão da temática do professor reflexivo (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005; UTTECH, 2006; ANDRÉ, 2010; FRANCO, 2012a), a metodologia da pesquisa-ação mantém-se como uma estratégia válida e significativa para a pesquisa profissional em educação, combinando a participação e a colaboração de pesquisadores, professores e estudantes na geração de conhecimento para o campo educacional.

De forma objetiva, podemos assinalar a trajetória da pesquisa-ação pontuando os seguintes momentos históricos: a) Década de 40 – o trabalho pioneiro de Kurt Lewin, nos Estados Unidos; b) Década de 70 – os estudos, principalmente, de Stenhouse (1970) e Elliott (1973), revitalizam o interesse pela pesquisa-ação, apresentando modelos alternativos à investigação educativa tradicional; c) Década de 80 – Schön (1985) foi um dos principais autores a retomar os conceitos de pesquisa-ação, atribuindo-lhe valor científico, através da qual o pesquisador produz novos conhecimentos desde seu contexto social e, com isso, procura transformar esse contexto.

A pesquisa-ação é permeada por uma posição epistemológica que articula teoria e prática que parte da realidade e contribui com ela e que visa à melhoria dos processos e da realidade na qual é desenvolvida. Além disso, consoante a Brydom-Miller e Maguire (2009), entendemos que a pesquisa-ação de caráter participativo possui três tipos de potenciais de mudança para a comunidade educacional envolvida: “o desenvolvimento ou expansão da consciência crítica dos pesquisadores e colaboradores [...]; a melhoria na vida de todos os envolvidos [...]; e a transformação das relações e das estruturas sociais fundamentais” (p. 82).

Para Zeichner e Diniz-Pereira (2005)

Nas décadas de 1980 e 1990, os termos pesquisa-ação, prática reflexiva e profissional reflexivo tornaram-se slogans para reformas educacionais ao redor do mundo. Por um lado, o movimento de pesquisa-ação significou um reconhecimento de que os profissionais produzem teorias que os ajudam a tomar decisões no contexto prático (p. 65-66).

Em relação à formação de professores, Marli André (2010) demonstra o quanto a pesquisa vem produzindo um crescimento do conhecimento que impele os profissionais da educação ao deslocamento e à busca de novos horizontes para seus estudos. Através da pesquisa, esses profissionais classicamen-

te vistos como informantes, são desafiados a exercer o papel de participantes ativos dos processos de formação, nos quais a pesquisa-ação se traduz em uma das bases metodológicas privilegiadas para esse movimento de aprendizagem contínua e de deslocamento.

A análise das pesquisas [...] também mostra um grande crescimento dos estudos que incorporam os participantes no processo de investigação, seja pela devolutiva, no caso dos relatos autobiográficos, seja pela participação conjunta, quando se desenvolve pesquisa-ação e pesquisa colaborativa. Esse esforço de pesquisar conjuntamente tem um grande mérito social, científico e político, pois aproxima universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e consequentemente favorece a busca da autonomia profissional (ANDRÉ, 2010, p. 178).

A pesquisa-ação apresenta-se, sobremaneira, enquanto uma possibilidade concreta de aprendizagem e de exercício reflexivo que produz novos olhares sobre a prática docente, tanto para o educador quanto para o gestor educacional. Nesse sentido, concordamos com a seguinte afirmação de Franco (2012b, p.113): “O que estamos indicando neste texto é que existe uma forma de pesquisa que transforma a prática docente”. Essa modalidade de pesquisa e de formação possibilita a mediação entre o saber científico e a ação prática, bem como entre os diversos sujeitos envolvidos na pesquisa, quer sejam investigadores ou participantes.

A pesquisa que realizamos encontra amparo metodológico na confiança depositada no exercício desses pressupostos, especificamente no potencial crítico, participativo e transformador da pesquisa-ação. De igual maneira, ressaltamos que o próprio processo de escrita e de registro da experiência assume importância para o amadurecimento do exercício da metodologia para sua validação e para sua consolidação também como um momento formativo. Oscar Jara (2006), ao buscar uma síntese entre a pesquisa e o registro, enfatiza:

Diferente de outros esforços reflexivos, a sistematização permite entender a relação entre as diferentes etapas de um processo: que elementos foram mais determinantes que outros e porque, e quais foram os momentos significativos que marcaram o desenvolvimento posterior de uma experiência e que deram determinadas viradas ao seu encaminhamento (p. 30).

Seguindo os pressupostos delineados, apresentaremos a seguir a trajetória da vivência desta pesquisa, registrando, senão a totalidade, alguns aspectos

dos momentos mais significativos e que proporcionam possibilidades de reflexão sobre o processo vivido.

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA, OS PASSOS METODOLÓGICOS E OS DESAFIOS EMERGENTES DA VIVÊNCIA DA PESQUISA

A forma de ensinar e de aprender nas escolas Lassalistas evoluiu como um modo concreto de responder às necessidades que se apresentavam em cada situação histórica e contexto social. Desde o ponto de vista do fazer educativo, podemos afirmar que vivemos, atualmente, num espaço-tempo que exige dos educadores certa capacidade de autoentendimento, de criticidade e de tomada de decisões pautadas em argumentos. Nesse contexto, os educadores e os gestores **são desafiados a entender** o mundo no qual estão inseridos a questionar o próprio modo de conceber a educação e de praticá-la e, ao mesmo tempo, necessitam dar respostas renovadas aos desafios que se apresentam. Sinteticamente, podemos afirmar que vivenciamos a experiência de um mundo que está se modificando rapidamente e que, ao mesmo tempo, experimenta uma sensação de crise, que atinge as esferas sociais, políticas, tecnológicas, filosóficas e também educativas.

Entendemos que a crise e as mudanças **não** atingem somente o campo educacional, mas toda a sociedade, no modo como ela se organiza, se reproduz e subsiste. Crise que, por sua vez, é sentida na educação, impactando os fundamentos do ensinar e do aprender, as relações que se estabelecem no ambiente escolar e o papel desempenhado pelos atores educativos. Com essas mudanças, emergem novos modos de entender o ser humano, a sociedade, o conhecimento e a escola. Diante disso, os sistemas educacionais e as instituições Lassalistas necessitam repensar os princípios que compõem o próprio projeto educativo, pois o mesmo consiste no fundamento a partir do qual os processos de ensino-aprendizagem se estruturam e são colocados em prática. Nesse contexto de mudanças socioculturais e de emergência de novos sentidos e necessidades para as escolas, desencadeia-se o processo de reconstrução da Proposta Educativa Lassalista para o conjunto de 28 escolas de Educação Básica, sob responsabilidade da Instituição, cujo processo foi organizado em três fases, como veremos na sequência.

A primeira fase da pesquisa tomou como base o conhecimento da equipe coordenadora do trabalho de educação na Rede Lassalista. Esta equipe, composta por 05 pessoas, desenvolveu um trabalho, em longo prazo, de acompanhamento e de assessoria a todas as 28 escolas da Rede, e agregou um conjunto de conhecimentos empíricos e reflexivos acerca das necessidades educativas e formativas. Esses conhecimentos podem ser denominados, na perspectiva apontada por Tardif (2012), de ‘saberes experienciais’, pois...

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2012, p. 38-39).

A reelaboração do Projeto Pedagógico Educativo Lassalista, principal motor desencadeador do processo desta pesquisa, já havia sido realizada anteriormente, no ano de 2004, seguindo uma perspectiva participativa. Nesse sentido, evidenciamos um acúmulo de experiência e de conhecimento sobre a Rede Lassalista. Ao considerar esse conhecimento *a priori* como ponto de partida, aliamos-nos com Franco (2005) que identifica diferentes abordagens comumente empregadas para designar a pesquisa-ação:

- a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
- b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;
- c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica (p. 485-486).

A primeira e a segunda abordagens propostas por Franco (2005) traduzem a dinâmica que orientou a atual elaboração da pesquisa e que mobilizou

a construção de um instrumento de levantamento de dados (questionário) dirigido às equipes gestoras da Rede. O instrumento composto de um total de 20 questões, sendo 14 questões fechadas ou de múltipla escolha e 06 questões descritivas ou abertas, foi amplamente discutido pela equipe coordenadora. Antes de ser aplicado, foi validado em um processo de pré-testagem, para verificar a clareza, a pertinência, a abrangência e o entendimento das questões propostas. O tempo de aplicação foi de 15 dias.

Para a realização desta primeira fase, denominada na literatura sobre pesquisa-ação de “Diagnóstica”, fez-se uso da ferramenta *Google Docs*¹, o que permitiu a coleta e o tratamento dos dados de forma rápida e eficiente, visto que esse processo é totalmente *online* e, imediatamente após o término do preenchimento do questionário, a equipe de coordenação já contava com os dados disponíveis. Cada um dos possíveis participantes da pesquisa recebeu um ofício da equipe coordenadora indicando os objetivos do questionário, a forma de participação e o *link* de acesso.

De um total de 80 gestores convidados a tomar parte da pesquisa, retornaram 33 questionários respondidos, o que representa aproximadamente 41% das respostas esperadas. Se considerarmos as instituições convidadas, das 28 escolas, 20 participaram respondendo o questionário, representando um percentual de 71,5% de participação institucional.

De posse dos resultados obtidos com a aplicação do questionário, a equipe coordenadora procedeu a uma primeira análise dos resultados, mediante a geração de gráficos das respostas das questões objetivas, bem como através da organização de focos temáticos e categorias nas respostas descritivas, seguindo a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1988), em suas três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Além dos dados provenientes do questionário, a equipe de coordenação também se utilizou de pesquisa bibliográfica e de análise documental para con-

¹ O *Google Docs* consiste num pacote de aplicativos do *Google Drive* que possui inúmeras opções de aplicação acadêmica e de pesquisa, oferecendo edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, preenchimento de formulários e realização de questionários totalmente *online*. Ele também permite ao usuário criar e editar documentos de modo colaborativo, em tempo real, com outros usuários. O *Google Drive* é um serviço de armazenamento e de sincronização de arquivos, apresentado pela *Google* em 2012. Para ter acesso aos seus recursos, é necessário criar uma conta de e-mail no site do *Google*.

textualizar e entender os pressupostos a partir dos quais seria possível organizar uma primeira versão da Proposta Educativa. Na análise documental, as referências foram os documentos institucionais da Rede La Salle no Brasil, na América-Latina (RELAL) e no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, especialmente os documentos sobre a ação educativa e a formação de educadores. Dentre os principais documentos institucionais utilizados, destacamos: a versão antiga da *Proposta Educativa Lassalista*²; o atual *Projeto Pedagógico*³ Lassalista; o PERLA – *Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-americano*⁴; a *Circular: Uma missão partilhada*⁵; a *Circular 461: Associados para a Missão Lassalista*⁶; o informe da *Assembleia Internacional 2013*⁷. Na escolha e análise desses documentos, levamos em conta a percepção de Pádua (2004, p. 69), de que um documento “[...] é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova”. Além disso, de acordo com Gil (2010, p.31), o conceito de documento “é bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar um fato ou acontecimento”.

A partir dos dados oriundos do questionário, da análise documental e da pesquisa bibliográfica, e num processo de reflexão e de cooperação, a equipe coordenadora sistematizou uma primeira versão de um *Documento-Proposta* que serviria para orientar a discussão e a reconstrução da proposta pedagógica para a educação básica da Rede La Salle.

Nesta primeira fase da pesquisa emergiram alguns aspectos que merecem um cuidado reflexivo. Mesmo considerando o conhecimento *a priori* ou experiencial da equipe de trabalho, uma questão fundamental consistia em criar estratégias que mobilizassem e estimulassem a participação dos educadores-gestores no processo de construção do documento que acabaria por “regimentar” o trabalho educativo na Rede. Entendemos que não basta considerar o acúmulo existente de saberes sobre a Rede La Salle, mas é necessário acolher e traduzir as expectativas dos educadores-gestores em relação ao fazer

² Cf. PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004a.

³ Cf. PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004b.

⁴ Cf. RELAL – REGIÃO LATINO-AMERICANA LASSALISTA, 2011.

⁵ Cf. INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 1997.

⁶ Cf. INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2010.

⁷ Cf. INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2013.

educativo cotidiano nas escolas da Rede, construindo o compromisso, o pertencimento e a participação ativa no processo. A questão que não pode ser negligenciada é o fato de que estamos trabalhando com uma rede privada de ensino. Nela, os educadores-gestores são “funcionários” e, por conseguinte, pode-se pensar que recebem as informações oriundas da equipe coordenadora do processo como uma “vontade superior”. Ou seja, aqui, junto ao processo de participação, se estabelecem relações de poder. Até onde ou até que ponto essas relações afetaram o processo, comprometeram ou permitiram o desencadeamento de estratégias realmente efetivas para a construção da participação ativa dos educadores-gestores? Essa foi uma pergunta que nos acompanhou no decorrer da sistematização do *Documento-Proposta* e continua a nos inquietar, neste momento, em que refletimos sobre o processo percorrido.

A segunda fase consistiu em remeter o *Documento-Proposta* para as equipes diretivas das 28 Escolas participantes do processo de construção da Proposta Educativa da Rede La Salle, orientando para que houvesse a interação com o texto. O *Documento-Proposta* foi enviado, tendo como referência um prazo de quinze dias para ser analisado. Nesse período, cada equipe diretiva poderia organizar momentos coletivos de estudo, de reflexão e de discussão, com o coletivo de professores e de funcionários, sobre a versão inicial da Proposta, sistematizada no documento.

Para estimular a participação coletiva na revisão e reconstrução da proposta, recorreu-se a uma estratégia de apresentação do documento de forma diferenciada, sendo organizado a partir de duas colunas. Na primeira, constou o texto elaborado pela equipe coordenadora; na segunda, destinou-se espaço à escrita ou reescrita das equipes gestoras. Além disso, foram acrescentadas três questões abertas (descritivas), com o objetivo de avaliar o andamento e a percepção acerca do processo de construção da Proposta Educativa, a linguagem empregada no *Documento-Proposta* e a estrutura formal do texto.

Após o período sugerido, retornaram para a equipe de coordenação as contribuições de 17 Escolas, de um total de 28, o que corresponde a um índice de 60% de participação. Na análise dos documentos retornados, são perceptíveis alguns aspectos dos quais destacamos: a) as equipes diretivas fizeram processos distintos de discussão do *Documento-Proposta*, visto que apenas sete (07) arquivos continham contribuições significativas em termos de conteúdos e conceitos; três (03) arquivos continham apenas sugestões ortográficas

e gramaticais, mais de estilo do que de conteúdo; e outras sete (07) contribuições conformavam sugestões genéricas, consideradas de pouco impacto para a reescrita de um novo Documento Proposta; b) o período entre a remessa e o retorno do documento ficou dentro do prazo estipulado; c) houve aceitação geral do *Documento-Proposta* enviado, sendo que sete (07) Escolas manifestaram expressamente a aceitação da estrutura e da linguagem empregadas; d) houve crítica à estrutura e ao caráter do *Documento-Proposta* por parte de três (03) Escolas; as principais críticas relacionaram-se à falta de um referencial bibliográfico, à inexistência de um glossário e à dificuldade de compreensão da linguagem empregada; e) houve duas sugestões significativas de acréscimo de novos conteúdos, especialmente no que tange ao tema da diversidade cultural e da sustentabilidade; f) finalmente, uma Escola criticou o caráter pouco inovador do *Documento-Proposta*.

De posse das contribuições oriundas das Escolas e, após minuciosa análise, a equipe coordenadora organizou um novo momento de sistematização e de reestruturação do *Documento-Proposta*, gerando um novo documento (*Documento-Proposta* versão 2). A avaliação realizada pela equipe coordenadora indicou a pertinência de muitas das contribuições recebidas, as quais foram aceitas e incorporadas no novo *Documento-Proposta*. Por outro lado, constatou-se que algumas Escolas não conseguiram aprofundar o estudo, o que comprometeu a qualidade dos aportes e das sugestões enviadas.

Nesta segunda fase observa-se que a problemática elencada, qual seja, o esgotamento do documento que “regimenta” a Proposta Educativa Lassalista para as escolas desta Rede, tem ampla consonância com o grupo de educadores-gestores, a quem a coordenação da pesquisa direcionou, inicialmente, seus esforços de envolvimento e participação. A obtenção de cerca de 60% de participação é um dado significativo, principalmente se considerarmos a questão levantada anteriormente, no tangente às relações de poder que permearam a realização do trabalho. E, justamente, parece ir se tornando mais visível que essas relações não tenham afetado tanto quanto se imaginava inicialmente. Ou seja, a tradução dos anseios da Rede pela coordenação do processo parece ter surtido efeito e significado no trabalho cotidiano dos educadores-gestores. Podemos pensar que um dos princípios da pesquisa-ação, a “explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada” (THIOLLENT, 2011, p. 22), acaba por ganhar evidência.

Ainda assim, outro dado significativo emerge dos resultados desta segunda fase da pesquisa: a diversidade das formas de participação na construção ou reconstrução do texto, contemplando desde a concordância com a forma, estrutura, conteúdo e linguagem até a crítica sobre alguns desses aspectos. A partir disso, parece tomar forma a preocupação com a elaboração de uma proposta educativa que efetivamente traduza as necessidades das instituições, distanciando-se do mero cumprimento da tarefa. A crítica entabulada, destacando o caráter pouco inovador da proposta, é reveladora de uma liberdade de ação e de pensamento, por parte exclusivamente de uma escola, acompanhada por outras seis que questionaram a estrutura do documento proposta. Nesse sentido, visualizam-se outros dois princípios da pesquisa-ação, propostos por Thiollent (2011): o primeiro “c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e, sim, pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação”; o segundo, “f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (p.23).

Na terceira fase da pesquisa, a equipe gestora, após reelaboração do *Documento-Proposta* a partir das contribuições recebidas das equipes diretivas/gestoras (agora em sua segunda versão), agregou o trabalho de uma assessoria externa. Ou seja, nesta fase recorreu-se à figura de seis (06) Assessores Externos, os quais possuem a incumbência de analisar o *Documento-Proposta* (versão 2) e de sugerir contribuições a partir da experiência e dos conhecimentos na própria área de formação e atuação profissional. Para a eleição desses assessores, estabeleceram-se os seguintes critérios: conhecimento da Pedagogia Lassalista, perfil de pesquisador no campo da educação, experiência na formação de professores e atuação profissional de destaque na área da educação.

A literatura, no campo da pesquisa-ação, sugere a presença de um “Amigo Crítico” ao processo de pesquisa. Este “amigo” participa em momentos pontuais do processo da pesquisa, analisando e discutindo informações resultantes da dinâmica de pesquisa, com o intuito de contribuir para fortalecer os acertos e evidenciar as fragilidades e as lacunas do processo de investigação. É o olhar de “fora” que se obtém aqui, permitindo visualizar melhor o processo vivido. De posse dessa análise produzida pelos assessores externos, a equipe

coordenadora produziu a revisão e a reescrita do documento, constituindo a terceira versão do *Documento-Proposta*.

A quarta e última fase da pesquisa envolve a realização de uma Assembleia composta por representantes das equipes diretivas de todas as Escolas da Rede La Salle no Brasil, a equipe coordenadora, a presença dos assessores externos e de alguns convidados. Esta assembleia acontece na reunião trienal da Rede La Salle denominada de AMEL (Assembleia da Missão Educativa Lassalista), a qual tem por objetivos: avaliar a ação educativa da Rede La Salle no Brasil; planejar e projetar os novos rumos da ação educativa da Rede para os próximos três anos; revisar e discutir cuidadosamente o documento da Proposta Educativa Lassalista, construído no processo; e, finalmente, deliberar sobre a aprovação do documento oficial da Proposta Educativa Lassalista, finalizando, assim, o processo de construção coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto centrou-se na reflexão sobre o processo metodológico colocado em prática na reconstrução da Proposta Educativa da Rede La Salle de Educação. O trabalho amparou-se, inicialmente, nos pressupostos da pesquisa-ação, procurando estimular, principalmente, a participação, o pertencimento e o compromisso com o processo vivido e, conseqüentemente, com o resultado desse processo, ou seja, o documento final, que orientará a prática educativa na Rede pelos próximos anos. Igualmente, enfatiza-se que a proposição da pesquisa, como estratégia de acompanhamento e formação, e a busca de amparo teórico e metodológico, no campo da literatura sobre pesquisa-ação, denotam um efetivo envolvimento da equipe coordenadora no processo de construção da Proposta Educativa. Entendemos que esse processo de pesquisa-ação, realizado em quatro fases, conforme descrito no texto, constitui-se num primeiro movimento de construção e de organização de um documento, ou seja, consiste em uma das etapas que desencadeia um processo mais amplo que pressupõe outras ações, para que a Proposta Educativa possa ser colocada em prática, apropriada e refletida em cada Escola componente da Rede.

Na pesquisa-ação, os processos demandam períodos que são estabelecidos pelo conjunto de pessoas envolvidas na situação em estudo. Por con-

seguinte, os prazos vão sendo construídos dentro da lógica e da necessidade do grupo e, no nosso caso, procurando respeitar também uma agenda institucional, previamente estabelecida. Tais características nos levaram a fazer uma análise mais cuidadosa das duas primeiras fases da pesquisa (já executadas), limitando-nos a apresentar a descrição das outras duas fases restantes, que constituem o conjunto da estratégia posta em movimento nesta etapa da pesquisa. Feitos estes esclarecimentos, passamos a destacar algumas evidências que foram suscitadas durante a realização do trabalho, e que permitem repensar tanto o trabalho de pesquisa, amparado pelos princípios da pesquisa-ação, quanto o fazer educativo nas escolas da Rede La Salle.

No que diz respeito ao processo metodológico da pesquisa, amparados pelos princípios da pesquisa-ação, reforçamos a intuição de que a participação de todos os envolvidos no processo de construção do documento da Proposta Educativa, ainda que em caráter pontual, garante envolvimento e comprometimento com o processo, o que invariavelmente leva ao sentimento de pertença e de responsabilidade com o coletivo da escola. Além disso, a participação na construção de um documento referencial, como o caso da Proposta Educativa, pressupõe exercício de análise acerca das próprias práticas e ações, o que garante também instâncias de reflexão e de formação continuada dos educadores e gestores envolvidos.

A liberdade para manifestar críticas durante o processo de reconstrução da Proposta Educativa revela um avanço significativo nas relações de confiança e no senso de pertencimento, pois abre espaço para o diálogo coletivo, sem coerção ou medo e, principalmente, provoca a equipe coordenadora a repensar as orientações e as estratégias adotadas na Rede. Cria-se uma dinâmica de sensibilização, tanto por parte dos gestores-educadores, quanto por parte da coordenação do processo, extremamente salutar para a gestão das ações educativas vindouras. Ambos acumulam conhecimento sobre o trabalho que realizam e para quem realizam. Provoca, como assevera Barbier (2002), a capacidade de escuta do outro para compreendê-lo, sem necessariamente aderir às suas opiniões ou se identificar com ele. É justamente essa combinação que garante a possibilidade da transformação da prática e dos processos, bem como o aperfeiçoamento do que se faz em educação, uma das grandes metas preconizadas pela pesquisa-ação.

Resumo: Este artigo resgata e reflete a trajetória metodológica posta em prática na pesquisa, em andamento, intitulada “Os fundamentos teórico-práticos de um Projeto Educativo: o caso da Rede La Salle de Educação”. A centralidade de nossa reflexão está no processo de construção e reconstrução da Proposta Educativa da Rede Lassalista, delineado a partir dos pressupostos da pesquisa-ação. Interessa-nos refletir sobre “como” foi desencadeado e desenvolvido o referido processo. Para dar conta dessa intenção, situamos a Rede La Salle, apresentamos os principais pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa-ação, e, posteriormente, resgatamos e refletimos sobre as estratégias de ação que foram utilizadas, procurando apontar e problematizar os elementos que viabilizam o repensar da ação da própria pesquisa. Entendemos que a liberdade em participar ativamente do processo executado revela-se como um dos grandes mobilizadores do trabalho coletivo em educação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pesquisa-ação; Educação em Rede; Metodologia da pesquisa em Educação

Abstract: This article reminds and reflects the methodological course performed in an ongoing research, which has been entitled “The theoretic-practical fundamentals of an Educational Project: the case of La Salle Educational Network”. The core of our reflection is inherently the constructing and reconstructing process of the Lasallian Educative Proposal, which has been developed by the view of action research. We are concerned with reflecting about ‘how’ the assigned process was started and developed. For realizing all intents and purposes, we locate the La Salle Network, and present the main theoretic-methodological purposes that guided the action research, in order to remind and consider carefully the strategies of acting that were put to use, trying to point out and problematize the elements that would make viable the reconsideration of the research proceedings. We understand that the freedom to actively participate in the fulfillment of the process reveals to be one of the great stimulators of the cooperative activity in education.

Keywords: Teacher Education; Action Research; Education in a Network; Methodology of Research in Education.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719> acesso em 15/05/2014.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Editora Plano, 2002.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BRYDON-MILLER, M.; MAGUIRE, P. Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, London, v. 17, n. 1, p. 79-93, mar. 2009.
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 3. ed. Madrid: Morata, 2000.
- FIÉVET, M. *Les enfants pauvres à l'école: la révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle*. Paris: Editions Imago, 2001.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, dez. 2005.

FRANCO, M. A. S. Práticas colaborativas na escola: as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, 2012a. 14p.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação*. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012b. v.1. p.103-138.

GALLEGO, S. *Vida y pensamiento de San Juan Bautista de La Salle*. Madrid: La Editorial Catolica, 1986. v. 2.

GIL, A C. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HENGEMÜLE, E. *Educação lassaliana: que educação?*. Canoas: Unilasalle, Salles, 2007.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. *Uma missão partilhada: a missão Lassalista de educação humana e cristã*. Roma, 1997.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. *Circular 461: Associados para a Missão Lassalista... um ato de esperança*. Roma, 2010.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. *Informe de la asamblea internacional 2013 – AIMEL*. Roma, 2013. Disponível em: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2012/07/IA-13-FINAL-Report_spa.pdf.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. *Statistics as of December 31st 2013*. Roma: Bureau du Personnel, Casa Generalizia, 2014.

JARA, O. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

JUSTO, H. *La Salle patrono do magistério*. Porto Alegre: Salles, 2003.

LA SALLE, J. B. *Guia das escolas cristãs*. Canoas: Editora Unilasalle, 2012.

LAURAIRE, L. *La guía de las escuelas: enfoque pedagógico*. Roma: Rivista lassaliana, 2006.

MAILLEFER, F. E. *Vida de São João Batista de La Salle*. Canoas: Editora La Salle, 1991.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico- prática*. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

POUTET, Y; PUNGIER, J. *La Salle e os desafios de seu tempo*. Canoas: La Salle, 2001.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. *Manual organizacional*. São Paulo: La Salle, 2012.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. *Assembleia constitutiva*. São Paulo: La Salle, 2011.

PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Proposta Educativa Lassalista*. Porto Alegre: La Salle, 2004a.

PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Projeto Pedagógico*. Porto Alegre: La Salle, 2004b.

RELAL – REGIÃO LATINO-AMERICANA LASSALISTA. *Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-americano - PERLA*. Bogotá: La Salle, 2011. Disponível em: <http://www.relal.com.co/documentos/mel/perla/PERLA%202011%20-20Espanol%20-%20Impresion%20de%20alta%20calidad.pdf>.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 18.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SILVA, G. F. da; SOUSA, D. H. Percursos singulares na construção de ações coletivas: diferentes modos de conversações entre professores In: SOUSA, D. H.; SILVA, G. F. da; ROSS, S.; SANTOS,

S. *Conexões Educativas. Ensinar e aprender para além do que se vê*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre / Secretaria Municipal de Educação, 2006. v.1. p. 173-182.

SILVA, G. F. da; NÖRNBERG, M; PACHECO, S. M. Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica. *Inter-ação*, Goiânia, v. 37, p. 91-112, 2012.

SILVA, G. F. da; NORNBERG, M. Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.13, n. 39, p. 639-648, mai./ago. 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UTTECH, M. ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador. *Revista de Educación*, Huelva, v. 8, p. 139-150, 2006.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E.. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, mai./ago. 2005.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Agosto de 2019