

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 23 Número 65

12 de Julho 2015

ISSN 1068-2341

---

## A Construção do Projeto Político Pedagógico: Contribuições da Pesquisa-Ação Colaborativa

*Dirléia Fanfa Sarmiento*

Centro Universitário La Salle – Canoas, RS

Brasil

&

*Cledes Antonio Casagrande*

Centro Universitário La Salle – Canoas, RS

Brasil

**Citação:** Sarmiento, D. F., & Casagrande, C. A. (2015). A construção do projeto político pedagógico: Contribuições da pesquisa-ação colaborativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(65). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1725>

**Resumo:** O texto analisa o processo constitutivo do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma Secretaria Municipal de Educação, situada no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil), enfatizando as contribuições da pesquisa-ação colaborativa enquanto postura que alimenta o compromisso político, o pensamento crítico e as relações cooperativas para a constituição de comunidades de aprendizagem. Articula as reflexões oriundas de uma análise meta-analítica do próprio processo investigativo com a constituição do Projeto em tela, tendo como protagonistas os profissionais da educação que atuam na Secretaria de Educação. Os achados (decorrentes da análise do conteúdo de documentos, dos registros de observações dos encontros formativos no Diário de Campo e das entrevistas) sinalizam para as seguintes contribuições da pesquisa-ação colaborativa para o processo em foco: a) o empoderamento e o protagonismo dos sujeitos envolvidos na construção do PPP; b) a reflexão sobre a própria *práxis*; c) a (re)construção de conceitos e a revisão de concepções através da investigação-ação-formação; d) a possibilidade de uma incursão aprofundada no fenômeno investigado na medida em que se dá continuidade ao movimento espiralado típico da pesquisa-ação.

Destacamos a questão temporal da pesquisa, pois quando almejamos transformações é necessário um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica. Assim, os impactos decorrentes da pesquisa-ação não são imediatos, mas expectáveis com o decorrer do tempo. Tais impactos podem se constituir em fonte geradora de novas investigações.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico; Secretaria Municipal de Educação; Pesquisa-ação colaborativa

### **The Construction of the Pedagogical Political Project: Contributions of Collaborative Action Research**

**Abstract:** The text analyses the constitutive process of the Pedagogical Political Project (PPP) of a City Department of Education located in the State of Rio Grande do Sul (Brazil), emphasizing the contributions of the collaborative action research while posture that feeds the political commitment, the critical thinking and cooperative relations for the establishment of learning communities. It articulates the reflections from a meta-analysis of the analytical investigative process itself with the constitution of this Project, having as protagonists the education professionals who work at the Department of Education. The findings (arising from the analysis of the content of documents, of records of observations of the formative meetings in the Field Journal and of the interviews) signal to the following contributions of collaborative action research for the process in focus: a) the empowerment and the role of the subjects involved in the construction of the PPP; b) the reflection on the praxis itself; c) the (re) construction of concepts and the revision of concepts through research-action-training; d) the possibility of a further incursion of the investigated phenomenon in so far as it gives continuity to the movement typical spiraled research-action. We highlight the issue of time of the research, because when we crave for transformations, it requires a long and constant process of reflection-action-criticism. Thus, the impacts arising from the action research are not immediate, but expected over time. Such impacts can become a source of generating new investigations.

**Keywords:** Pedagogical Political Project; City Department of Education; Collaborative action research

### **La Construcción del Proyecto Político Pedagógico: Aportes de la Investigación-Acción Colaborativa**

**Resumen:** El artículo analiza el proceso constitutivo del Proyecto Político Pedagógico (PPP) de una Secretaría Municipal de Educación, ubicada en el Estado del Rio Grande do Sul (Brasil), con un énfasis en los aportes de la investigación-acción colaborativa como una posición que nutre el compromiso político, el pensamiento crítico y las relaciones de cooperación para la creación de comunidades de aprendizaje. Además, articula las reflexiones originadas de un meta-análisis del proceso de investigación con la constitución del referido Proyecto, teniendo como protagonistas a los profesionales de la educación que actúan en la Secretaría de Educación. Los resultados de la investigación (derivados del análisis del contenido de los documentos, de los registros de las observaciones de los encuentros de formación en el Diario de Campo y de las entrevistas) señalan las siguientes contribuciones de la investigación-acción colaborativa en el proceso focalizados en: a) el empoderamiento y el papel protagonista de los involucrados en la construcción del PPP; b) la reflexión sobre su propia praxis; c) la (re)construcción de conceptos y la revisión de concepciones a través de la investigación-acción-formación; d) la posibilidad de una profunda incursión en el fenómeno investigado en la medida en que éste continúa su movimiento en espiral típico de la investigación-acción. Destacamos la cuestión temporal de la investigación, ya que cuando anhelamos cambios es necesario un largo y constante proceso de reflexión-acción-crítica. Así, los impactos derivados de la investigación-acción no son

inmediatos, pero son esperados en el transcurso del tiempo. Estos impactos pueden constituirse en una fuente generadora de nuevas investigaciones.

**Palabras-clave:** Proyecto Político Pedagógico; Secretaría Municipal de Educación; Investigación-acción colaborativa

## Introdução

Este texto tem como objetivo analisar o processo constitutivo do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma Secretaria Municipal de Educação, situada no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil), enfatizando as contribuições da pesquisa-ação colaborativa nesse processo enquanto postura que alimenta o compromisso político, o pensamento crítico e as relações cooperativas para a constituição de comunidades de aprendizagem. Articula as reflexões oriundas de uma postura meta-analítica do próprio processo investigativo com a constituição do Projeto em tela, tendo como protagonistas os profissionais da educação que atuam na Secretaria de Educação. Cumpre destacar que as ponderações aqui delineadas partem de um conjunto de ações desenvolvidas junto a essa Secretaria Municipal de Educação, contemplando ações de ensino, pesquisa e extensão.

No presente texto partimos da seguinte situação problema: o Projeto Político Pedagógico de um sistema educacional municipal pode ser constituído desde a perspectiva da pesquisa-ação colaborativa? Quais pressupostos teóricos necessitam fundamentar esse tipo de ação prática? Quais os ganhos possíveis, em termos de aprendizagem e de conhecimento, dos participantes de uma pesquisa-ação colaborativa na construção do Projeto Político Pedagógico?

Nossa intenção, com o presente texto, consiste em argumentar em prol da importância e do papel de um Projeto Político Pedagógico para os diversos sistemas de ensino, explicitando pressupostos e condições ao processo de construção de um documento dessa magnitude e importância. Além disso, a partir do estudo em pauta, refletiremos sobre o processo de gestão implicado na construção do PPP, apresentando possibilidades e caminhos que podem ser elucidativos para outras redes de ensino.

No intuito de discorrer sobre a situação problemática apresentada, e tendo presente o objetivo que nos propomos, o presente texto estrutura-se em três seções. Na primeira seção, teceremos considerações acerca do Projeto Político Pedagógico, destacando seu papel, suas funções para as instituições de ensino e os pressupostos teórico-práticos a partir do quais ele se estrutura. Na segunda seção, contextualizaremos a proposta da pesquisa-ação colaborativa através de um exercício meta-analítico, identificando o campo, o horizonte teórico e o enfoque epistemológico a partir do qual estruturamos a referida investigação. Na seção seguinte, apresentaremos algumas ideias centrais oriundas da interpretação e análise dos dados, refletindo sobre os avanços, os desafios e as lacunas encontradas no decorrer da investigação. Teceremos também algumas considerações evidenciando os principais achados do estudo e sinalizando questões para a continuidade do projeto de pesquisa-ação colaborativa com a Rede Municipal de Ensino.

## Projeto Político Pedagógico

A existência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) é fundamental para o desenvolvimento, a gestão e a organização das ações pedagógicas e administrativas de qualquer instituição educacional. Tal Projeto condensa o ideário e as principais linhas norteadoras da ação educativa, explicitando as concepções de educação, de ser humano, de conhecimento e de práxis pedagógica que os atores envolvidos possuem. Podemos dizer que o PPP pode ser concebido como

uma carta de intenções, de um determinado sistema ou rede de ensino, endereçada à comunidade externa. Para Marques (1990, p.20):

A ação educativa constitui-se em prática social porque, distinta do comportamento natural, espontâneo, constrói-se e orienta-se com intencionalidade manifesta. Essa tomada de consciência e esse direcionamento explícito é o que denominamos projeto pedagógico.

Desde essa perspectiva, o PPP consiste numa leitura sistemática e intencional da identidade, da missão e da visão que animam a instituição educativa. Ele traduz para o campo educativo os princípios e os valores institucionais, explicitando um olhar para o futuro e estabelecendo um horizonte comum de compreensão e de ação para os processos educativos e seus modos de efetivação no cotidiano escolar.

Além disso, o PPP é um instrumento de gestão essencial à vida de uma instituição de ensino. Por gestão da educação entendemos o “processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (Bordignon, Gracindo, 2000, p.147). A gestão educacional consiste na tarefa de transformar as metas e os objetivos próprios da educação, decorrentes de uma política educacional específica, em ações educativas.

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

Ao discutir a função do PPP e suas implicações à gestão e ao planejamento das ações educativas, necessitamos considerar algumas questões fundamentais, tais como: Que escola queremos? Qual o papel da escola? Que pressupostos teóricos fundamentam a ação educativa como um todo? Nessa perspectiva, Bordignon e Gracindo (2000, p. 149) apresentam a seguinte reflexão:

Pensar, pois, um processo educacional e a ação das escolas significa definir um projeto de cidadania e atribuir uma finalidade à escola que seja congruente com aquele projeto. Pensar a escola e a construção de seu projeto de vida requer o estabelecimento de fundamentos sobre os quais se assenta essa construção, ou seja, definir pressupostos filosóficos, sociais e educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/96 (Brasil, 1996), nos apresenta, no artigo 3º, inciso VIII, a gestão democrática como um dos princípios do ensino a ser ministrado. Segundo Carneiro (2002, p.38), “o horizonte deste conceito de gestão é o da construção da cidadania”. O termo cidadania implicaria, por sua vez, a consideração de outros conceitos como a autonomia, a participação, a construção compartilhada das decisões e um posicionamento crítico da comunidade escolar. O artigo 14 da LDB assegura a possibilidade de que os sistemas de ensino estabeleçam as normas para a efetivação de um processo de gestão democrática na instituição, levando-se em conta a participação efetiva dos professores e especialistas na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação da comunidade escolar e local nas estruturas decisórias da escola, como conselhos escolares ou equivalentes.

Tendo presente alguns de seus objetivos, entendemos que o PPP pode desempenhar três funções básicas: [i] estabelecer princípios para orientar a práxis pedagógica; [ii] esclarecer as concepções teóricas que regem as ações pedagógicas e administrativas dos atores educacionais; [iii] ser um referencial à formação continuada dos educadores e gestores, como veremos na sequência.

### **[i] Estabelecer princípios para orientar a práxis pedagógica**

O PPP tem a função de estabelecer, a partir de um processo de diálogo e de formação de consenso, os princípios a partir dos quais a ação pedagógica será realizada. Entendemos que os princípios educativos, oriundos de concepções acerca da ação educativa, são referenciais teórico-práticos que fundamentam tal ação no contexto escolar. Dentre tais concepções ou referenciais consideramos fundamental destacar os epistemológicos, os antropológicos, os ético-estéticos, os pedagógicos e os administrativos.

As concepções epistemológicas são definidoras das pedagogias, pois as diferentes formas de conceber o conhecimento potencializam diferentes práticas pedagógicas e diferentes modos de lidar com o saber no cotidiano escolar, orientando e regulando a relação entre educadores e educandos. Os princípios epistemológicos normalmente estão relacionados ao que comumente denominamos de “paradigmas do conhecimento” (Marques, 1993, 2000). Os paradigmas são aquelas estruturas mais gerais do conhecimento ou o conjunto de ideias e pressupostos tidos como critérios de verdade, de validação e de referência, adotados em determinado tempo, de acordo com a concepção de mundo vigente (Kuhn, 2006; Santos, 2004).

Desde a perspectiva dos processos formativos escolares importa ressaltar que o conhecimento de algo está sempre atrelado a um contexto de experiência de vida. O processo do conhecimento não pode ser entendido como algo distante das questões que atravessam a vida cotidiana dos sujeitos porque a aprendizagem, a aquisição de novos conhecimentos e a revisão de saberes do senso comum dependem da experiência de resolver os problemas quotidianos que se apresentam. Aprender algo implica superar uma explicação, uma crença ou um conceito existente por algo novo, melhor justificado e que melhor solucione o problema ou situação em questão. A partir dessa perspectiva, descortina-se um quadro conceitual que nos remete à provisoriedade, à falibilidade e ao caráter procedimental do conhecimento.

Os princípios antropológicos são importantes na estruturação de um projeto pedagógico porque condensam a concepção que possuímos de ser humano. Se entendermos que a tarefa da educação consiste prioritariamente em formar o ser humano em sua integralidade, desenvolvendo as habilidades e as competências necessárias ao seu pleno existir, então uma visão ou um ideal de ser humano é fundamental para estruturar as ações formativas e, especialmente para que essas ações sejam adequadas e condizentes com o projeto de ser humano que se almeja formar.

A educação, enquanto um processo de subjetivação, de constituição de si e do mundo mediante aprendizagens contínuas e progressivas, correlaciona-se, necessariamente, com a ética e a estética. Essa relação existe porque, por um lado, a ética é dimensão constitutiva do humano e, tradicionalmente, a educação orienta-se por uma ideia de bem viver, de aprendizagem moral e de desenvolvimento de uma identidade subjetiva. Por outro lado, a relação com a dimensão estética pauta-se na concepção de que o ser humano não se constitui apenas em um ser de razão, mas num ser com traços e manifestações de sensibilidade, gosto, sentimentos e diferenças. Além disso, podemos dizer que o ser humano, ser eminentemente social, para conviver harmonicamente com seus semelhantes necessita estabelecer regras morais, direitos e deveres. O desenvolvimento de um senso coletivo de pertença à determinada comunidade humana, de uma identidade subjetiva e de leis pressupõe aprendizagens morais progressivas. Tais aprendizagens iniciam com o nascimento do indivíduo e perduram no transcorrer de toda a existência. O processo de aprendizagem moral pressupõe outras aprendizagens, como a apropriação e a reconstrução do saber cultural e a participação em processos de socialização. De modo geral, é pré-condição para o desenvolvimento moral a efetivação de um processo generalizado de aumento de racionalidade em todas as esferas da sociedade, bem como de crescimento e de desenvolvimento de níveis mais elevados e descentrados de identidades morais dos próprios indivíduos (Casagrande, 2009). Trata-se, de um processo amplo

e, a nosso ver, revolucionário, pois abarca a totalidade da vida e da comunidade humana, e a escola pode colaborar de modo significativo para que isso aconteça.

O reposicionamento da dimensão estética como algo intrínseco ao ato educativo revela que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções concentram grande efetividade para a orientação do agir e aponta outro caminho, diverso daquele do racionalismo clássico e dos fundamentos puramente abstratos. A estética aponta que a educação não é possível sem um *ethos* da diferença e da pluralidade, pois “a experiência estética traz o estranho, a inovação e a pluralidade que não podem ser desconsiderados” (Hermann, 2005, p. 29). Ética, estética e educação convergem para um ponto comum: a criação *si*. São dimensões intrinsecamente relacionadas e denotam um espaço de criação do humano, um espaço de humanização. Desse modo, tal qual um artista, é facultado ao homem, mediante processos progressivos de aprendizagem, torna-se criador de leis, de costumes e, ao mesmo tempo, produzir esteticamente um estilo de vida.

### **[ii] Esclarecer as concepções teóricas dos educadores e dos gestores da educação**

Na escola, o sentido atribuído ao ato de educar depende sobremaneira do entendimento acerca do que se considera conhecimento. Isso significa, em termos práticos, que ao preparar, desenvolver e avaliar uma aula, o educador lida com uma determinada concepção de conhecimento e de aprendizagem, e que as metodologias, as ênfases e as estratégias de avaliação acompanham tais concepções com maior ou menor grau de coerência. O problema que emerge na maioria dos casos é que nem todos os professores têm clareza da concepção de conhecimento que orienta sua prática.

Além disso, podemos perceber que um projeto pedagógico elaborado na perspectiva de práticas refletidas, ou sob o pressuposto da *práxis* educativa, transcende a ideia de uma teoria descolada de uma prática. Trabalhamos, aqui, com uma concepção de unicidade entre teoria e prática que pode ser expressa pelo termo *práxis*, na medida em que implica interdependência de ambas e exclui a ideia de primazia de uma sobre a outra. Desse modo, a prática pode ser considerada como o ponto de partida para a produção de novos entendimentos, e a teoria como momento reflexivo, crítico e iluminador de toda ação pedagógica. Assim, conforme Veiga (2003, p. 57), “o projeto de uma escola é fruto da projeção arquitetada por todos os envolvidos com o processo educativo, considerando que é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de construção, e é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e reconfiguração”.

Nessa mesma acepção, consideramos que o Projeto Político Pedagógico de uma instituição de ensino consiste numa ação consciente e organizada. Assim o é porque pressupõe uma ação planejada em vista de um futuro almejado. Ou seja, pressupõe-se considerar o presente, as circunstâncias atuais e, a partir delas, projetar o futuro almejado. Contudo, esse processo implica numa dinâmica eminentemente reflexiva, dialógica e coletiva.

### **[iii] Fornecer subsídios à formação continuada dos atores educacionais**

Partimos do pressuposto que todo e qualquer Projeto Político Pedagógico será viável e efetivo se for desenvolvido concomitante a processos de formação continuada. As mudanças nas práticas educativas requerem reflexão, autoentendimento e o desenvolvimento de novas capacidades, habilidades e competências por parte de todos os envolvidos nos processos educativos. Diante das rápidas mudanças científicas, tecnológicas e conceituais de nosso mundo, a necessidade de que os educadores continuem aprendendo, sempre, consiste numa premissa básica para que uma proposta de educação seja viável.

A formação continuada, com foco na ação educativa, nos princípios e nos valores institucionais, deve ser tema constante dos momentos formativos e das reuniões coletivas. Destacamos que os processos formativos que nos referimos não são individuais, mas sempre

organizados sob a perspectiva de uma comunidade educativa que ensina e que aprende simultânea e conjuntamente. Nesse sentido, entendemos a ação-reflexão-formação-investigação como dimensões que necessitam ser compreendidas tanto em suas especificidades quanto nas suas inter-relações dentro de um processo educativo que se fundamenta na dialética do ensinar-aprender.

### **Contextualizando a Proposta da Pesquisa-Ação Colaborativa**

A pesquisa-ação colaborativa consiste no entender de Carr e Kemmis (1988) numa abordagem pautada pelo princípio da investigação-ação crítica. Nela o investigador opta por uma posição epistemológica que leva em conta que seu olhar é “para a educação e não sobre a educação”, articulando teoria e prática, de forma crítica, num processo de ação-investigação “que parte da realidade e contribui com ela” (Tello, 2012b, p. 295), visando a melhoria dos processos e da realidade na qual a pesquisa-ação é desenvolvida.

A pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos do psicólogo social Kurt Lewin, na década de 1940, o qual preconizou a importância de um modelo investigativo que contemplasse o envolvimento entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, promovendo a participação e o comprometimento em questões sociais. A partir da década de 1960, surgem várias leituras acerca da pesquisa-ação, especialmente no que se refere à questão da ação/intervenção no tecido social, sendo que algumas enfatizam a dimensão explicativa experimental e outras a fenomenológica ou dialética (Miranda, Resende, 2006). A compreensão sobre o conceito da pesquisa-ação requer, de certa forma, a reflexão sobre a relação entre teoria e prática, sendo que a ação/intervenção ganha centralidade nesta modalidade de pesquisa. No dizer de Miranda e Resende (2006, p. 514):

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

No entender de Kemmis e McTaggart (1992, p. 9):

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

Realizar pesquisa-ação, segundo os autores supracitados, implica em planejamento, ação, observação, reflexão cuidadosa, sistemática e regular para além da observação da vida cotidiana. Para eles, ao pesquisador envolvido com pesquisa-ação competem quatro tarefas básicas, a saber: o plano é ação organizada e antecipa a ação; a ação é deliberada e controlada; a observação tem função de documentar os efeitos da ação criticamente informada; e a reflexão rememora a ação tal como tem ficado registrada pela observação, contudo, é também um elemento ativo.

Franco (2005, p. 485-486), apresenta três dimensões que comumente mobilizam os pesquisadores a optar pela pesquisa-ação:

- a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar 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.

No caso de nosso estudo, é possível destacar, de forma articulada, as duas primeiras dimensões apresentadas por Franco, como propulsoras da investigação e do processo de construção do Projeto Político Pedagógico no Município em questão. Corroborando a posição de Franco (2005, p. 485), entendemos que:

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

Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 64-65), indicam as seguintes contribuições da pesquisa-ação tendo em vista a transformação social de uma prática:

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

Entretanto, é necessário ter presente a crítica feita por Miranda e Resende (2006, p. 517), na qual as autoras discorrem sobre o risco do “praticismo” que pode advir do posicionamento epistemológico que fundamenta a pesquisa-ação, e alertam que:

[...] deve-se insistir no risco de fazer com que a pesquisa-ação seja convertida em estratégia de políticas públicas com a finalidade de imprimir reformas no campo da retórica e da ação do professor, quando então a sua discussão epistemológica e conceitual se transfere para normalizações instituidoras da prática docente. A instituição da pesquisa como prática comum e generalizada aos professores ou às escolas desconsidera que ela requer suporte institucional e acadêmico adequado, condições de trabalho compatíveis, além da disposição e do interesse dos docentes. Sem essas condições, pode-se alimentar uma retórica reformista que institui o imperativo de que o professor assuma sozinho a decisão e o risco de se contrapor a uma realidade que não dá sinais de pretender se transformar.

Partimos de uma compreensão de que o cerne da pesquisa-ação está no fato de que não basta apenas compreender, mas é preciso, a partir dessa compreensão, contribuir para a transformação tanto dos sujeitos quanto de suas realidades e contextos. Em nossa trajetória como pesquisadores, reiteramos a necessidade e a importância de ações colaborativas entre as Instituições de Ensino Superior, *locus* privilegiado de construção do conhecimento e de formação, e a Educação Básica. Dessas ações podem se estruturar e se consolidar comunidades de aprendizagem que, por um lado, podem resultar no apoio aos profissionais da Educação Básica e, por outro, os saberes, práticas e reflexões

deses profissionais podem contribuir para a retro-alimentação das pesquisas desenvolvidas no espaço acadêmico da Universidade.

Contudo, tal postura por parte dos pesquisadores requer um olhar diferenciado sobre seu próprio *status* de pesquisador, sendo que vários deles “estão se sentindo cada vez mais desconfortáveis em sua posição de somente estudar o trabalho dos outros e, [...] estão cada vez mais aborrecidos em estar relevando falhas de escolas e professores, obtendo com isso apenas vantagens em suas carreiras acadêmicas” (Zeichner, 1998, p.2). Nesta linha reflexiva, conforme salienta Zeichner (1998, p. 4):

Também as estruturas das universidades, que desencorajam o engajamento dos professores na discussão sobre a relevância de suas pesquisas ou no trabalho colaborativo, precisam ser mudadas. Concordo que estas e outras mudanças sejam necessárias para verdadeiramente eliminar a exploração de professores por pesquisadores acadêmicos, mas também penso que muito pode ser feito para aumentar o padrão ético e o nível de democracia na pesquisa acadêmica, auxiliando a valorizá-la nas escolas.

Concluindo sua reflexão, o autor supracitado afirma que:

[...] é preciso olhar muito de perto para o caráter e para a qualidade das colaborações em pesquisas para se determinar se há realmente alguma mudança nos padrões usuais dominantes na academia. Pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso.

Ressaltamos que desde o ano de 2006 estamos realizando pesquisas na área educacional, tendo como *lôcus* investigativo a Rede Pública Municipal de Ensino de uma cidade situada na Região Metropolitana de Porto Alegre. Nosso trabalho tem contemplado tanto os profissionais que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação quanto aqueles dos contextos educativos das escolas pertencentes a esta Rede. Dentre os principais temas de estudos, destacamos: a *Transição do Ensino Fundamental para nove anos* (financiada pelo CNPq); a *Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores* (financiada pelo Observatório da Educação INEP/CAPES); *Formação de professores, Intervenção Pedagógica e Avaliação da Qualidade da Educação* (financiada pela Prefeitura Municipal).

A gestão participativa e transparente é o mote do ideário político-pedagógico do governo desse Município. Esse ideário tem contribuído para a discussão e a construção coletiva de dispositivos orientadores da ação educativa no âmbito da rede pública e sua articulação com a Universidade. Essa articulação tem se constituído num diferencial para ambas as instituições, considerando-se que a pesquisa, ao propiciar a análise reflexiva, a construção e socialização do conhecimento, também contribui para repensar a educação no Município.

A partir do ano de 2009, quando a atual gestão municipal assumiu o governo, os estudos e a colaboração se intensificaram, surgindo espaço para a construção coletiva de uma identidade educacional do Município, a valorização e a qualificação dos profissionais da educação, e a revitalização de dispositivos legais como o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal e das próprias escolas pertencentes à rede pública municipal.

O processo constitutivo da revitalização do PPP (foco deste texto), tendo como base os princípios da pesquisa-ação colaborativa, iniciou no ano de 2013. Os protagonistas desse processo são os profissionais da educação que atuam na Secretaria de Educação e que compõem as Diretorias de Educação Infantil, Diretoria Pedagógica, Diretoria de Ensino Fundamental e Diretoria de Educação Inclusiva. Esses profissionais são os responsáveis em mobilizar as equipes diretas das escolas (direção, vice-direção, supervisão e orientação educacional) e os professores para a

construção coletiva e participativa das principais políticas educacionais do Município. As Diretorias são compostas por profissionais servidores de carreira, convidados a atuar em tal função, sendo o desempenho anterior nas escolas um dos critérios adotados para essa indicação. Geralmente são profissionais com experiência na gestão escolar. Nesse estudo, compõem a equipe das Diretorias, três professoras e um professor. Todos possuem formação em nível de especialização *lato sensu* e situam-se na faixa etária entre 35 e 43 anos. Desse grupo, somente uma das Diretoras já atuava na Secretaria Municipal de Educação, mas em outra função. Portanto, todas as Diretorias assumiram tal função no início de 2013.

Somos sabedores que no âmbito de uma Secretaria Municipal de Educação as mudanças de gestão são constantes, o que, no nosso entender, provoca algumas rupturas nos processos, sejam eles administrativo ou pedagógico, e na constituição e consolidação de comunidades de aprendizagem. Para minimizar essas rupturas, o desafio que enfrentamos como pesquisadores foi a retomada permanente dos objetivos da pesquisa-ação e de pressupostos fundamentais ao estudo a fim de assegurarmos a continuidade e o avanço nas reflexões e construções consolidadas. Além disso, o alinhamento em termos de ideários, propostas e perspectivas tem se constituído um grande desafio para todos os participantes.

No decorrer do processo constitutivo do PPP, através da pesquisa-ação colaborativa, utilizamos para a coleta de dados: a análise documental (Laville, Dionne, 1999; Pimentel, 2001; Gil, 2010; Roesch, 2010; Pádua, 2011); o questionário (Laville, Dionne, 1999; Marconi, Lakatos, 2006); os registros de observações dos encontros formativos realizadas no Diário de Campo (Bogdan, Biklen, 1994); e a entrevista semiestruturada (May, 2004). Destacamos que tais instrumentos, comumente adotados em outras abordagens investigativas de cunho qualitativo, são utilizados na pesquisa-ação colaborativa, pelos pesquisadores, de forma mais interativa, dinâmica e participativa, visando superar algumas dificuldades presentes em cada um deles. Tendo presente as peculiaridades da abordagem metodológica adotada nesta investigação, com base no que sugerem Kemmis e McTaggart (1992) apresentaremos, na sequência, a sistematização das etapas constituintes do plano de trabalho.

### **1ª Etapa: Diagnóstico-reconhecimento e fortalecimento de identidade de grupo**

O trabalho com o coletivo de participantes do estudo é um dos aspectos fundamentais na pesquisa-ação. Dessa forma, ações são postas em prática para viabilizar o processo de pesquisa diagnóstica que compõe esta primeira etapa. Para tanto, aplicamos um questionário a fim de caracterizar os participantes e identificar suas concepções sobre a educação, o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, a formação docente e também, suas próprias demandas formativas para o exercício de sua função no âmbito da Secretaria. A primeira demanda apontou a necessidade de planejamento e de realização de ações de formação continuada. A segunda destacou a necessidade de revisão do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal, como forma de garantir a unidade de planejamento, ação e avaliação dos processos educativos.

### **2ª Etapa: Planejamento das ações**

A proposição de espaços formativos ganhou destaque nesta segunda etapa da pesquisa-ação colaborativa. O estudo teórico e a reflexão sobre a própria ação podem interferir diretamente no modo como entendemos a educação e os processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, normalmente nossa *práxis* educativa é guiada pela visão mais ampla de educação que possuímos. Sendo assim, consideramos a formação como parte essencial do processo investigativo (Elliot, 2000; Franco, 2005; Monceau, 2005; Pimenta, 2005; Zeichner, Diniz-Pereira, 2005).

A pesquisa-ação pode agregar valor no processo de formação, sem, no entanto, ser reduzida a ela, pois possibilita a intervenção e a transformação da realidade por parte dos envolvidos. A ação

teórica emerge enquanto processo social, humano e humanizador, através do qual podemos compreender melhor a nós mesmos e ao mundo no qual vivemos. Nesse viés “o fato de teorizar forma parte do processo dialético de autotransformação e de mudança social: o processo através do qual os indivíduos reconstróem a si mesmos e, ao mesmo tempo, reconstróem sua vida social” (Carr, 1996, p.15).

Com base no exposto, foram planejados encontros individuais e encontros formativos com os protagonistas de nosso estudo, cujos focos temáticos foram detectados durante a realização da primeira etapa da pesquisa. Assim, num movimento dialético e dialógico, trabalhamos na perspectiva de formação com os profissionais da Secretaria tendo em vista o empoderamento na função exercida e a sua constituição como partícipes e mediadores nos processos de formação dos outros profissionais da educação da rede, tendo como eixo condutor a construção do PPP. Nesse sentido, conforme aponta Roldão (2007, p.98), é necessário “o *saber fazer, saber como fazer, e saber por que se faz*”.

### **3ª Etapa: Aplicação de estratégias de ação, processos de observação-registro e avaliação**

Nos encontros formativos com os profissionais da Secretaria Municipal, a partir do planejado na etapa anterior, além dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa ação-colaborativa, revisitamos e discutimos os dispositivos legais orientadores da ação educativa na Educação Básica (Resoluções, Pareceres, Plano Nacional de Educação, dentre outros). Também debruçamo-nos sobre os registros existentes contendo algumas contribuições dos profissionais que atuam na Rede Municipal, dos pais e ou responsáveis e dos próprios estudantes.

Vale destacar que esses registros foram oriundos de ações realizadas em diversos espaços e tempos, coordenados pelos profissionais que eram responsáveis pelas Diretorias no ano de 2012. Tanto os destaques acerca dos dispositivos legais quanto as contribuições das Diretorias e da comunidade educativa foram organizados num documento preliminar, o qual foi disponibilizado para análise de cada um dos integrantes do processo. Essa construção coletiva foi a etapa mais difícil de todo o processo. Exigiu de nós, enquanto mediadores e responsáveis pela sistematização do documento, uma atitude de abertura, de escuta, de flexibilidade e, de certa forma, de firmeza a fim de assegurar o eixo condutor e os fundamentos do PPP validados coletivamente.

Após várias versões e adequações, o documento final do PPP ficou estruturado em onze capítulos, contemplando: os fundamentos do PPP; as finalidades, a organização e o sistema de avaliação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; a Educação Integral; a Educação Inclusiva; a Educação de Jovens e Adultos; a formação continuada dos profissionais da educação; os Programas em parceria com o Governo Federal e o Sistema de Avaliação Externa nos âmbito federal (Provinha e Prova Brasil) e municipal (Sistema de Avaliação da Educação Municipal-SAEM).

Do processo realizado podemos inferir que gerir a construção de um documento como o PPP implica, dentre outros aspectos: zelar para que o papel da instituição escolar seja claro e condizente; atender aos pressupostos legais vigentes; priorizar princípios e objetivos condizentes com a história e a função social da instituição de ensino; garantir a participação qualificada do coletivo de atores da educação na redação do novo documento.

### **4ª Etapa: Reflexão e reorganização**

Nessa etapa ocorre o processo de reelaboração das estratégias de ação, garantindo, dessa forma, o movimento espiralado próprio da metodologia da pesquisa-ação, o qual oportuniza a continuidade do processo investigativo, seja aprofundando a temática central que originou o estudo ou abrindo novas frentes temáticas. Nela os pesquisadores e os participantes revisitam a análise, a interpretação e a elaboração de conclusões de forma pormenorizada a partir dos registros, documentos e arquivos produzidos durante as etapas anteriores. É o momento dedicado a revisar todo o processo, procurando localizar os avanços, desafios, lacunas e limitações vivenciados tanto

no processo de condução da pesquisa-ação, quanto nas ações assumidas pelo coletivo.

Destacamos que em nossa pesquisa, ainda não chegamos a essa etapa, estando previsto que ela ocorra ao final do ano de 2014 e decorrer de 2015. Para tanto, previmos a realização de encontros cuja centralidade da discussão se dará a partir da análise, avaliação e organização dos registros produzidos pelos pesquisadores e pelos participantes do estudo. Com base nisso, serão feitas análises, interpretações e proposições para desencadear outra fase da pesquisa, cuja dinâmica traduz-se em um movimento espiralado, tal como idealizado por Lewin (2006). Esperamos, nessa etapa, contar com a contribuição de dois pesquisadores colaboradores estrangeiros com o qual mantemos interlocuções no decorrer deste estudo, com o objetivo de possibilitar uma leitura crítica do processo da pesquisa, assim como de intercâmbio entre experiências de pesquisa-ação colaborativa.

## **A Construção do Projeto Político Pedagógico: Avanços, Desafios e Lacunas**

Conforme já explicitado em seções anteriores, compreendemos o Projeto Político Pedagógico construído como um documento que traduz os princípios, as concepções e os eixos norteadores que orientam a ação educativa nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, foco deste texto. Esse documento se reveste de um valor ímpar, considerando-se que ele é uma das possibilidades de assegurar a identidade institucional de uma rede de ensino, a qual se expressa a partir da garantia de um eixo balizador comum que orienta os fazeres cotidianos em termos de pressupostos teórico-metodológicos, ideais e valores.

Nesse contexto, entendemos que o PPP construído coletivamente possui três funções básicas: integrador, pois articula pressupostos teóricos e metodológicos; atualizador, porque é um instrumento em constante renovação para atender às demandas educacionais emergentes; e estruturante, pois estrutura a constituição e os princípios que fundamentam as ações educativas das escolas.

A construção de um Projeto Político Pedagógico, como documento norteador das práticas de gestão, traduz o processo democrático e participativo, visando a um amplo debate conceitual, através da prática dialógica e comprometida. Neste sentido, um PPP, seja como uma direção ou um documento norteador, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, corrobora para que as ações e políticas desenvolvidas tenham um caráter político-pedagógico.

O PPP da Rede Municipal de Ensino foi elaborado de forma coletiva, contemplando a participação das famílias, dos profissionais da educação que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, das equipes diretivas das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (diretores, vice-diretores, supervisores e orientadores), dos professores e alunos. Para assegurar tal participação foram realizados encontros na modalidade de palestras, seminários, grupos de estudo, dentre outros, com vistas a contemplar as concepções, os olhares, as experiências e as expectativas daqueles que estão envolvidos no processo educativo, conforme já descrito anteriormente.

Dessa forma, entendemos que o documento final do PPP considera as trajetórias, as experiências, as conquistas e as dificuldades neste percurso de reestruturação do Ensino Fundamental, articulando e contemplando o ideário educacional dos profissionais da educação que atuam nas escolas municipais. Entretanto, percebemos que aquilo que ora se projeta enquanto proposta pedagógica requer algumas rupturas paradigmáticas para ser viável e efetivo em termos educacionais. Assim, o PPP do Município em foco constitui-se em um documento que congrega as orientações pedagógicas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Está fundamentado nos dispositivos legais que orientam a ação educacional na

Educação Básica no âmbito nacional e nos dispositivos municipais, mas necessitará ser discutido, refletido e dinamizado constantemente nas instituições escolares às quais servirá de guia.

Entendemos que nos processos constitutivos de qualquer documento institucional, como é o caso do PPP, é preciso ter presente que os profissionais da educação possuem saberes (Tardif, 2010) e são capazes de produzir conhecimentos. Tal compreensão se configura numa das possibilidades para a superação da controversa oposição entre teoria e prática (Becker, 1993), pois demonstra, sob a ótica da educação escolar, a necessária unidade e a mútua dependência dessas duas instâncias.

No decorrer da pesquisa e nela imersos, assumimos a posição de tradutores e mediadores das múltiplas vozes advindas dos diversos atores envolvidos na ação educativa, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e nos deparamos com um cenário demarcado por conteúdos polissêmicos e, por vezes, até antagônicos, o que exigiu do coletivo de participantes esforços para ressignificar, interpretar, analisar, contextualizar e construir uma síntese compreendida numa perspectiva dialética. A busca pela produção de uma ação-reflexão crítica com os profissionais da educação, com vistas à construção de ações colaborativas pela via de um processo de investigação-formação, suscitou a necessidade de formação.

Desse modo, a formação foi essencial no decorrer da pesquisa considerando-se a necessidade de reflexão acerca de alguns conceitos tais como: o sentido de investigação-formação; o conhecimento pedagógico; a educação como práxis e o protagonismo e a autonomia docente. No contexto dos encontros formativos, a abordagem teórico-metodológica adotada constituiu-se em elemento viabilizador e propulsor do diálogo construtivo pautado pelo respeito à pluralidade e à diferença (Hermann, 2005).

A ação formativa continuada com os gestores da Secretaria de Educação contribuiu para o empoderamento desses atores fortalecendo-os perante a própria Rede de Ensino. A partir e concomitantemente a tal formação, foram adotadas estratégias formativas que contemplavam também espaços e tempos para a construção coletiva do PPP. Dessa forma, também os protagonistas deste estudo passaram a se constituir enquanto pesquisadores de sua própria prática.

A construção e consolidação de comunidades de aprendizagem, compreendida sob a égide de grupos que partilham e constroem cumplicidades científicas, epistemológicas e pedagógicas (Brydon-Miller y Maguire, 2009), requer um espaço temporal que muitas vezes difere do tempo de uma determinada pesquisa. Talvez aqui resida uma das maiores contribuições da pesquisa-ação colaborativa, na medida em que a concepção de movimento espiralado viabiliza a continuidade do processo investigativo. Assim, nesse movimento espiralado reflexivo que contempla o empoderamento dos atores, o (re) planejamento, a ação, a observação e a reflexão com base nas relações colaborativas, vai consolidando a ideia de comunidade de aprendizagem, na qual os participantes são compreendidos também como pesquisadores e corresponsáveis. Trata-se de uma forma de ação refletida, uma práxis. Fundamentados em Carr (1996) entendemos que o que caracteriza a *práxis* é que ela consiste numa forma de ação reflexiva que pode criticar e transformar a teoria que a rege. Nem a teoria, nem a prática gozam de proeminência: cada uma modifica e revisa continuamente a outra. Por isso, podemos entender a prática enquanto *práxis*, como um modo de agir que presentifica, sistematiza e implementa um projeto de educação. Toda prática educativa recorre a uma noção de educação e a uma teoria educacional das quais ela pode extrair compreensões amplas acerca do mundo, da pessoa humana e da sociedade.

Ao trazer à tona as concepções dos participantes do estudo, deparamo-nos com certo ecletismo teórico e com visões, em alguns casos, até dogmáticas, oriundas de tendências político-partidárias. Não podemos esquecer que, geralmente, aqueles que estão à frente da gestão numa Secretaria de Educação, representam quase que diretamente o(s) partido(s) político(s) que governa. Este foi um dos desafios encontrados, pois nem sempre foi viável a construção de uma síntese dialética necessária para o avanço em termos de proposição de ideias.

Outro aspecto a ressaltar é que ao nos debruçarmos sobre a análise coletiva dos dispositivos existentes no âmbito da Secretaria de Educação, constatamos a precariedade dos registros existentes e da escassez de informações sistematizadas de forma orgânica. Neste ponto, outra contribuição do estudo foi a de auxiliar os gestores e suas equipes na organização e sistematização de registros essenciais ao processo educativo.

Em termos de lacunas e desafios encontrados na construção participativa do Projeto Político Pedagógico, apontamos a transitoriedade e as constantes alterações dos gestores no âmbito da Secretaria de Educação como o elemento gerador de maior dificuldade. Estas alterações, que nos últimos dois anos se acentuaram, comprometeram, de certa forma, a continuidade dos processos até então instaurados, requerendo do grupo uma constante readequação. As rupturas e descontinuidades em termos de (re)composição do grupo requerem, por vezes, um constante reiniciar, implicando sempre um recomeço nos entendimentos e consensos já estabelecidos anteriormente.

Percebemos que nosso olhar de pesquisadores foi guiado pelo olhar, percepção e avaliação dos protagonistas do projeto, os quais lideraram as ações com o coletivo de professores da Rede Municipal de Ensino. Portanto, como o estudo focalizou o grupo de gestores da Secretaria e suas equipes, entendemos que as respostas a algumas questões irão requerer uma nova fase da pesquisa-ação, de modo que seja possível tematizar as questões ainda abertas e os processos não consolidados.

Em termos de síntese, os achados do estudo (decorrentes da análise do conteúdo de documentos, dos registros de observações dos encontros formativos no Diário de Campo e das entrevistas) sinalizam para as seguintes contribuições da pesquisa-ação colaborativa: a) o empoderamento e o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo investigativo; b) a reflexão sobre a própria *práxis*; c) a (re)construção de conceitos e a revisão de concepções através da investigação-ação-formação; d) a possibilidade de uma incursão aprofundada do fenômeno investigado na medida em que se dá continuidade ao movimento espiralado típico da pesquisa-ação.

Como limitações, destacamos a questão temporal da pesquisa, pois quando almejamos transformações é necessário um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica. Sabemos que os impactos decorrentes da pesquisa-ação não são imediatos, mas expectáveis com o decorrer do tempo. Como anunciamos no início deste texto, desde o ano de 2006 estamos inseridos no *lócus* investigativo. Algumas transformações já conseguimos vislumbrar, assim como alguns retrocessos. Fica em aberto a questão da representatividade das vozes que as constituíram, no contexto macro, se essas foram fruto de uma intensa participação qualificada, na qual preponderou a ação-reflexão, ou foi apenas uma participação de concordância e acrítica. Igualmente, também nos instigam os desdobramentos e os modos de como se efetivará o proposto e constante no PPP em cada escola e por cada profissional que atua na rede. Sem dúvida, a difusão e a socialização do documento pode se constituir numa nova fonte de investigação e de geração de saberes.

## Considerações Finais

Entendemos que a proposta de uma pesquisa-ação participativa com foco na construção de políticas educacionais para um contexto específico, como o caso do Município em tela, consiste numa tentativa de superação das idiosincrasias e dos problemas metodológicos e epistemológicos que normalmente os pesquisadores se defrontam no campo educacional. Percebemos que o caso por nós abordado contempla uma modalidade de investigação científica que parte da realidade concreta dos sujeitos participantes da ação, envolvendo pesquisadores e pesquisados na busca por soluções que melhorem as condições educacionais no referido Município. Tal procedimento explicita uma forma de aproximar a teoria da prática. Explícita, também, uma epistemologia que “parte da realidade e contribui com ela” (Tello, 2012a, p. 65).

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

Os achados emergentes do estudo sinalizam para a relevância da pesquisa-ação colaborativa compreendida enquanto postura epistemológica, metodológica e política, pois através dela estamos consolidando, enquanto grupo de pesquisa, uma trajetória coletiva que contempla a ação-reflexão e a intervenção crítica no contexto educacional local. Este movimento dialético e dialógico permite-nos, como pesquisadores, uma ação investigativa e formativa com (e não para ou sobre) os profissionais da educação da Educação Básica do Município em tela. Permite-nos também, enquanto formadores, sermos protagonistas nos processos constitutivos não só das Políticas Educacionais Municipais, dentre as quais se enquadrou o Projeto Político Pedagógico, mas também dos seus modos de efetivação no cotidiano.

Por fim, conforme salientado, ao final deste ano de 2014 e no decorrer de 2015 procederemos à última etapa da pesquisa, etapa na qual ocorre o processo de reelaboração das estratégias de ação, garantindo, dessa forma, o movimento espiralado próprio da metodologia da pesquisa-ação. Almejamos que as reflexões apresentadas no decorrer deste texto possam contribuir para o avanço das discussões atinentes às contribuições da pesquisa-ação colaborativa enquanto postura epistemológica, metodológica e política.

## Referências

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Morata: Madrid.
- Carr, W., e Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becker, F. (1993). *A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, R. C., e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto.
- Bordignon, G., e Gracindo, R. V. (2000). Gestão da educação: o Município e a escola. In: Ferreira, N. S. C.; Aguiar, M. Ângela.(Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, p. 147-176.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>.
- Brydon-Miller, M.; Maguire, P. (2009). Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*. n. 17 (1), p. 79-93. doi:10.1080/09650790802667469
- Carneiro, M. A. (2002). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*. 8. ed. Petrópolis: Vozes.
- Contreras, J. D. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Casagrande, C. A. (2009). *Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas*. Inijuí: Ed. Unijuí.
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa Ação. *Educação e Pesquisa*, Dezembro, vol. 31, nº 3, p. 483-502.
- Gil, A. C. C. (2010). *Método e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Hermann, N. (2005). *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Kemmis, S; McTaggart R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes Ediciones, 1992.
- Kuhn, T. S. (2006). *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Lewin, K. (2006). La investigación-acción y los problemas de las minorías. In: Salazar, M. C. (Org.). *La investigación – acción participativa*. Inicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular – Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, p.15-25.
- Laville, C., e Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. (2004). 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Marconi, M. de A.; Lakatos, E. M. (2006). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados*. São Paulo: Atlas.
- Marques, M. O. (1993). *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Marques, M. O. (2000). *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí.
- Marques, M. O. (1990). Projeto pedagógico: a marca da escola. *Contexto & Educação*. v.5, n.18, p. 16-28, abri./jun., 1990.
- Miranda, M. G., e Resende, A. C. A. (2006) Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*. vol.11, n.33, p. 511-518.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300011>
- Monceau, G. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*. Dez. 2005, vol.31, no. 3, p.467-482.
- Pádua, E. M. M. (2011). *Metodologia de pesquisa: Abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus.
- Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 2005, vol.31, n.3, p. 521-539.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>
- Pimentel, A. (2001) O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.179-195, nov., 2001. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 34, p. 94 -103, jan./abr. 2007.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Santos, B. de S. (2004). *Um discurso sobre as ciências*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Tello, C. G. (2012a). Las epistemologías de la política educativa como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012a. Disponível em:  
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3376/2808> >
- Tello, C. G. (2012b). Las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo, v. 19, n. 2, p. 282-299, jul./dez. 2012b. Disponível em:  
<<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/2781/2147>>
- Veiga, I. P. A. (2003). Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: Veiga, I. P. A.; Fonseca, M. (Orgs). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. 2.ed. Campinas: Papirus.
- Zeichner, K. M., e Diniz-Pereira, J. E. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, Maio, 2005, vol.35, n.125, p.63-80.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200005>

Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico  
In: Geraldi, C. M.; Fiorentini, D. & Pereira, E. M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras, ABL, p. 207-236.

## Sobre os Autores

### Dirléia Fanfa Sarmiento

Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas/RS

[fanfa@unilasalle.edu.br](mailto:fanfa@unilasalle.edu.br)

A autora possui Pós-Doutorado em Ciências da Educação (2011) pela Universidade do Algarve (Portugal). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). MBA em Gestão de Projetos pela Fundação Getúlio Vargas (2013). Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2000). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário La Salle (1994). É professora em Cursos de Graduação e Pós- Graduação do Centro Universitário La Salle. Pesquisadora FAPERGS. É Investigadora Associada do Centro de Investigação Educativa da Universidade do Algarve (Portugal).

### Cledes Antonio Casagrande

Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas/RS

[ircledes@unilasalle.edu.br](mailto:ircledes@unilasalle.edu.br)

Possui graduação em Filosofia pelo Centro Universitário La Salle (2003), Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2008) e Doutorado em Educação pela PUCRS (2012). Atualmente é docente no PPG em Educação do Centro Universitário La Salle de Canoas, RS, e Vice-Reitor dessa mesma instituição.

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 23 Número 65

12 de Julho 2015

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman [fischman@asu.edu](mailto:fischman@asu.edu).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

---

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)  
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Dalila Andrade de Oliveira** Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Paulo Carrano** Universidade Federal Fluminense, Brasil

**Alicia Maria Catalano de Bonamino** Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

**Fabiana de Amorim Marcello** Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

**Alexandre Fernandez Vaz** Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

**Gaudêncio Frigotto** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

**Alfredo M Gomes** Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

**Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** Universidade Federal de São Carlos, Brasil

**Nadja Herman** Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

**José Machado Pais** Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

**Wenceslao Machado de Oliveira Jr.** Universidade Estadual de Campinas, Brasil

**Jefferson Mainardes** Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

**Luciano Mendes de Faria Filho** Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Lia Raquel Moreira Oliveira** Universidade do Minho, Portugal

**Belmira Oliveira Bueno** Universidade de São Paulo, Brasil

**António Teodoro** Universidade Lusófona, Portugal

**Pia L. Wong** California State University Sacramento, U.S.A

**Sandra Regina Sales** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

**Elba Siqueira Sá Barreto** Fundação Carlos Chagas, Brasil

**Manuela Terrasêca** Universidade do Porto, Portugal

**Robert Verhine** Universidade Federal da Bahia, Brasil

**Antônio A. S. Zuin** University of York

education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin,  
Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi** Jefferson County Public Schools in  
Golden, Colorado

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** California State University, San  
Jose

**Antonia Darder** Loyola Marymount University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education  
Research and Policy

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** McREL International

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State  
University

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina  
Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** University of Bristol

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard** University of Southern  
California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois,  
Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas,  
Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts,  
Dartmouth

**Laurence Parker** University of Utah

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Washington State University

**Felicia C. Sanders** Institute of Education Sciences

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** Arizona State University

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado  
Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** Los Angeles Education Research  
Institute

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** IISUE, UNAM  
México

**Claudio Almonacid** University of Santiago, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia,  
España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona,  
España

**Jose Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales,  
Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para  
la Evaluación de la Educación, México

**María Caridad García** Universidad Católica del  
Norte, Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de  
León, España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad  
Iberoamericana, México

**Inés Dussel** DIE-CINVESTAV,  
Mexico

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de  
Madrid. España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana,  
México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez  
Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla,  
España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de  
Baja California, México

**Alma Maldonado** DIE-CINVESTAV  
México

**Alejandro Márquez Jiménez** IISUE, UNAM  
México

**Jaume Martínez Bonafé**, Universitat de València,  
España

**José Felipe Martínez Fernández** University of  
California Los Angeles, Estados Unidos

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de  
Perú,

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones  
Economicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de  
Zulia, Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada,  
España

**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín,  
Argentina

**Paula Razquin** Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga,  
España

**Daniel Schugurensky** Arizona State University,  
Estados Unidos

**Orlando Pulido Chaves** Instituto para la  
Investigación Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico IDEP

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de  
Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad  
Autónoma de Tamaulipas, México

**Mario Rueda Beltrán** IISUE, UNAM  
México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de  
Oviedo, España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad  
Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña,  
España

**Antoni Verger Planells** University of Barcelona,  
España

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación  
Estratégica, Bolivia