

<https://doi.org/10.18593/r.v49.34951>

Ação na pesquisa-ação: análise de teses e dissertações que investigaram a formação continuada de professores da educação básica no Brasil

Action in action-research: analysis of theses and dissertations that investigated continuing education in Brazil

Acción en investigación-acción: análisis de tesis y disertaciones que investigaron la educación continua en Brasil

Nilton Tomelin¹

Universidade Regional de Blumenau; Doutorando em Educação.
<https://orcid.org/0000-0001-5501-5961>

Cleide dos Santos Pereira Sopelsa²

Universidade Regional de Blumenau; Professora alfabetizadora.
<https://orcid.org/0000-0002-4957-7834>

Rita Buzzi Rausch³

Universidade Regional de Blumenau e Universidade da Região de Joinville;
Professora voluntária; Professora visitante, respectivamente. <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

¹ ¹ Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau; Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências pela Faculdade São Luiz; Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande; Professor efetivo da rede estadual de Santa Catarina; Pesquisa sobre a formação de professores, pedagogia decolonial e teoria freireana.

² ² Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau; Especialista em Alfabetização nas Séries Iniciais pela Universidade Regional de Blumenau; Professora de Alfabetização e letramento do Curso de Pedagogia e na formação continuada de professores.

³ ³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau; Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Aposentada, é professora voluntária na FURB e lidera o Grupo de Pesquisa “Formação de professores e práticas educativas – GPFORPE; Professora visitante no PPGE da UNIVILLE e integra o Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente – GETRAFOR; Integrante do Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte da UFSC, da Rede Interinstitucional de Pesquisa de Formação e Práticas Docentes; da ANPEd e da ANFOPE.

Resumo: O presente artigo tem por objetivo compreender o modo como se apresenta a ação na pesquisa-ação em Teses e Dissertações brasileiras, defendidas nas duas primeiras décadas do século XXI, que investigaram a formação continuada de professores da Educação Básica. A pesquisa se fundamenta nas contribuições teóricas de Thiollent (1986, 1997), Tripp (2005), André (2001), Freire (2016; 2017) e Nóvoa (2012; 2022). Trata-se de um estudo de revisão, de abordagem qualitativa, cujos dados foram gerados a partir da análise dos resumos e percursos metodológicos dos textos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Partindo do que define uma pesquisa-ação, foram relacionadas as seguintes categorias de análise: i) a definição do objetivo geral; ii) a relação entre situação-problema e ação projetada e, iii) a participação do pesquisador. Os resultados indicam que, apesar de muitas pesquisas não apresentarem em seus resumos e textos introdutórios a identificação do problema gerador da investigação, a análise do objetivo geral permite inferir o problema que deu origem à investigação e analisar a sua relação com as ações propostas e a atuação do pesquisador. Identificamos que, embora haja variação nas terminologias utilizadas e no modo de apresentação, a maioria das pesquisas-ação apresenta como intencionalidade a atuação diante de um problema do contexto. Os conhecimentos gerados podem contribuir de forma significativa para que a formação continuada de professores da educação básica seja pensada e planejada de forma intencional e contínua e engendre políticas e programas de formação.

Palavras-chave: formação continuada de professores; educação básica; pesquisa-ação; metodologia de pesquisa.

Abstract: *This article aims to understand how action is presented in action research, based on the analysis of Brazilian Theses and Dissertations, in the field of continuing teacher education, carried out in the first two decades of the 21st century. The research is based on the theoretical contributions of Thiollent (1986, 1997), Tripp (2005), André (2001), Freire (2016;2017) and Nóvoa (2012; 2022). This is a review study, with a qualitative approach, whose data were generated from the analysis of abstracts and introductions of texts published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD).*

Starting from what defines an action research, the following analysis categories were defined: i) the definition of the general objective; ii) the relationship between problem situation and projected action; and, iii) the participation of the researcher. The results indicate that, although many researches do not present in their abstracts and introductory texts the identification of the problem generating the investigation, the analysis of the general objective allows to infer the problem that gave rise to the investigation and to analyze its relation with the proposed actions and the researcher's performance. We identified that, despite the variation in the terminologies used and in the way of presentation, most of the action researches present as intentionality the action before a problem of the context, which indicates the commitment with the action and with the purpose of resolving demands, usually punctual, in the field of teacher training.

Keywords: *education; continuing teacher education; action research; research methodology.*

Resumen: *Este artículo tiene como objetivo comprender cómo se presenta la acción en la investigación-acción, a partir del análisis de Tesis y Disertaciones brasileñas, en el campo de la formación continua de profesores, realizadas en las dos primeras décadas del siglo XXI. La investigación se basa en las contribuciones teóricas de Thiollent (1986, 1997), Tripp (2005), André (2001), Freire (2016;2017) y Nóvoa (2012; 2022). Se trata de un estudio de revisión, con abordaje cualitativo, cuyos datos fueron generados a partir del análisis de resúmenes e introducciones de textos publicados en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Partiendo de lo que define a una investigación acción, se definieron las siguientes categorías de análisis: i) la definición del objetivo general; ii) la relación entre situación problema y acción proyectada; y, iii) la participación del investigador. Los resultados indican que, si bien muchas investigaciones no presentan en sus resúmenes y textos introductorios la identificación del problema generador de la investigación, el análisis del objetivo general permite inferir el problema que dio origen a la investigación y analizar su relación con el acciones propuestas y la actuación del investigador. Identificamos que, a pesar de la variación en las terminologías utilizadas y en la forma de presentación, la mayoría de las*

investigaciones acción presentan como intencionalidad la acción ante un problema del contexto, lo que indica el compromiso con la acción y con la finalidad de resolver demandas, habitualmente puntuales, en el ámbito de la formación del profesorado.

Palabras clave: *educación; formación continua del profesorado; investigación para la acción; metodología de investigación.*

Recebido em 13 de junho de 2024

Aceito em 24 de novembro de 2024

1 INTRODUÇÃO

No decorrer das duas primeiras décadas do século XXI, a formação continuada de professores da educação básica passou por várias mudanças no que se refere à legislação que a orienta e ao modo como é concebida. Este período, que se iniciou com o reconhecimento de que a formação continuada é um direito, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996), foi marcado por discussões e conquistas progressivas que culminaram com o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (lei no 13.005/2014), com o Parecer CNE/CP no 02, de 09/06/2015, a Resolução CNE/CP no 02, de 01/07/2015 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que incorporaram princípios e demandas construídos historicamente e coletivamente no campo da formação docente. Entre elas, a concepção de formação de professores como Desenvolvimento Profissional Docente (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2009; Garcia, 2009).

Ao se compreender a formação de professores na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente, busca-se superar a fragmentação entre formação inicial e continuada. Também, marca-se a ideia de profissional da educação, cujo processo formativo

se dá a longo prazo e no qual “[...] se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (Garcia, 2009, p. 7). Nesta perspectiva, trata-se de processos planejados intencionalmente para os quais são necessárias políticas e programas que a curto, médio e longo prazo possibilitem sustentá-los e promovê-los.

No entanto, essas conquistas e a possibilidade de sua consolidação se perderam com a promulgação da Resolução CNE/CP no 01/2020, e da Resolução CNE/CP no 02/2019. Essas Resoluções desconsideram a história da formação de professores do país e os esforços empenhados para que tais conquistas fossem possíveis, atendendo uma agenda política que dirigida à padronização e à homogeneização decorrente da lógica do projeto neoliberal que a orienta, leva à precarização da profissão docente e de seus processos formativos, à padronização, ao esvaziamento do pensamento crítico e à submissão das instituições de ensino às leis do mercado. Além disso, o contexto de pandemia vivido no decorrer dos anos 2020 e 2021 fragilizou ainda mais os processos formativos acentuando a desvalorização, a precarização e a mercantilização da formação continuada.

Compreendemos que é fundamental que a formação continuada de professores da educação básica se consolide “[...] como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”, como apontado por André (2010, p. 176). Neste sentido, consideramos importantes as contribuições da pesquisa-ação a

respeito do tema pelas características que marcam esse tipo de pesquisa.

Entendemos que o uso de determinada metodologia, por si, revela características e compromissos da pesquisa realizada. Por meio dela, definem-se estratégias para produção de dados, prováveis caminhos para sua análise e possíveis implicações de todo o percurso investigativo. O papel do pesquisador nesse processo, sua relação com o contexto pesquisado e o destino dos resultados é definido em razão do caminho metodológico escolhido. No caso da pesquisa-ação, seu grande diferencial está no fato de ser orientada em função da resolução de problemas em situações reais. A ação diante do problema identificado, com propósito de transformação da realidade, assume papel fundamental nesse tipo de investigação. Para tanto, requer o envolvimento ativo e cooperativo dos pesquisadores e dos participantes representativos da situação-problema (Thiollent, 1986).

Diante disso, nesta pesquisa, perguntamos: *de que modo se apresenta a ação na pesquisa-ação em Teses e Dissertações defendidas nas duas primeiras décadas do século XXI em nosso país, que investigaram a formação continuada de professores da educação básica?*

A definição do período está relacionada à valorização que a discussão em torno da formação continuada de professores passou a ter neste período. Por outro lado, ao longo dessas duas décadas, ocorreu avanço expressivo do uso de pesquisas-ação na formação de professores, especialmente a partir de 2011, período em que houve a expansão das universidades e programas de pós-graduação em nosso país (André, 2010).

O estudo foi desenvolvido no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade da qual os pesquisadores

fazem parte e está vinculado ao grupo de pesquisa sobre formação de professores que integram. O objetivo é *compreender como se apresenta a ação na pesquisa-ação no campo da formação continuada de professores da educação básica, em Teses e Dissertações brasileiras defendidas nas duas primeiras décadas do século XXI.*

Trata-se de um estudo de revisão, de abordagem qualitativa. Para Vosgerau e Romanowski (2014), a partir da revisão do que é produzido em uma determinada área, é possível estabelecer um panorama acerca de um tema ou assunto de um delimitado campo investigativo. Considerando o objetivo geral desta pesquisa, a revisão possibilita compreender o modo como se apresenta a ação na pesquisa-ação em processos investigativos na formação continuada de professores, em diferentes contextos (programas de pós-graduação), ao longo das últimas duas décadas.

A geração de dados se deu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no decorrer dos anos de 2021 e 2022. Foram identificados e analisados os resumos de 149 pesquisas, Teses e Dissertações, tendo como referência os descritores “Pesquisa-ação”, “Formação continuada de professores” e “Educação básica”. A definição destes descritores, assim como o próprio interesse coletivo pela temática desta pesquisa, foi estabelecida considerando que as pesquisas individuais em que atuam os autores, versam sobre a formação continuada de professores da educação básica e a pesquisa-ação é uma metodologia recorrente em suas investigações.

Para atender ao objetivo geral proposto, inicialmente foi organizada uma ficha de leitura. Esta possibilitou resumir os textos lidos e organizar informações importantes a respeito das pesquisas selecionadas, servindo de apoio durante a análise dos dados. Esta análise se deu pela utilização do Paradigma Indiciário, que de acordo

com Ginzburg (1989), não se pauta pelo que é evidente na situação pesquisada, mas persegue indícios não aparentes ou mesmo dados aparentemente pouco relevantes.

Por se tratar de um artigo, na análise, optou-se por olhar para o texto do resumo, e, para o capítulo introdutório, tendo em vista ser comum e necessário apresentar nesta etapa do texto, ainda que sinteticamente, os aspectos metodológicos que norteiam o percurso investigativo. A identificação destes aspectos, relacionados ao problema e ao objetivo geral, tipologia dos objetivos (verbos) citados, permite inferir o problema que originou a investigação assim como proceder a análise da relação deste com as ações propostas e a própria atuação do pesquisador, considerando os limites de um artigo.

Entende-se que os resumos e capítulos introdutórios constituem verdadeiras portas de entrada das pesquisas para o leitor. As informações neles contidas, apesar de cumprirem regras características do gênero textual, indicam escolhas pontuais em que o(a) autor(a) aponta os aspectos mais relevantes do seu texto.

No que tange à pesquisa-ação, a descrição do problema é de grande importância, uma vez que representa uma característica identitária desse tipo de pesquisa (Thiollent, 1986, 1997; Tripp, 2005). Neste sentido, a análise dos dados se deu a partir das seguintes categorias pré-definidas: i) a relação da ação proposta contida na enunciação do problema e as ações empreendidas; ii) a resolutividade do problema descrita nas ações das pesquisas analisadas e, iii) o envolvimento dos pesquisadores na resolução do problema.

As contribuições de Thiollent (1986, 1997), Tripp (2005), Larocca, Rosso e Sousa (2005), André (2001), Freire (2016; 2017) e Nóvoa (2012; 2022), constituem a base teórica para esta análise.

O artigo apresenta fundamentação teórica, que trata da imprescindibilidade da definição da situação-problema nesse tipo de pesquisa. Em seguida, analisamos e interpretamos os dados referentes aos aspectos metodológicos que caracterizam a ação, diante da situação-problema, na pesquisa-ação, considerando suas características fundantes. Por fim, nas considerações finais, apresentamos as contribuições da pesquisa no sentido de fortalecer a importância da pesquisa-ação à formação de professores.

2 PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), surge no início do século XX por meio de autores como Buckingham, Dewey e Lewin. Na América latina, a pesquisa-ação é introduzida na década de 1960 especialmente pelas mãos de autores brasileiros. Manifesta profunda preocupação e compromisso com a participação popular na tomada de decisões. Insere-se, assim, num movimento oposto à dinâmica estabelecida por ditaduras, marcadas pelas supressões de direitos e violenta repressão aos movimentos populares em toda a região. Nas palavras de Rausch, Sopelsa e Tomelin (2022), pelo modo como foi se constituindo ao longo do tempo, a pesquisa-ação é considerada como uma forma de pesquisa capaz de gerar transformações na realidade, por si, ou como consequência do conhecimento que produz. Na formação continuada de professores da educação básica, é uma estratégia metodológica em ascensão. Sua presença foi se consolidando e fortalecendo ao longo do percurso, acompanhando a complexificação e diversificação de temas, interesses e demandas da formação de professores.

2.1 A RELEVÂNCIA DA PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Considerar a necessidade constante de transformações na educação implica dizer que estas se sustentam em mudanças nos diferentes campos de investigação na área, o que inclui o da formação continuada de professores. Conforme percebemos, muitas pesquisas com esse compromisso utilizam-se da pesquisa-ação por esta ser um caminho viável e, por vezes, único diante dos propósitos do pesquisador. Assim, é inegável a importância da contribuição da pesquisa-ação para a formação continuada de professores da Educação Básica, especialmente quando se dedica a tratar de demandas locais, sugerindo intervenções, diante da problematização específica da realidade.

Desse modo, é possível estabelecer relação entre as pesquisas que adotam a pesquisa-ação como caminho metodológico e a possibilidade de transformação da ação pedagógica a partir do processo de formação, considerando o fato de que não apenas denunciam certa problemática, como anunciam ações que possam contribuir com sua superação. Trata-se, assim, de um compromisso em participar de forma ativa e reativa a modelos de pesquisa em que se atenta mais para a ampliação de um escopo teórico do que para uma efetiva transformação da profissão docente e de sua formação.

A diversidade de contextos e de problemas, com suas particularidades, implica soluções muito próprias, dificilmente alcançáveis por meio de ações genéricas ou práticas generalistas.

Diferentemente, a pesquisa-ação, diante de uma demanda local, revela uma coerente preocupação do pesquisador com o seu contexto, conhecendo-o para então agir, conforme descreve Baldissera (2001), numa autêntica dialética sobre a realidade social construída ao longo do processo de pesquisa. A inserção desta dialética como parte fundamental da pesquisa sobre a formação de professores e como parte de seu processo formativo transforma-os em líderes para uma necessária transformação da escola. Além disso, essas demandas, de caráter local, apesar de específicas, geram discussões e reflexões que podem contribuir como possíveis caminhos para a resolução de problemáticas similares, possibilitando generalizações.

Esse aspecto é de tal significação que, em recente relatório sobre a educação mundial, a Unesco (2022) aponta que a liderança dos professores no processo de criação de conhecimento sobre sua profissão se dá fundamentalmente por meio da pesquisa-ação. Portanto, de acordo com o documento, o perfil docente que se espera para uma educação que contribua na reimaginação dos futuros contém a pesquisa como um de seus fazeres mais relevantes. Isso se estende também ao novo contrato social da educação, que necessariamente implica formar sujeitos capazes de compreender e intervir positivamente em seus contextos.

Essas práticas são fundamentais para que seja possível inaugurar uma nova escola, derivada de uma profunda metamorfose em relação à escola do século XIX, que insiste em se estender como possibilidade única, estabelecendo-se de forma hegemônica e com intensões que claramente remetem a uma padronização. Nóvoa (2022, p. 44) destaca que esse formato “[...] não é adequado para estudar e trabalhar com os outros, para realizar atividades diferentes, para fazer pesquisa, para diálogo e cooperação, para um trabalho colaborativo

dos professores”. Assim, a pesquisa-ação pode contribuir para o processo de transformação da escola, não apenas como cenário de pesquisa, mas, também, como espaço de pesquisa que oportunize a resolutividade dos próprios problemas *do e no* coletivo.

Sobre isso, Thiollent (1986) ressalta este caráter coletivo, tanto no que diz respeito a sua realização quanto ao que define seus objetivos. Para ele, investigadores e investigados além de partilharem o mesmo contexto, são representativos da realidade investigada e envolvem-se, comprometendo-se mutuamente. Dessa forma, a pesquisa-ação aplicada à formação continuada de professores, para além de articular um novo perfil docente, implica reflexão sobre uma nova escola. Uma escola mais reflexiva e crítica e menos transmissiva; uma escola marcada pela colaboração e cooperação e menos pelo individualismo; uma escola de relações mais horizontais, com menos hierarquização e verticalização nas práticas docentes.

Ao tratar do compromisso social, da vontade de mudança, inserida em um sistema de formação de professores, Nóvoa (2012, p. 12) destaca como “[...] essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”. Isso demonstra que a formação docente pode assumir protagonismo capaz de transformar seu próprio contexto, a depender da forma e dos caminhos que assume.

2.2 IMPRESCINDIBILIDADE DO PROBLEMA: UMA CARACTERÍSTICA METODOLÓGICA FUNDANTE DA PESQUISA-AÇÃO

Ao considerar a pesquisa-ação como ação prática e de pesquisa direcionada à resolução de problemas emergentes no contexto social, percebemos florescer um caminho promissor à intervenção na realidade com o propósito de transformá-la. Nesse sentido, para Toledo e Jacobi (2013, p. 157-158):

Na América Latina, não só a pesquisa-ação, mas as pesquisas participantes de maneira geral surgem entre as décadas de 1960 e 1970 nas experiências de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck, entre outros, preocupados também com a participação dos grupos sociais considerados excluídos da tomada de decisões para a solução de problemas coletivos, tendo, portanto, um conteúdo bastante politizado. No caso de Paulo Freire, em especial, ao se analisar seus postulados sobre a importância da reflexão crítica dos sujeitos sobre suas práticas e da problematização da realidade para seu enfrentamento, fica evidente a presença de seus pressupostos teórico-metodológicos na consolidação da pesquisa-ação, principalmente no campo da educação. Pode-se dizer ainda que o desenvolvimento desta modalidade de pesquisa intensificou-se fortemente no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990 com as obras de René Barbier e Michel Thiollent, que são, até o presente, amplamente referenciadas.

Desse modo, diferentemente dos modos de investigação convencional, a pesquisa-ação surge como metodologia de pesquisa fortemente comprometida com a necessidade de transformação da sociedade. Uma transformação ancorada na crítica à realidade, problematizada a partir da vivência dos participantes. O autoritarismo que caracterizou o período de sua inserção nas pesquisas em educação, no contexto brasileiro e latino, inspirou esses autores, que, efetivamente, viam na educação o caminho pelo qual se chegaria à liberdade. Essa fase introdutória da pesquisa-ação se relaciona ao pensamento de Freire (2016, p. 30) de que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Assim, pode-se dizer que, inicialmente, a pesquisa-ação chega ao Brasil para propor um novo fazer frente aos impedimentos provocados pelo regime ditatorial. Pesquisar passou a assumir um caráter de fortalecimento da capacidade crítica frente à realidade, para, então, propor caminhos de libertação e emancipação humanas.

Isso tem especial significado no que diz respeito a formação docente uma vez que a postura crítica e autocrítica do docente geralmente surge de sua formação, o que inclui a que ocorre de forma continuada. Considerando investigações no campo da formação de professores ancoradas na pesquisa-ação, a criticidade é um ingrediente fundamental visto que o intuito será estabelecer caminhos para dirimir problemas e atuar de maneira transformadora e emancipadora.

Por essa razão, Thiollent (1997, p. 140) afirma que “[...] a pesquisa-ação é uma concepção de pesquisa e intervenção em determinados setores de atuação social [...] junto aos atores significativos em processos de mudança”. Dessa forma, percebe-se que essa modalidade de pesquisa pode contribuir para esse campo de conhecimento, especialmente no que diz respeito à reflexão e à transformação da prática docente. Por meio dela, é possível definir novas ações e estratégias partindo da análise reflexiva da prática, visto que a pesquisa-ação, nesse campo investigativo, parte do já vivido e experimentado e lança proposições e desafios.

A esse respeito, Tripp (2005, p. 448) lembra que “[...] a prática rotineira normalmente não considera muito o exame de seus procedimentos, valores e eficácia, mas como processo de aprimoramento, a pesquisa-ação sempre começa a partir de algum tipo de problema”. Justamente pelo caráter ativo, é imprescindível que haja um problema sobre o qual se deve exercer alguma intervenção capaz de solucioná-lo.

Ao considerar o enfoque no campo da formação de professores, Saul (2015, p. 165), diz que a pesquisa-ação “[...] enseja a assunção da participação autêntica e do fazer coletivo como fatores chave para o desenvolvimento da ação formadora e a apreensão de movimentos de transformação de formas de pensar e agir dos participantes [...]”. Portanto, não se trata de uma ação simples, comum. Ao contrário, segundo Thiollent (1986), a qualificação da pesquisa-ação se dará pela não-trivialidade da ação que parte, necessariamente, de uma investigação devidamente planejada. De acordo com o autor, diferencia-se a pesquisa-ação da pesquisa participante exatamente por esta última exigir dos pesquisadores “[...] um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (Thiollent, 2011, p. 15).

Cabe lembrar que a grande razão de ser da pesquisa-ação é a problematização da realidade e o apontamento e execução de soluções. Desse modo, Thiollent (1986, p. 53) reforça que “[...] os problemas colocados são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada”. Não basta, portanto, descrever, avaliar ou analisar sem preocupar-se efetivamente com uma transformação, determinada, essencialmente,

por um agir de natureza prática. Considerando-se que o problema é algo que consiste em uma demanda coletiva e de alcance social, é possível dizer, nas palavras de Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 73-74), que “[...] a pesquisa-ação pode ser uma ponte importante para os esforços mais amplos de reconstrução social”.

Diante da importância e do possível alcance da pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 459) alerta que:

Uma proposta de pesquisa geralmente se concentra numa questão muitas vezes derivada dedutivamente de uma teoria, mas quando é possível pré-especificar o objetivo da pesquisa-ação, ele sempre será do tipo “como posso/ podemos melhorar essa prática?”.

Por mais que a problemática seja relevante, e que impacte sobre determinado contexto, a pesquisa-ação não se concretizará de forma ampla sem que haja previsão efetivamente ativa, transformadora, proposta a partir do objetivo. Thiollent (1986, p. 52) é contundente ao enfatizar que “[...] quando os pesquisadores têm os objetivos de pesquisa bem definidos, podem progredir no conhecimento teórico sem deixar de lado a resolução dos problemas práticos sem a qual a pesquisa-ação não fará sentido e não haveria participação”. Merece destaque nessa afirmativa a relação que o autor estabelece entre prática e teoria na realização da pesquisa-ação. Em outras palavras, o agir não deve ser fruto do acaso, mas, sim, assentar-se em uma densa preocupação em estabelecer uma sustentação teórica.

Todavia, é preciso enfatizar que a teoria na pesquisa-ação, apesar de imprescindível, não é plena sem que a ela esteja atrelada alguma prática e, a partir de relação reflexiva entre ambas, se construa nova ação. É da ação resultante da reflexividade que se produz cultura - aqui compreendida como verdadeiro fazer humano. Nesse sentido,

Freire (1987) defende a ideia de que a investigação deve pautar-se na reflexão sobre a realidade para que se produza nova cultura. Para ele, a investigação é um ato de criação, de caráter comunicativo, dialógico e participante. Essas também são características que podem ser agregadas à pesquisa-ação, especialmente no momento de se definir a problemática a ser abordada e os caminhos (objetivos) a seguir na formação continuada de professores.

3 ANÁLISE DOS DADOS: ASPECTOS METODOLÓGICOS QUE CARACTERIZAM A AÇÃO DIANTE DA SITUAÇÃO-PROBLEMA NA PESQUISA-AÇÃO

A análise dos dados, com a pretensão de contemplar as categorias definidas *a priori* foi articulada às seguintes ideias: relacionar os objetivos e as ações empreendidas pelas pesquisas; apontar a resolutividade percebida nas pesquisas e identificar o nível de envolvimento do pesquisador no processo. Assim, foi analisada a forma como o objetivo geral aparece, a relação entre a situação-problema, a ação projetada e a participação do pesquisador ao longo do processo.

3.1 A DEFINIÇÃO DO OBJETIVO GERAL

Na busca por identificar a relação entre enunciado, a situação-problema geradora da pesquisa e o objetivo (verbo) que aponta uma diversidade de ações, analisamos os resumos e introduções das Teses e Dissertações conforme indicado na Tabela 1.

Tabela 1 - Local da descrição da situação problema no texto

Tipo de Pesquisa	Apresentam o problema de pesquisa	Não apresentam o problema de pesquisa
Teses	36	26
Dissertações	51	41
Total	87	67

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (2023).

Observamos que grande parte das Teses e Dissertações, 67 de um total de 149, não apresenta a definição da situação problema que gerou a pesquisa seja no resumo ou em seu capítulo introdutório. Tal situação nos chamou a atenção, uma vez que se trata de característica fundamental da pesquisa-ação.

Diante disso, e na busca por responder nossa própria questão de pesquisa, identificamos o modo como se apresenta o objetivo geral nos estudos analisados. Entendemos que, mesmo na ausência da descrição do problema no resumo da Dissertação ou Tese, pelo objetivo geral é possível compreender, ainda que não com a profundidade necessária, que caminhos a pesquisa propõe. Por meio dele é possível compreender que tipo de ação se espera da pesquisa realizada, uma vez que a relação entre o problema e a possível solução a ser proposta passa necessariamente pela ação a ser empreendida. Com esse propósito, apresentamos na Tabela 2 os verbos utilizados para enunciar os objetivos nas Teses e Dissertações que não apresentam a descrição do problema de pesquisa em seu resumo/introdução.

Tabela 2 - Verbos utilizados nas Teses e Dissertações sem definição do problema de pesquisa

Ano de publicação	Teses	Dissertações	Objetivo geral (verbo)
2001	1	0	Possibilitar
2005	2	1	Analisar, Contribuir, Acompanhar
2006	0	3	Caracterizar, Identificar, Investigar
2007	2	3	Compreender, Analisar, Possibilitar, Investigar, Estudar
2008	0	2	Analisar, Promover
2009	1		Interpretar
2010	0	2	Favorecer
2011	0	1	Levantar
2012	5	1	Investigar, Discutir, Abordar, Compreender
2013	0	2	Analisar
2014	2	1	Analisar, Oferecer
2015	0	5	Investigar, Identificar, Detectar, Analisar
2016	3	0	Analisar e um não apresenta
2017	1	4	Analisar, Identificar, Desenvolver, Compreender
2018	1	4	Desenvolver e avaliar, Compreender, Descrever, Analisar, Investigar
2019	1	9	Investigar, Desenvolver, Analisar, Avaliar, Implementar, Compreender
2020	2	1	Empreender, Promover
Total	21	44	

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (2023).

Na Tabela 3, apresentamos a identificação dos verbos das Teses e Dissertações com a descrição do problema de pesquisa em seu resumo/introdução.

Tabela 3 - Verbos utilizados nas Teses e Dissertações com definição do problema

Ano de publicação	Teses	Dissertações	Objetivo geral (verbo)
2001	0	2	Estabelecer, Contribuir
2003	1	0	Ampliar
2006	1	0	Investigar
2007	0	3	Observar, Analisar, Desenvolver
2008	1	1	Promover, Averiguar
2009	2	1	Contribuir, Reconstruir
2010	2	2	Investigar, Analisar, Discutir, Desenvolver
2011	1	2	Indicar, Analisar
2012	0	2	Analisar
2013	2	7	Analisar, Desenvolver, Utilizar, Conhecer, Investigar, Refletir, Avançar
2014	1	5	Entender, Analisar, Refletir e elaborar, Investigar, Compreender
2015	6	1	Investigar, Desenvolver, Analisar, Pensar
2016	4	4	Analisar, Ampliar, Identificar, Configurar, Desenvolver, Avaliar, Reconhecer
2017	2	5	Analisar, Dissertar, Compreender, Investigar
2018	1	5	Conhecer, Analisar, Investigar
2019	4	5	Analisar, Construir, Observar, Descrever, Comparar, Compreender, Investigar, Suscitar, Refletir
2020	2	3	Analisar, Investigar
2021	1	0	Conhecer, Compreender
Total	36	53	

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (2023).

Seguimos o proposto por Larocca, Rosso e Sousa (2005) para analisar o que indicam os verbos utilizados na elaboração dos objetivos. Os autores propõem a organização de seis categorias: objetivos compreensivos; objetivos avaliativos; objetivos propositivos; objetivos descritivos; objetivos meios e objetivos generalistas. Com base nessas categorias, no Quadro 1, apresentamos uma organização comparativa dos tipos de verbos utilizados nos dois grupos de pesquisas.

Quadro 1 - Tipologia dos objetivos apresentados nos dois grupos de pesquisa

TIPOLOGIA DOS OBJETIVOS	VERBOS UTILIZADOS	
	Teses e dissertações sem definição do problema de pesquisa	Teses e dissertações com definição do problema de pesquisa
Compreensivos (propósito de interpretar uma dada realidade ou um problema mais amplo)	Caracterizar - Compreender – Interpretar	Refletir - compreender
Avaliativos (finalidades valorativas, presumem juízos e apreciações)	Identificar – Detectar - Avaliar	Averiguar – Identificar – Avaliar – Comparar
Propositivos (sugerem a necessidade de mudança em uma dada situação problematizada)	Possibilitar – Contribuir – Promover – Favorecer - Oferecer – Desenvolver – Implementar – Empreender – Promover	Estabelecer – Indicar – Contribuir – Ampliar – Elaborar – Desenvolver – Promover – Contribuir – Construir Reconstruir
Descritivos (sugerem a necessidade de mudança em uma dada situação problematizada)	Acompanhar – Levantar – Descrever	Descrever

TIPOLOGIA DOS OBJETIVOS	VERBOS UTILIZADOS	
		Teses e dissertações sem definição do problema de pesquisa
Meios (não indicam o fim a que se destina a pesquisa)	Estudar – Discutir	Observar – Discutir
Generalistas (se caracterizam por serem vagos, pela abrangência geral e pela ausência de delimitação)	Analisar - Investigar – Abordar	Investigar – Analisar – Conhecer – Reconhecer - Pensar – Configurar – Dissertar - Suscitar

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (2023).

Nota-se, entre os quadros, uma similaridade nos tipos de verbos que descrevem o objetivo geral das pesquisas, independentemente da identificação ou não da situação problema. Em ambos os casos, há prevalência de verbos que indicam objetivos caracterizados como propositivos, o que aponta coerência com o princípio da pesquisa-ação, uma vez que denota a necessidade de mudança em uma dada situação problematizada. Por outro lado, identificamos diversos verbos que compõem o grupo dos objetivos generalistas, que se caracterizam por serem vagos e pela ausência de delimitação. Temos neste grupo, verbos como *reconhecer*, *abordar*, *suscitar*, entre outros, que não deixam claro a ação a ser empreendida diante do problema identificado.

A esse respeito, André (2001; 2010) alerta para a necessidade de atenção ao fato de que, ao realizar uma pesquisa-ação para investigar a formação de professores é preciso propor uma ação efetiva diante do problema. Tal proposição é possível mediante o conhecimento do pesquisador a respeito da formação de professores, da realidade investigada e dos pressupostos epistemológicos que orientam a pesquisa. Entendemos, no entanto, que a ação não se

restringe à prática. E, sim, por se tratar de pesquisa, diz respeito à produção de conhecimentos a respeito da situação investigada.

Neste sentido, chama a atenção, também, o fato de as Teses e Dissertações apresentarem poucos verbos referentes a objetivos compreensivos, que indicam o propósito de interpretar uma dada realidade ou um problema mais amplo, o que sinalizaria uma percepção de que a ação é percebida pelos pesquisadores como uma prática fundamentada em conhecimento e reflexão mais profundos da realidade, relação explícita entre pesquisa e ação

3.2 A RELAÇÃO ENTRE A SITUAÇÃO-PROBLEMA E A AÇÃO PROJETADA

Assim, como a definição de uma situação-problema e o compromisso com a ação são características irrenunciáveis da pesquisa-ação, a relação entre ambas é fundamental para que a pesquisa-ação cumpra seu papel com maior vigor. Dessa forma, a escolha do verbo que definirá a ação não é o suficiente se este não for capaz de alinhar a pesquisa e a ação. Para compreender essa dimensão no *corpus* pesquisado, na Tabela 4 consideramos se há uma efetiva relação entre o problema enunciado, ou o objetivo apresentado, e a ação materializada para sua concreta resolução e em que nível (total ou parcial).

Tabela 4 - Relação entre o problema enunciado e ação decorrente da problematização

Nível de relação	Quantidade de trabalhos
Apresenta	87
Apresenta parcialmente	49
Não apresenta	18

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (2023).

Percebe-se que a maioria das investigações atende ao que foi enunciado, apontando ações que podem resolver de forma total ou parcial o problema gerador da pesquisa. No entanto, há um número expressivo de problemas enunciados que apresentaram parcialmente ações que os pudessem resolver, ou indicaram ações distintas daquelas sugeridas pelos enunciados dos problemas de pesquisa indicados no texto. Além disso, várias pesquisas não apresentaram (em seus resumos ou introduções) a ação materializada para a sua resolução. Observamos que o atendimento ao que demanda o problema torna-se mais efetivo a partir do momento em que concretamente se dá uma relação explícita entre pesquisa e ação.

Entendemos que, na pesquisa-ação, o trabalho de investigação deve privilegiar o saber local, ao mesmo tempo em que é necessário manter um forte compromisso com os participantes, considerados atores na pesquisa. Ao propor caminhos próprios diante dos problemas identificados, a pesquisa-ação se contrapõe à padronização e homogeneização dos processos formativos. Isso explicita a importância de que essas ações sejam claramente apontadas pelas pesquisas.

Portanto, além da solução prática do problema descrito na própria pesquisa, a pesquisa-ação implica abrir caminhos para a equação de outras demandas. Isso será possível se, em lugar de somente a ação resolutiva, tivermos a elaboração de um novo

conhecimento que permita aprofundar a compreensão teórica da solução proposta à demanda. Para tanto, faz-se necessário “assumir uma postura crítica na produção de conhecimento. Não se trata apenas de responder às demandas imediatistas, o objetivo é construir conhecimento novo, crítico quanto à situação vigente e propositivo quanto às possíveis ações ou estratégias de ação” (Thiollent, 2014, p.24).

É preciso destacar que esse há de ser o maior interesse do pesquisador, pois, ao contrário dos participantes que desejam dar resolutividade ao problema, lhe cabe apontar conhecimentos significativos que sirvam de referência diante de situações análogas. Não por acaso, André (2001, p. 57) chama a atenção para “[...] uma certa confusão entre o que seja ação formadora e pesquisa-ação, entre o papel do pesquisador e o papel dos participantes, entre ensino e pesquisa ou entre investigação e ação”. Assim, um dos elementos fundamentais para que ação e pesquisa dialoguem e contribuam mutuamente na resolução do problema de pesquisa é a atuação do pesquisador nesse processo. Sua contribuição estende-se para além do apontamento de uma ação resolutiva, analisando historicamente e contextualmente o problema, e descrevendo um novo percurso teórico que permita utilizar o conhecimento gerado para a solução de novas demandas e para avanços na construção de novos conhecimentos.

3.3 A PARTICIPAÇÃO DO PESQUISADOR

A participação do pesquisador na resolução do problema é fundamental uma vez que a pesquisa-ação implica, necessariamente em um compromisso do pesquisador com a situação que motiva a

pesquisa. Para a análise desta participação, identificamos se na relação entre o problema enunciado e a ação materializada para a sua resolução é possível identificar a participação efetiva do trabalho do pesquisador. Na Tabela 5, indicamos a participação ou não do pesquisador na materialização das ações e o nível em que isso acontece.

Tabela 5 - Participação do pesquisador na resolução do problema pela materialização das ações

Nível de relação	Quantidade de trabalhos
Participa efetivamente	104
Participa parcialmente	35
Não participa	15

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (2023).

Na Tabela 5, é possível perceber que há presença bastante perceptível do pesquisador na maioria das pesquisas analisadas. A indicação de participação efetiva se refere às situações em que há a indicação do trabalho do pesquisador não apenas como observador e sim como agente de mudanças no contexto pesquisado. Observamos que essa presença se dá não por uma necessidade do momento da pesquisa, mas porque a escolha pela pesquisa-ação, geralmente, envolve o contexto de vida e experiência do próprio pesquisador. Pode-se dizer que a escolha por esse tipo de pesquisa se dá pela necessidade que o pesquisador tem de investigar algo que toca sua existência ou que é tocado por ela. A pesquisa-ação, nesse sentido, não é apenas uma escolha, mas a opção mais coerente para que aquela demanda possa, efetivamente, encontrar um caminho que lhe ofereça uma solução.

A participação é considerada parcial quando se observa um certo distanciamento do pesquisador no processo de resolução do

problema. Nesses casos, entendemos que há uma descaracterização da pesquisa-ação, pois, nessas situações, faz-se referência a um problema com o qual o pesquisador não possui proximidade, seja pela vivência, seja pela experiência. Isso não tira o mérito da pesquisa e de suas contribuições, mas reflete a necessidade de se analisar mais cuidadosamente o tipo de pesquisa a ser utilizado.

A não participação é identificada nos casos em que o pesquisador se coloca no papel de observador ou de quem vai descrever ou acompanhar o processo de pesquisa. Com relação a isso, Thiollent (2011) reforça a importância da participação afirmando que, na pesquisa-ação, o pesquisador deve desempenhar papel ativo frente à realidade, conseqüentemente, transformando-a. Desse modo, por mais que se proponha uma ação de caráter colaborativo, que envolve todos os participantes da pesquisa, faz-se necessário que essa ação tenha no pesquisador um de seus principais artífices, uma vez que as implicações de suas escolhas representam sérias conseqüências aos caminhos da pesquisa.

Diante do que foi apresentado, é sempre relevante destacar que André (2001) exalta a necessidade de conciliar ação e investigação para que o sujeito pesquisador e ator possa cumprir seu papel. Considerando o campo da formação de professores, além de agir em um determinado contexto, a pesquisa há de propor a enunciação de caminhos a demandas emergentes. A relevância da pesquisa-ação ao campo da formação de professores não se restringe a questões pontuais, mas implica no compromisso com um futuro no qual se preserve a escola, transformando-a e inserindo-a na dinâmica de seu contexto espacial e temporal.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES

O modo como se apresenta a ação nas pesquisas-ação, no período investigado, indica importantes contribuições desse tipo de pesquisa à formação continuada de professores da educação básica, que convergem com a ideia de Desenvolvimento Profissional Docente. Neste sentido, destacamos:

- os princípios da pesquisa-ação predisõem os participantes ao reconhecimento da diversidade e da heterogeneidade em oposição à padronização e à homogeneização dos processos formativos que vigoraram em parte do período, uma vez que cada problemática descreve a singularidade de cada pesquisa e das ações que dela provém;

- os processos formativos, decorrentes da pesquisa-ação, em geral, levam os docentes a desenvolverem práticas e relacionamentos condizentes com uma perspectiva emancipadora de sua atividade profissional, assim como dos grupos dos quais fazem parte e dos contextos de atuação, visto que a ação a ser desenvolvida durante e/ou após a pesquisa implica num envolvimento direto dos sujeitos da pesquisa, incluindo o pesquisador;

- os professores atuam como protagonistas, uma vez que esse tipo de pesquisa requer que também se tornem, em parte, pesquisadores, o que torna a pesquisa-ação no campo da formação docente, um cenário de formação, não restringindo-se a investigação e a geração de um conhecimento específico;

- possibilita trazer a formação para dentro do exercício da profissão, reconhecendo o professor como sujeito que constrói a própria profissionalidade;

- o pesquisador desempenha papel construtivo fundamental, uma vez que suas escolhas têm importantes consequências sobre os objetivos e os possíveis rumos da pesquisa;

- representa possibilidades alternativas ao pensamento único, ao promover ações de grupos, ou redes que superem o individualismo, criem espaços de reflexão crítica, com base em diferentes visões e com diferentes interlocutores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados e das reflexões constituídas a partir dela indica que, apesar da variação nas terminologias utilizadas e nos modos de apresentação, a maioria das pesquisas-ação apresentam como intencionalidade a atuação mediante um problema do contexto social onde é realizada. O modo como se apresenta a ação nas investigações aponta para:

- a maioria das Teses e Dissertações, utiliza, em seus objetivos gerais, verbos propositivos, sinalizando o compromisso com a avaliação da situação problematizada e com a proposição de ações que possam intervir na realidade pesquisada;

- uma expressiva maioria de pesquisas apresenta evidências da relação entre o problema enunciado e ação decorrente da problematização pelo fato de que há um diálogo entre o que proposto como problemática e o que é descrito como objetivo geral dos trabalhos;

- os trabalhos, majoritariamente, demonstram que há uma clara participação do pesquisador na resolução do problema pela materialização das ações, uma vez que há uma preocupação em se estabelecer uma problematização que implica numa ação provocada pela própria pesquisa. Trata-se de uma ação que não implica necessariamente numa solução parcial ou definitiva, mas numa reação através da qual seja possível estabelecer caminhos que possam dirimir o que é posto como problemática.

Apesar da importante contribuição à formação continuada de professores, é possível perceber algumas demandas a superar:

- a escolha de verbos que efetivamente contemplem a dupla função dessa modalidade investigativa, pesquisar e agir (intervir), aprofundando a discussão em torno do problema e da elaboração teórica empreendida ao longo da pesquisa. - o cuidado para que a pesquisa não se reduza a um ativismo característico de quem se prende ao compromisso restrito a uma demanda, sem igual preocupação com a geração de um novo conhecimento;

- o reconhecimento de que, apesar de basear-se em um problema a ser resolvido, não se pode ignorar que se trata de um processo de pesquisa que, necessariamente, há de gerar conhecimentos a serem agregados ao campo de investigação.

Entendemos que os conhecimentos provenientes das pesquisas-ação sobre a formação continuada de professores contribuem de forma significativa para que a formação continuada de professores da educação básica seja pensada planejada de forma intencional e contínua e engendre políticas e programas de formação. Revela-se, também, alinhada com a necessidade de mobilizar conhecimentos, investigações, problematizações e ações que possam contribuir para a grande metamorfose da escola. Com ela é possível potencializar a

docência, conferindo-lhe a possibilidade de ser mais, sem deixar de ser o que lhe cabe. Certamente novas aplicações da pesquisa-ação na investigação da formação continuada de professores surgirão, o que contribuirá com inovações profundas e marcantes à profissão, pela sua capacidade de aprofundar e complexificar o conhecimento que se tem sobre ela e pelo compromisso de provocar mudanças concretas na sua prática. Por fim, sugerimos que novas pesquisas identifiquem a natureza dos programas de pós-graduação (profissional ou acadêmico), uma vez que tal característica é determinante para o tipo de relação que vai se estabelecer entre o pesquisador e a realidade investida. Também, sugerimos que tenham como foco os capítulos metodológicos das teses e dissertações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 20 out. 2022.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, Janeiro/2001.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Parecer n. 009, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 18 jan. 2002.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. Resolução n. 02 de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, [S. l.], n. 8, p. 7-222, 2009b. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 20 out. 2022.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2017. São Paulo: Penso, 2009.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 118-133, 2005. DOI <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2005.v2.62>. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/62>. Acesso em: 14 abr. 2023.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Educação, Cultural e Sociedade**, Sinop/MT, v. 2, n. 2, p. 7-17, jul./dez. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

RAUSCH, R. B.; SOPELSA, C. S. P.; TOMELIN, N. B. Percursos históricos e metodológicos da pesquisa-ação na formação docente da educação básica. **Revista Intersaberes**. Jan/abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistasu-ninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2271>. Acesso: 30 abr. 2022.

SAUL, A. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

THIOLLENT, M. Estudos Organizacionais: possível quadro referencial e interface. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 1, n. 1, jan.-jul. 2014.

TOLEDO, R. F. de; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educação e Sociedade*. [online], v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 30 set. 2020.

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

VOSGERAU, D.; ROMANOWSKI, J. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 165-190, 2014. DOI 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

ZEICHNER, K.; 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, maio/ago. 2005.

Endereços para correspondência:

Nilton Tomelin - R. Antônio da Veiga, 140 - Itoupava Seca, Blumenau - SC, 89030-903. niltonbt@sed.sc.gov.br.

Cleide dos Santos Pereira Sopelsa - R. Antônio da Veiga, 140 - Itoupava Seca, Blumenau - SC, 89030-903. cleidesopelsa@yahoo.com.br.

Rita Buzzi Rausch - R. Antônio da Veiga, 140 - Itoupava Seca, Blumenau - SC, 89030-903. ritabuzzirausch@gmail.com.