



B1

ISSN: 2595-1661

ARTIGO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](#)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



A pesquisa-ação educacional: percursos e possibilidades de investigação da formação docente

Educational action research: pathways and possibilities for researching teacher training

DOI: 10.55892/jrg.v7i15.1429

ARK: 57118/JRG.v7i15.1429

Recebido: 20/07/2024 | Aceito: 23/09/2024 | Publicado on-line: 24/09/2024

Jorge dos Santos Silva¹

<https://orcid.org/0009-0000-2417-9760>

<http://lattes.cnpq.br/5599923037717083>

Universidade Federal do Maranhão-UFMA, MA, Brasil

E-mail: jorgesantos96silva@gmail.com

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro²

<https://orcid.org/0000-0003-4945-1198>

<http://lattes.cnpq.br/3830331896791272>

Universidade Federal do Maranhão-UFMA, MA, Brasil

E-mail: karla.bianca@ufma.br

Maria Regina dos Santos Costa³

<https://orcid.org/0009-0002-4617-2740>

<http://lattes.cnpq.br/6725961441337947>

Universidade Federal do Maranhão-UFMA, MA, Brasil

E-mail: pedagogaregina37@gmail.com



Resumo

Esta pesquisa está pautada em uma revisão de literatura. Apresenta e discorre sobre as características fundamentais que envolvem a pesquisa-ação como uma abordagem metodológica na pesquisa qualitativa. Objetivamos apresentar algumas aproximações e derivações da pesquisa-ação na educação e como ela se reverbera nas mudanças de novas práticas e saberes docentes a partir da participação e colaboração de diferentes sujeitos. Para isso, expõe-se brevemente o percurso histórico da Pesquisa-ação, dialoga-se com algumas de suas definições e suas implicações no campo educacional, especificamente, explica-se a pesquisa-ação crítico-colaborativa, a pesquisa ação-educativa e a pesquisa colaborativa como exemplos dessa abordagem metodológica no campo educacional. Para isso, recorreu-se a Barbier (2007), Carr e Kemmis (1986), Franco (2016), Ibiapina (2008), Lewin (1946), Pimenta (2005) e Thiollent (1986) dentre outros autores.

Palavras-chave: colaborativa; formação docente; participação; pesquisa-ação.

¹ Pedagogo (FAIARA), Especialista em Psicopedagogia (ÚNICA), Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm).

² Doutora em Educação (UFC). Mestre em Educação (UFMA) Professora Adjunto (UFMA/CCIm), Professora do PPGFOPRED, Imperatriz, Maranhão.

³ Licenciada em Pedagogia (UFMA). Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar (Fatap), Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Abstract

This research is based on a literature review. It presents and discusses the main characteristics that involve action research as a methodological approach in qualitative social research. We aim to present some approaches and derivations of action research in the educational field and how it impacts changes in new teaching practices and knowledge based on the participation and collaboration of different subjects. To this end, the historical path of Action Research is briefly explained, some of its definitions and implications in the educational field are discussed, specifically, critical-collaborative action research, educational action research and collaborative research as examples of this methodological approach in the educational field. For this, we used Barbier (2007), Carr and Kemmis (1986), Franco (2016), Ibiapina (2008), Lewin (1946), Pimenta (2005) and Thiollent (1986) among other authors.

Keywords: *collaborative; teacher training; participation; action-research.*

1. Introdução

A pesquisa-ação tem tomado grande popularidade e notoriedade em sua aplicação nos diversos campos de estudo. Seu surgimento caracteriza-se, especificamente pela necessidade e urgência teórica e prática de pensar e intervir em espaços coletivos por volta da década de 1940 nos Estados Unidos, por Kurt Lewin, colocando como centralidade do processo a participação e colaboração de diferentes sujeitos com vista a melhoria e transformação da realidade vivenciada.

No que concerne a pesquisa-ação do tipo educacional, ela é largamente utilizada com o propósito de auxiliar no desenvolvimento das práticas docentes e de pesquisadores, a fim de fazer uso das pesquisas desenvolvidas para repensar e melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Deste modo, com as diversas mudanças e necessidades específicas, observa-se a derivação da pesquisa-ação em diversos tipos no campo da educação.

Nesse contexto, entende-se que a produção de conhecimento de caráter científico a partir das representações e necessidades sociais caracteriza-se como um desafio significativo dentro do âmbito interpretativo-crítico das pesquisas qualitativas, especialmente na modalidade de pesquisa-ação. Nesse viés, questiona-se os princípios teórico-metodológicos que caracterizam a pesquisa-ação educacional e suas derivações, entendendo-a como uma abordagem qualitativa que transcende as etapas metodológicas convencionais e mantém um caráter dinâmico, crítico, reflexivo e emancipatório.

Este estudo pretende apresentar algumas aproximações e derivações da pesquisa-ação no campo educacional, e como ela se reverbera nas mudanças de novas práticas e saberes docentes, haja vista que as produções e pesquisas deste tipo são realizadas coletivamente com o suporte de diferentes participantes e colaboradores. Partimos do princípio que a pesquisa-ação educacional implica pensar em uma pesquisa que permanece em movimento e não se fecha em processos e etapas técnicas, mas permite a reflexão e o movimento de pensar, problematizar, investigar e propor mudanças com retornos significativos.

Concordando com Silva, Oliveira e Ataídes (2021), é no contexto das pesquisas sociais com abordagem qualitativa que surge a necessidade de se fazer uso da pesquisa-ação nos propiciando à compreensão das nuances de problemas presentes em um determinado contexto social e buscar alternativas, diálogos, vivências e estratégias com intuito de aprimorar a realidade sensível do movimento investigado. Movimento este que as práticas são concretas, reais e que as interpretações poderão

promover a reflexividade e a proposição de intervenções possíveis de sua realização com a colaboração dos diferentes partícipes.

Nesse sentido, o presente trabalho consiste em uma revisão de literatura a partir da leitura e discussões de alguns autores que dialogam com essa temática. Dentre eles Thiollent (1986), Barbier (2007), Lewin (1946) e Carr e Kemmis (1986) para explicitar sobre os principais conceitos da pesquisa-ação; Pimenta (2005) para dialogar sobre a pesquisa-ação crítico-colaborativa; Franco (2016) para fundamentar a pesquisa-ação pedagógica e Ibiapina (2008) com discussões sobre a pesquisa colaborativa dentre outros autores que compartilham experiências e saberes sobre esse tipo de investigação-ação.

Assim, no presente artigo, são apresentados inicialmente uma breve análise sobre os aspectos históricos que envolvem a pesquisa-ação, com enfoque nos fundamentos que levaram à aproximação deste tipo de investigação à produção de conhecimento educacional. Em seguida, apresenta-se um breve panorama da metodologia em discussão na área educacional, analisando algumas de suas derivações, tais como a pesquisa-ação pedagógica, a pesquisa-ação crítico-colaborativa e a pesquisa colaborativa e suas contribuições para o campo do conhecimento.

2. Metodologia

Para a realização deste estudo, fez-se uso de uma Revisão Integrativa da Literatura (RIL) com intuito de sintetizar e analisar as principais discussões de estudos já publicados sobre a temática “Pesquisa-ação em educação”. Para que esta pesquisa tivesse validade e maior sustentação científica e crítica, os autores fizeram uso do modelo de Souza *et al.* (2010). Este modelo é baseado em seis fases, a saber: 1) parte inicialmente da elaboração de uma questão norteadora; 2) busca de amostragem na literatura através critérios de inclusão e exclusão; 3) realização da coleta de dados; 4) análise crítica dos materiais incluídos na pesquisa; 5) discussão por meio de inferências dos resultados; e 6) apresentação (escrita e correção) da revisão integrativa.

Após a delimitação do tema e da questão norteadora “Quais os princípios teórico-metodológicos que caracterizam a pesquisa-ação educacional e suas derivações, e como ela se reverbera nas mudanças de novas práticas e saberes docentes?”, foi realizada a busca de artigos publicados nas bases de dados eletrônicas: *researchgate*, *sciello*, *google scholar*, periódicos UFPI, revista prisma e acervo pessoal dos autores. Foram incluídos estudos de revisão de literatura, relatos de experiências e livros completos publicados em língua portuguesa e inglesa que fosse de encontro com a temática em estudo “Pesquisa-ação em educação”. A busca pelos trabalhos deu-se mediante os descritores “pesquisa-ação”, “educação” e “formação de professores. Foram excluídos textos apresentados em seminários e eventos do tipo, resumos, comentários críticos e textos similares, bem como artigos e livros que não atendessem ao tema proposto para estudo.

Posterior a esta etapa, realizou-se a coleta e análise dos documentos por meio da leitura na íntegra dos textos e fichamento das principais ideias necessárias para a construção desta discussão. Essas informações foram de grande importância para as fases posteriores, interpretação e escrita da revisão.

3. Iniciando a conversa: histórico e concepções da pesquisa-ação

Ao fazer uma breve discussão sobre a história da pesquisa-ação, Tripp (2005) relata que não encontramos na literatura informações concisas e assertivas sobre quem inventou a pesquisa-ação. Miranda e Resende (2006) ao tratarem sobre esse contexto histórico situam em dois grandes períodos: o primeiro com raízes norte-americanas oriundo das escritas de Kurt Lewin (1946 a 1960) e o segundo a partir de perspectivas europeias, australianas e canadenses, partindo de 1960 até os dias atuais. Parece unânime entre os pesquisadores atribuírem esse mérito a Kurt Lewin (1946) por ter utilizado e publicado um trabalho com designações ao termo.

Nesse sentido, o presente estudo reconhecerá este marco como ponto de partida sobre a pesquisa-ação, por concentrar-se em uma abordagem de pesquisa experimental e de campo que se reverbera até hoje nas novas concepções e modos de pesquisar a dinâmica e o funcionamento de grupos a partir da ação e reflexão contínua sobre as intervenções.

Franco (2005) retrata que nesse contexto inicial, as pesquisas de Lewin tinham dupla função: a de propor reflexões e mudanças sobre os hábitos alimentares da população e a de prover mudanças no que concerne as atitudes dos americanos em relação aos grupos minoritários. Dessa forma, suas pesquisas tiveram grande reconhecimento e força nas empresas em atividades de desenvolvimento organizacional em virtude das estratégias que ele utilizava, desde a mescla de valores, relações democráticas e participativas, valorização e reconhecimento de direitos sociais e da produção cultural individual e coletiva.

Em relação à terminologia “pesquisa-ação”, encontramos várias confusões, divergências e imprecisões em seu uso. Inclusive, alguns autores criticam o uso indevido ou errôneo do método (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005; MIRANDA; RESENDE, 2006). No início de sua utilização, a terminologia da pesquisa-ação se deu em virtude de estar fortemente atrelada às pesquisas sociais, mas que foi fragmentada no decorrer da história.

Éden e Huxman (1996, p.94) retratam que a “pesquisa-ação envolve o pesquisador no trabalho com os membros de uma organização sobre um assunto que seja de genuíno interesse e no qual há uma intenção dos membros da organização em agir com base na intervenção.” Percebe-se nessa concepção uma visão voltada apenas para a questão administrativa que busca apenas resolver problemas que cercam o campo do trabalho e das relações entre as pessoas que integram o espaço pesquisado.

Ao comentar sobre o conceito desse tipo de pesquisa, Tripp (2005) revela que tem visto a utilização do termo para designar uma mera execução de técnicas planejadas e observadas de forma sistemática e reflexiva com o fim de melhorar as práticas. Contrapondo essa visão fragmentária sobre a pesquisa-ação, o autor propõe uma definição sendo, portanto, uma modalidade de investigação-ação que emprega técnicas estabelecidas para orientar a tomada de decisão visando aprimorar a prática. (TRIPP, 2005).

Em concordância, Thiollent (1986, p.14) conceitua a pesquisa-ação da seguinte forma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Thiollent (1986) atrela a concepção de pesquisa-ação a uma ação social, tendo em vista realizar questionamentos, problematizações e inquietações, por conseguinte, a busca de solução através da escuta e participação dos sujeitos reais da situação. René Barbier (2002) amplia essa visão e nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação como uma revolução ontológica por representar os “modos de ser” que aceita e acata a diversidade, isto é, o outro. Também mostra a pesquisa-ação como um avanço epistemológico que necessita de maiores indagações e exploração no âmbito das ciências humanas, pois este tipo de pesquisa caracteriza os “modos de pensar” que influenciam na produção de sentidos e saberes.

Para tanto, o autor apresenta a seguinte compreensão de pesquisa-ação: “uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo”, isto é, o movimento do sujeito individual a pensar e mudar em direção às necessidades do coletivo (BARBIER, 2002, p. 67).

Barbier é enfático ao afirmar que a pesquisa-ação deve ser desenvolvida coletivamente, isto é, por meio da participação das ações da organização. Concordamos com Barbier (2002), Carr e Kemmis (1986), Tripp (2005) quando retratam que a pesquisa-ação tem em sua essência a participação e dela não pode estar desvinculada. Acreditamos, portanto, que a pesquisa-ação seja um método privilegiado para dialogar com a teoria e a prática, logo, é impossível que ela não seja participativa, pois consiste em um movimento dinâmico que parte das diferentes vozes que ecoam no grupo, das práticas emancipatórias e de possíveis consequências políticas em busca de novas visões e que não possuem finalidade única, mas põem passos contínuos para o bem comum.

3.1 Integrando a pesquisa-ação no cenário da pesquisa educacional

Em se tratando da pesquisa-ação na área educacional, alguns autores (TOLEDO; JACOBI, 2013; SILVA; OLIVEIRA; ATAÍDES, 2021) descrevem que até hoje suas ideias são baseadas nas pesquisas desenvolvidas por Corey na década de 1950, tendo como fundamentos teóricos e metodológicos a prática da experimentação e a participação de professores na tentativa de auxiliar na produção de novos saberes por meio de suas pesquisas, do conhecimento socialmente produzido e de realidades concretas. Para este autor, é mais eficiente e valoroso descobrir o que fazer através da experimentação e da busca, do que descobrir apenas pelo que falam sobre ela.

Percebendo a multiplicidade da pesquisa-ação e seus desdobramentos no campo da investigação científica, Carr e Kemmis (1988) apontam três modelos possíveis: a técnica, a prática e a emancipatória. A pesquisa-ação técnica se localiza na alocação de seus resultados para outros grupos ou outros locais para testagem, influenciando na melhoria do campo do conhecimento tendo como base as práticas exploradas. Já a pesquisa-ação prática acontece com a participação e colaboração entre os pesquisadores e grupo participante em um processo colaborativo e dialético, através de ações mútuas que visam articular ideias e planejar ações de forma a fornecer maior autonomia aos professores para refletirem e mudarem suas práticas. Por fim, o terceiro tipo de pesquisa-ação, a emancipatória, visa a discussão e problematização de um determinado assunto através de qualquer membro do grupo promovendo a incorporação de saberes e valores historicamente construídos, também a responsabilidade e transformação social da prática de forma emancipatória, autônoma e crítica.

Ainda na perspectiva de Toledo e Jacobi (2013), também sob a ótica de Franco (2016), Paulo Freire, entre as décadas de 1960 e 1970 influenciou fortemente a consolidação da pesquisa-ação com ações politizadas e emancipatórias no cenário

educacional por interiorizar fundamentos e manter profícua preocupação com a participação da população marginalizada e excluída na produção de conhecimento a partir de problematizações sob a consciência crítica e a reflexão sobre as realidades sociais, isto, como fundamento para processos de conscientização humana.

Nessa perspectiva, concebemos a pesquisa-ação no cenário da educação apoiado nas ideias de Paulo Freire quando ressalta que é preciso olhar as pessoas, suas relações com o meio, suas ações, suas necessidades para que as intervenções possam, portanto, através de mediações e conflitos modificar as estruturas e o mundo. Assim, é possível agir de forma crítica-reflexiva com ações emancipatórias, consultando e permitindo a participação e indignação dos sujeitos para agir com inferências e interferências no seu meio.

Contribuindo, Silva, Oliveira e Ataídes (2021) esclarecem que a Pesquisa-ação educacional tomou força e se desenvolveu no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990, a partir da representatividade e escrita de René Barbier e Michel Thiollent que se demonstram até hoje grande influência e referência.

No campo educacional, Franco (2016) acredita que a pesquisa-ação desempenha caráter formativo, por instruir e remodelar estruturas e pensamentos dos sujeitos, ao passo que também promove práticas sociais e melhorias no ensino e nas práticas pedagógicas, ou ainda, nas formas de administração e gestão escolar. Sem, portanto, tornar os professores em pesquisadores, mas trazê-los para o campo da pesquisa e proporcionar vivências e experiências de coparticipação da produção científica, não só como meros respondentes, mas como articuladores da prática educativa e construtores de possíveis intervenções através da reflexão.

Franco (2005) pontua que a pesquisa-ação educacional deve assumir postura crítica e dialética com intenção de suscitar um processo de reflexão-ação coletiva dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, deve “considerar a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido[...]” (p. 486). É preciso considerar que a pesquisa não deve ser fechada apenas em ouvir, transcrever, interpretar dados, tal como outros modelos de pesquisa se desenvolvem, a autora situa que as discussões e vozes dos sujeitos devem também fazer parte do processo metodológico da pesquisa, considerando as situações que ecoam como relevantes durante o processo.

Nesse sentido, retomamos a perspectiva de Freire, pois essas ações críticas quando concretizadas providas de respeito recíproco, de forma ética, tendo cumprido o processo de reflexão e de coparticipação dos sujeitos configuram-se como emancipatórias, uma vez que tornam a participação dos sujeitos conscientes e oportunas de construções históricas e dialéticas.

É preciso compreender que na pesquisa-ação, a participação e o respeito com o outro é essencial. Brandão e Streck (2006) ao falarem sobre a participação na pesquisa em educação esclarecem que uma pesquisa é também uma pedagogia, que envolve “atores-autores” situados no processo de escuta, fala e aprendizado, onde mesmo percebendo disparidades nos níveis de saberes, ainda sim é possível que todos possam aprender através das mediações e diálogo uns com os outros por meio dos outros.

Pimenta et al. (2013) comentam que a pesquisa-ação no âmbito escolar muito ajuda a entender e auxiliar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, pois sabe-se que toda a atividade escolar se fundamenta no trabalho docente, tarefa essa complexa, especialmente se tratando da contemporaneidade, onde exige-se cotidianamente do docente mais preparo e maior qualificação, isso posto aos grandes desafios (super lotação, baixo salário, estresse, altas demandas entre outras). É o professor que “tem de compreender o funcionamento do real e articular sua visão

crítica dessa realidade com suas pretensões educativas, a qual define e reformula, em virtude de contextos específicos” (Pimenta, et al. 2013, p. 147). Portanto, promover a participação desses sujeitos, “figura fundamental”, auxilia de forma positiva em reflexões e melhorias para as condições de trabalho deles.

3.2 Algumas derivações da pesquisa-ação educacional

Mesmo que as noções da pesquisa-ação possam variar conforme o contexto e as necessidades dos pesquisadores, é preciso seguir o objetivo primordial dessa abordagem metodológica, isto é, investigar um problema social abrangendo a coletividade de forma reflexiva na tentativa de levantar formas de solucionar e intervir no campo de investigação, além de gerar novos conhecimentos e saberes capazes de envolver todos os participantes no processo investigativo.

Ao discutir sobre a pesquisa-ação no campo educacional, as autoras Miranda e Resende (2006) nos mostram alguns riscos que podemos cometer em relação aos “praticismos” nestas pesquisas, e para que isso não ocorra, as autoras dissertam que é necessário primeiramente termos a noção teórica em todos os movimentos da intervenção, pois não há transformação social senão mediadas por uma teoria. Isto é, a pesquisa não deve focalizar em uma finalidade única, com vistas a resolver tão somente um problema e findar-se. Essa visão denota riscos de reducionismos e de pragmatismos da teoria. As autoras lembram que teoria não é prática e prática não é teoria, são coisas contraditórias, no entanto, não dicotômicas. Elas precisam estar juntas, porém não se deve confundir suas funções.

Ainda conforme Miranda e Resende (2006) alertam que este “praticismo” que ora pode impregnar-se na pesquisa-ação pode afetar a formação (inicial/continuada) do professor. Devemos entender a prática como uma estreita vinculação com a teoria para que o professor envolvido neste processo possa exercer seu vigor crítico. Logo, a “boa pesquisa, boa prática e boa teoria” não são aquelas que findam quando a pesquisa termina, mas são aquelas que propiciam “mediações teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais” que necessitam ser construídas de forma coletiva e posteriormente devem servir como ponto de discussão para novas políticas públicas e analisadas do ponto de vista epistemológico e conceitual nas práticas docentes (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 517).

Em uma pesquisa desenvolvida por Almada (2019, p. 15) observamos também a mesma preocupação sobre a questão teórica levantada por Miranda e Resende (2006), quando o autor retrata que:

[...] quanto mais o aluno distanciar-se dos conhecimentos teóricos, menos ele terá condições de dar as respostas que a vida, o estudo e o trabalho exigirão dele. Nesse sentido, *nós, professores, não podemos esquecer que o papel da teoria é nos capacitar a refletir, a repensar o que é o fenômeno educativo, formular orientações para a prática e, a partir dela, exercer nossa atividade educativa* (Grifo nosso).

A teoria é entendida e construída dialeticamente com os sujeitos através da reflexão crítica e do exercício prático como essencial para o entendimento das práticas docentes e suas ressignificações, portanto, devem estar presente em constante mediação às práticas na pesquisa-ação.

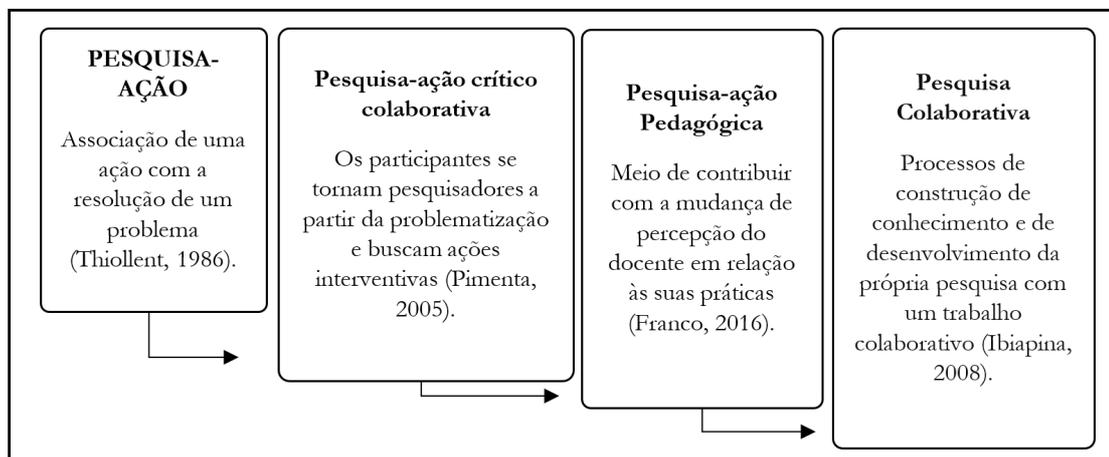
Em consonância, Pimenta (2002) alerta-nos sobre a banalização da perspectiva da reflexão ou da prática pela prática, pois o saber docente não é formado apenas pela prática, deve-se utilizar o aporte das teorias da educação. Sendo estas fundamentais na formação dos professores, possibilitando a compreensão dos

contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, imbricados na gênese da profissão professor, e isso deve estar intimamente ligado na forma como fazemos pesquisas na educação.

Silva, Oliveira e Ataídes (2021) discutem que a pesquisa-ação deve ser iniciada no conhecimento e no diagnóstico da realidade da situação, posterior a isso, os colaboradores devem manter-se em contínua interação com o grupo participante; passa-se a fazer uso da investigação-ação em todas as etapas do processo considerando as contribuições de todos. A reflexão deve circular e fazer parte das ações executadas para mobilizar outros conhecimentos, novas formas de pensar e de agir diante da situação em investigação.

Diante disso, os autores Silva, Oliveria e Ataídes (2021) apresentam um esquema (figura 1) com algumas das derivações da pesquisa-ação, derivações estas que serão abordadas e discutidas nesta seção. Porém, não temos a pretensão de exaurir a discussão, mas ao menos iniciá-la.

Figura 1 – Algumas derivações da pesquisa-ação no campo educacional.



Fonte: adaptado de Silva, Oliveira e Ataídes (2021, p. 8).

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa-ação é iniciada no Brasil e difundida no campo educacional através de postulados de Thiollent. O autor esclarece que a pesquisa-ação se desenvolve por meio do relacionamento mantido entre dois objetivos, a saber: o primeiro diz respeito à prática, e visa contribuir para possíveis soluções de problemas existentes e latentes no interior da pesquisa por meio de levantamento de soluções e intervenção. As “soluções” levantadas devem surgir da realidade concreta do espaço investigado, isto é, devem ser passíveis de realização, fugindo, portanto, de possíveis exageros ou impossibilidades de execução. O segundo objetivo direciona-se ao conhecimento, pois a pesquisa-ação deve propiciar o alcance de informações pertinentes e úteis para a população que seriam difíceis de se alcançar se buscadas por outros procedimentos. Esses conhecimentos incidem na melhoria, em reivindicações, em insurgências de trabalho docente entre outras.

Thiollent (1986) evidencia que no decorrer da investigação científica através da abordagem metodológica da pesquisa-ação, o pesquisador irá se defrontar com características inerentes à aos processos argumentativos. Dentre eles, os mais comuns são: a) a disposição de problemas a serem desenvolvidos em colaboração aos participantes da pesquisa; b) nas “respostas” e possíveis “soluções” propostas pelos pesquisadores frente aos participantes para discussão; c) nas discussões em

relação às escolhas e iniciativas a serem realizadas pelo grupo; d) nos processos avaliativos feitos durante e após a realização pesquisa.

No que se diz respeito ao ciclo da pesquisa-ação, Tripp (2005) explica que a pesquisa-ação faz parte das variadas formas de investigação-ação. Nesse tipo de pesquisa, o ciclo básico constitui-se de planejar, implementar, descrever e avaliar as mudanças obtidas para estabelecer melhoria tanto na prática quanto na apropriação metodológica da própria investigação.

Tripp (2005) apresenta dez características que enquadram esse tipo de pesquisa, são elas: 1) inovadora (investigar algo ainda não pesquisado ou aprofundar os estudos sobre um determinado conhecimento); 2) contínua (deve-se regularmente melhorar os aspectos de uma pesquisa, não repeti-la); 3) proativa estrategicamente (é proativa porque propõe a realização de mudança, é estratégica porque as ações de intervenção são baseadas na compreensão das informações obtidas por meio das análises realizadas pela pesquisa); 4) participativa (ela inclui todos os envolvidos); 5) intervencionista (realização de ações para analisar como elas acontecem); 6) problematizada (utilizar da problematização para iniciar as ações); 7) deliberada (acontece a partir do desconhecido, mas se efetiva após consulta ou reflexão); 8) documentada (são documentadas todas as informações coletadas); 9) compreendida (é necessário compreender o problema e porque ele acontece para a proposição de mudanças); e 10) disseminada (é compartilhado por pessoas do mesmo interesse).

A primeira derivação da pesquisa-ação escolhida para ser apresentada neste trabalho trata-se da pesquisa-ação crítico-colaborativa defendida por Pimenta (2005). Para isso, a autora apoia-se especialmente nos pressupostos de Franco (2004) e Kincheloe (1997). Para esses autores, para a pesquisa-ação configurar-se como crítica, ela deve, portanto, mergulhar “na práxis do grupo social em estudo”, lugar este onde os pesquisadores poderão encontrar o não dito, o oculto que dá suporte para as práticas docentes, logo, as proposições de intervenção e mudanças a serem dialeticamente negociadas com o grupo (PIMENTA, 2005, p. 534). Nesse viés, as pesquisas colaborativas constituem-se como críticas.

A pesquisa-ação crítico-metodológica é delineada por cinco características essenciais, as quais emergem da intersecção entre perspectivas teórico-metodológicas e político-institucionais:

a) confirma-se a importância da realização de pesquisas-ação crítico-colaborativas entre a universidade e as escolas como condição fundamental no processo de desenvolvimento profissional de professores (investimento no estudo, na análise das práticas pedagógicas e institucionais); b) nesse processo, é requisito essencial partir das necessidades dos professores envolvidos e delas evoluir, consensualmente, para objetivos de pesquisa; c) a pesquisa-ação crítico-colaborativa apresenta resultados de alterações das práticas ao longo do processo. Este, no entanto, requer tempo para se implantar e amadurecer; d) à medida que os professores se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e como profissionais [...]; e) os pesquisadores da universidade não podem (não lhes compete) alterar o sistema de ensino, a hierarquia, o autoritarismo vigente. Cabe-lhes fortalecer a profissionalidade dos professores, por meio de explicitação, registro, reflexão compartilhada, proposição, realização, acompanhamento e análise de projetos participativos a partir das necessidades dos professores e da percepção destes pelos pesquisadores. Com isso, possibilitam o alargamento dos espaços de decisão e de autonomia dos professores frente às imposições que lhes são impingidas (PIMENTA, 2005, p. 236).

Entende-se, portanto, a partir das reflexões da autora que essa abordagem metodológica, busca a transformação, emancipação e construção cognitiva extraída dos saberes-fazer dos sujeitos e da reflexão crítica, contínua e coletiva, iniciadas por problematizações do grupo que colaboram reciprocamente com as novas concepções e desenvolvimento de novos conhecimentos.

Preocupada com a formação do docente, Franco (2005, p. 497) retrata sobre a “pedagogia da pesquisa-ação” que deve, de forma pedagógica, produzir nos sujeitos a participação, o envolvimento, a colaboração, comprometimento, e a produção de novos saberes que devem ser transformados em ciência e políticas públicas. Nesse movimento, a autora elenca alguns momentos que devem ser realizados quando se utiliza dessa abordagem metodológica, momentos esses que ela chama de “processos pedagógicos intermediários”, sendo eles: “construção da dinâmica do coletivo; resignificação das espirais cíclicas; produção de conhecimento e socialização dos saberes; análise/redireção e avaliação das práticas; conscientização das novas dinâmicas compreensivas.”

Nessa ótica, a autora considera que é de fundamental importância a articulação de uma pesquisa que se dedique para a formação de professores com condições de imbricar ao seu contexto. Esse tipo de pesquisa deve partir das seguintes perspectivas:

a) integração de pesquisadores e participantes, com finalidades formativas e emancipatórias, vinculada a compromissos sociais com o coletivo, ou seja, ela deve emergir da complexidade da práxis; b) mobilização e potencialização de mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de autoformação; c) consideração da complexidade dialética do processo formativo o que implica uma flexibilidade criativa que evolua de acordo com a imprevisibilidade do contexto; que ofereça espaço ao não previsto, ao novo e emergente, ao mesmo tempo, em que ofereça possibilidade de inteligibilidade aos conhecimentos que vão emergindo no processo; d) construção contínua e dialógica do diálogo, oferecendo direção e sentido ao desenvolvimento pessoal de cada sujeito; abrindo espaços de movimento livre [...] para diálogos com a prática docente, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas e, nesse diálogo, ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre as mesmas; propiciando possibilidades de dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua profissão (FRANCO, 2016, p. 518).

Essa abordagem propõe a participação dos indivíduos na construção coletiva de novos saberes direcionando-os para a emancipação de suas práticas. Para tanto, é essencial manter a prática dialógica entre os professores com o propósito de transformá-los numa perspectiva mais crítica e reflexiva entendendo suas práticas localizadas em um contexto e conduzidas por uma teoria.

Franco (2016) acredita que o saber pedagógico apenas se constrói a partir do próprio sujeito. Apoiada nessas ideias, Franco (2016) recorre às estratégias de Paulo Freire como importantes para a tomada de consciência do sujeito, dentre elas o círculo de cultura que promove o diálogo aberto entre todos os sujeitos. A autora entende que os professores necessitam abandonar práticas pedagógicas convencionais (transmissivas) e passem, por meio das reflexões e diálogos a construir dialeticamente com outros docentes novos saberes democráticos e críticos.

Dessa forma, a pesquisa ação-pedagógica se propõe “a ser um processo que forma os sujeitos para conviver criticamente na articulação de discursos instituídos e ação, o que pode possibilitar a revisão de teorias que não mais se justificam e práticas

que já não criam sentidos”. Também como “uma opção metodológica e como tal, epistemológica, que possa contribuir para uma articulação mais significativa entre teorias, práticas e valores entre todos os participantes de atividades educativas” que possa promover entre os docentes uma prática pedagógica autônoma que tenha forças e estrutura para insurgir aos modelos de formação de professores presentes no contexto atual ainda arraigados de praticismos e guias (FRANCO, 2016, p. 524-525).

Outra derivação da pesquisa-ação no campo da educação apresentada neste trabalho parte da concepção de Ibiapina (2008), a pesquisa Colaborativa. Para a autora, essa abordagem metodológica “proporciona condições para que os docentes reflitam sobre a sua atividade e cria situações que proporcionam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (p. 20). Isso, porque a pesquisa colaborativa está preocupada em romper com a visão convencional de que os professores são apenas participantes que se restringem a responder questionamentos; ela os vê como colaboradores, agentes sociais criativos, interativos, produtores de teorias e professores-pesquisadores que participam da co-construção de novos saberes, que nessa confluência ganham mais poder, fortalecimento da identidade docente e o alcance da emancipação.

Ela destaca que a reflexão crítica é um fator importante nesse tipo de investigação-ação, pois promove a reflexividade de forma compartilhada sobre as práticas docentes (relação entre conhecimentos teóricos e práticos). Pimenta (2005, p. 534) concebe a pesquisa colaborativa àquela que um determinado grupo solicita medidas para problemas emergenciais da prática docente, onde “a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo” e os leva a emancipação crítica. Dessa forma, as vozes dos sujeitos não servirão apenas como fonte dos dados, mas constituirão parte integrante de toda a investigação.

4. Reflexões finais

Apresentamos e discutimos neste estudo algumas características e definições do processo da pesquisa-ação, destacando a pesquisa-ação no âmbito educacional. Assim, consideramos que a pesquisa-ação busca romper com a visão fragmentária e com os padrões e técnicas rígidas positivistas que consideram o professor meramente como reprodutor técnico e como simples respondente ainda muito presente nas pesquisas educacionais. Procura-se por meio da pesquisa-ação colaborar de forma recíproca e conjunta na construção de novos saberes e outras perspectivas docentes por meio do diálogo, da reflexão, de insurgências e de condições iguais de falar, questionar, construir e sugerir.

Esclarecemos que a pesquisa-ação deve se desenvolver de forma a considerar o processo de reflexão crítica entre todos os colaboradores participantes da pesquisa. Assim, o professor passa a questionar mais concretamente sua prática, seus métodos e estratégias de ensino, necessitando, portanto, revisitar as teorias que guiam a ação docente. Esse processo de reflexão da prática com base nas construções teóricas favorece ao professor a percepção de falhas, e possíveis medidas a serem tomadas de forma coletiva e colaborativa.

Pensar na pesquisa-ação como uma prática social, crítica e emancipatória reflete nas práticas da formação docente e na identidade profissional. Visto que, essa profissão lida com a formação moral e intelectual de outras pessoas, logo, é necessário que o professor tenha postura ética e autônoma capaz de questionar suas práticas e àquelas que lhes são impostas por meio de ações opressoras, tendo

potencial de questionar, procurar mudanças e alternativas que possam lhe auxiliar nesse processo. A pesquisa-ação, tal como foi apresentada pode auxiliar na busca pela emancipação e na tomada de consciência para a transformação do contexto social, político e histórico a partir de perspectivas libertadoras.

Ressaltamos neste trabalho algumas derivações da pesquisa-ação que consideramos importantes no campo educacional: a crítico-colaborativo, a pesquisa ação-pedagógica e a colaborativa. As três propostas proporcionam ao pesquisador e aos demais participantes a responsabilidade de participação democrática de pensar e agir na proposição de alternativas e na construção de novos saberes. A primeira aponta para a formação crítica dos professores defronte às realidades formativas e de trabalho que vivenciam, propõe também o amadurecimento e desenvolvimento profissional a partir de ações políticas e sociais insurgidas no decorrer reflexivo da investigação-ação. A segunda, tende a contribuir a articulação mais viva entre teorias, práticas e valores em comum com todos os participantes da ação educativa, promovendo autonomia pedagógica. Por fim, a pesquisa colaborativa tende a promover a colaboração dos participantes como co-construtores da pesquisa, conquanto incentiva e proporciona ao professor a pensar e modificar sua prática.

Referências

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. Educação e trabalho no limiar do século XXI: projeto neoliberal ou o adeus à escola pública? In: NASCIMENTO, F. S. C. *et al* (Org.). **Pesquisas interdisciplinares sobre formação e práticas educativas nos contextos socioeducacional, saúde e direito**. Fortaleza: Editora Impresse, 2019, v. 2, p. 46-64.

BARBIER, Renér. **A Pesquisa-ação**. Brasília-DF: Editora Liber Livro, 2007.

BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: The Falmer Press, 1986.

EDEN, Colin. HUXHAM, Chris. Handbook de Estudos Organizacionais, v.2. in: **Pesquisa-ação no estudo das organizações**. São Paulo: Atlas, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun., 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 31, n. 3, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a Pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, vol. 11, n. 33, p. 511-565, set./dez., 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi Fusari; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RFYZ7MKBRypV7WhmcFP34NP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 jan 2023.

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

SILVA, Anair Araújo de Freitas; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ATAÍDES, Fernanda Barros. Pesquisa-ação: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 2-15, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/39>

SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias; CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo) 2010; 8(1):102-106. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679--45082010000100102&lng=en

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1986.

TOLEDO, Renata Ferraz; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimento e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, vol. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar., 2013

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