

## PERCURSOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

HISTORICAL AND METHODOLOGICAL PATHS OF ACTION RESEARCH IN BASIC EDUCATION TEACHER TRAINING

RECORRIDOS HISTÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

### Rita Buzzi Rausch

Doutora em educação pela UNICAMP  
Professora pesquisadora no PPGE/FURB — Blumenau-SC e PPGE/UNIVILLE — Joinville-SC  
ORCID: [0000-0002-9413-4848](https://orcid.org/0000-0002-9413-4848)  
E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

### Cleide dos Santos Pereira Sopelsa

Doutoranda em educação pela FURB  
Pesquisadora no PPGE/FURB — Blumenau-SC  
ORCID: [0000-0002-4957-7834](https://orcid.org/0000-0002-4957-7834)  
E-mail: cleidesopelsa@yahoo.com.br

### Nilton Bruno Tomelin

Doutorando em educação pela FURB  
Pesquisadora no PPGE/FURB — Blumenau-SC  
ORCID: [0000-0001-5501-5961](https://orcid.org/0000-0001-5501-5961)  
E-mail: niltonbt@sed.sc.gov.br

### RESUMO

O objetivo deste artigo, de caráter qualitativo, é compreender o percurso histórico e metodológico da pesquisa-ação no campo da formação de professores da Educação Básica no Brasil. Para tanto, organizou-se a investigação em duas etapas. Na primeira, contextualiza-se historicamente a pesquisa-ação no campo da formação de professores no Brasil. Na segunda etapa — com informações coletadas a partir dos descritores *Pesquisa-ação*, *Formação continuada de professores* e *Educação básica* —, analisaram-se os resumos de 151 teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, publicadas no período de 2000 e 2020. Com base nas contribuições teóricas de Thiollent (2009), Toledo e Jacobi (2013), Tripp (2005), Saul (2010), Larocca, Rosso e Sousa (2005) e André (2001), a análise indica um processo de ascendência durante as cinco décadas de inserção da pesquisa-ação na formação de professores, sob forte influência de Paulo Freire na primeira etapa, correspondente ao período de 1971 a 2002. Nas últimas duas décadas, relativas ao período de 2000 a 2020, diversificaram-se os termos usados para pesquisa-ação no campo da formação de professores. Com relação aos objetivos apresentados, especialmente na última década (2011 a 2020), observa-se dispersão relativa à intencionalidade das pesquisas e ao caminho metodológico, visto que muitos objetivos não sinalizam intenção de resolver a situação-problema ou intervir no campo de pesquisa, conforme os pressupostos teóricos da pesquisa-ação.

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

### ABSTRACT

This qualitative article aims to understand the historical and methodological path of action research in the field of Basic Education teacher training in Brazil. For that, it was organized the investigation in two stages. First, it is historically contextualized the action research in the field of teacher education in Brazil. In the second stage — with information collected from the descriptors *Action research*, *Continuing teacher education*, and *Basic Education* —, it was analyzed the abstracts of 151 theses and dissertations available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations database, published between 2000 and 2020. Based on Thiollent (2009), Toledo and Jacobi (2013), Tripp (2005), Saul (2010), Larocca, Rosso and Sousa (2005), and André (2001) theoretical contributions, the analysis indicates an ascendent process during the five decades of action research insertion in teacher education, under the strong influence of Paulo Freire in the first stage, corresponding to the period from 1971 to 2002. In the last two decades, relative to the period from 2000 to 2020, the terms used for action research in the field of teacher education have diversified. Regarding the objectives presented, especially in the last decade (2011 to 2020), it is observed dispersion concerning the intentionality of research and the methodological path, since many objectives do not signal an intention to solve the problem situation or intervene in the research field, according to the action research's theoretical assumptions.

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

## RESUMEN

El objetivo de este artículo, de carácter cualitativo, es comprender el recorrido histórico y metodológico de la investigación-acción en el campo de la formación de profesores de la educación básica en Brasil. Para ello, se organizó la investigación en dos etapas. En la primera, se presenta el contexto histórico de la investigación-acción en el campo de la formación de profesores en Brasil. En la segunda etapa — con informaciones recogidas a partir de los descriptores *Investigación-acción*, *Formación continua de profesores* y *Educación básica* — se analizaron los resúmenes de 151 tesis de maestría y doctorado disponibles en el banco de datos de la *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*, publicadas en el período de 2000 a 2020. Sobre la base de los aportes de Thiollent (2009), Toledo y Jacobi (2013), Tripp (2005), Saul (2010), Larocca, Rosso y Sousa (2005) y André (2001), el análisis indica un proceso de ascendencia durante las cinco décadas de inserción de la investigación-acción en la formación de profesores, bajo fuerte influencia de Paulo Freire en la primera etapa, correspondiente al período de 1971 a 2002. En las últimas dos décadas, relativas al período de 2000 a 2020, se diversificaron los términos usados para la investigación-acción en el campo de la formación de profesores. Respecto a los objetivos presentados, especialmente en la última década (2011 a 2020), se observa una dispersión, relativa a la intencionalidad de las investigaciones y al recorrido metodológico, una vez que muchos objetivos no señalan la intención de resolver la situación-problema o de intervenir en el campo de investigación, previstos en los presupuestos teóricos de la investigación-acción.

**Palabras-clave:** educación; formación de profesores; metodología de la investigación; investigación-acción.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo — desenvolvido no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade da qual os pesquisadores fazem parte e vinculado a um grupo que pesquisa formação de professores e práticas educativas —, discute percursos históricos e metodológicos da pesquisa-ação na formação docente da educação básica.

A pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que se espraia em diferentes áreas do conhecimento, particularmente no contexto educacional, com inúmeras possibilidades de inserção em processos investigativos de diferentes cenários. Esta

pesquisa se além à incidência desse método em teses e dissertações em educação que abordam a formação continuada de professores da educação básica. Tal interesse pelo tema se deve ao fato de os pesquisadores envolvidos integrarem grupo que pesquisa formação de professores e práticas educativas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade da qual fazem parte.

Nesta pesquisa, analisaram-se percursos históricos e metodológicos da pesquisa-ação no campo da formação de professores, porquanto é relevante compreender como tais pesquisas se desenvolvem e se inserem historicamente na formação de professores da educação básica no Brasil. Portanto, a pergunta da pesquisa é: qual é o percurso histórico e metodológico da pesquisa-ação no campo da formação de professores no Brasil? Isto posto, o objetivo é compreender a história e o método da pesquisa-ação na formação de professores no Brasil.

A metodologia desta pesquisa é qualitativa, com ênfase em um estudo de revisão acerca do conceito de pesquisa-ação e sua inserção no campo da formação de professores. Para coleta de dados, utilizou-se a plataforma *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), da CAPES. Analisaram-se os resumos de 151 pesquisas, incluindo teses e dissertações, partindo dos descritores “Pesquisa-ação”, “Formação continuada de professores” e “Educação básica”. Por se compreender que a função do resumo no texto de uma dissertação ou tese é sinalizar ao leitor aspectos mais relevantes da produção, acreditamos que também reflita a relevância que o pesquisador sinaliza à metodologia expressa nesta etapa do texto.

A pesquisa se fundamenta nas contribuições teóricas de Thiollent (2009), Toledo e Jacobi (2013), Tripp (2005), Saul (2010), Larocca, Rosso, Sousa (2005) e André (2001) e o artigo está organizado em: introdução, com o desenvolvimento da problemática, questão-problema, objetivo e justificativa da pesquisa; fundamentação teórica, na qual se apresenta o percurso histórico da pesquisa-ação no campo da formação de professores no Brasil, bem como seus fundamentos; aspectos metodológicos, que aborda o percurso do desenvolvimento desta investigação; análise dos dados, seção em que se discute a interpretação das informações relevantes encontradas na pesquisa; por fim, considerações finais, em que são apresentadas as contribuições da pesquisa.

## 2 PESQUISA-AÇÃO: origens e inserção na educação

Os primeiros indícios do que seria a pesquisa-ação, de acordo com Tripp (2005), remontam ao ano de 1913. Oficialmente, o método é apontado no livro *Research for teachers*, de Buckingham (1926), como uma possibilidade de pesquisa. John Collier, comissário norte-americano para assuntos indianos entre 1933 e 1945, usou a pesquisa-ação para tratar das relações inter-raciais em diferentes comunidades. Quando trata do conceito de reflexividade, em sua obra *Como pensamos*, de 1933, Dewey também se aproxima dela.

Kurt Lewin cunhou o termo na publicação *Pesquisa-ação e problemas da minoria*, em 1946. Toledo e Jacobi (2013, p. 157-158) descrevem o processo de disseminação mundial da pesquisa-ação da seguinte maneira:

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.

No Brasil, essa metodologia de pesquisa tornou-se mais comum, atingindo diferentes áreas, particularmente a educação. Sobre ela, Thiollent (2009, p. 16) afirma que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação 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.

Partindo dessa concepção é possível dizer que a pesquisa será sempre motivada por um fato concreto, o problema, e a meta será propor soluções para as quais a pesquisa-ação implicará forte mobilização coletiva. Esta fará sentido se o coletivo e os pesquisadores estiverem orientados por valores como a cooperação. Os pesquisadores,

para além do interesse em produzir conhecimentos, necessitam comprometer-se com o coletivo, não apenas o integrando, mas engajando-se com ele.

Tal relação de comprometimento nesse tipo de pesquisa encontrou em Paulo Freire importante aliado, que a utilizou em seu programa de Alfabetização (crítica) de Adultos. Entretanto, a ditadura militar suspendeu o programa freiriano e a pesquisa-ação perdeu espaço, retomado apenas com a redemocratização, porém, permanecendo viva nos contextos de resistência ao regime.

Sobre a relação entre a pesquisa-ação e a educação, Tripp (2005, p. 445) afirma que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”. Desta forma, deixa claro que a pesquisa-ação não se limita à produção de novas teorias ou novos conceitos, visa também novas práticas docentes.

Entretanto, é preciso lembrar que a valorização dos aspectos práticos da pesquisa-ação e sua potencial intervenção sobre o contexto da prática docente não pode impor uma secundarização de sua importância em avanços teóricos no campo de pesquisa. Neste sentido André (2001, p. 57) afirma que

[...] temos visto nos últimos anos, uma tendência de apoio incondicional aos estudos que envolvem algum tipo de intervenção, aliada a uma crítica veemente ao caráter distante e acadêmico das pesquisas produzidas na universidade. No fundo dessa polêmica está a supervalorização da prática e um certo desprezo pela teoria.

Portanto, à pesquisa-ação é fundamental, no campo da formação de professores, considerar simultaneamente sua característica de abordagem de práticas docentes e a importância de basear sua aplicação em referenciais teóricos consistentes. Para compreensão deste aspecto, Thiollent (2009) destaca os objetivos fundamentais da pesquisa-ação:

- a) Coletar informações sobre situações e atores em movimento;
- b) Elaborar teorias a partir do diálogo entre pesquisadores e as situações ou problemas estudados;
- c) Comparar saber formal e saber informal acerca da resolução de problemas;

- d) Definir estratégias para resolver ou minimizar os problemas;
- e) Elaborar generalizações a partir de pesquisas semelhantes e pelo aprimoramento da experiência dos pesquisadores.

Ao apontar esses objetivos, o autor sinaliza para certo roteiro que implica, em última instância, descrever o compromisso assumido pelo pesquisador e seu elevado grau de inserção no processo de pesquisa, assim como na implementação dos resultados. O problema investigado é o grande personagem da pesquisa e permeia cada etapa sugerida, aponta o caminho percorrido da investigação à ação sem separar os dois processos, mas, evidenciando que se trata de tarefa do pesquisador, à medida que os dados da pesquisa apontam para um agir e o agir sugere os próximos passos. Embora a conclusão da pesquisa pretenda alcançar um aprimoramento da experiência dos pesquisadores, não os considera irretocáveis, mas preparados para um novo fazer que lhes proporcionará futuros aperfeiçoamentos.

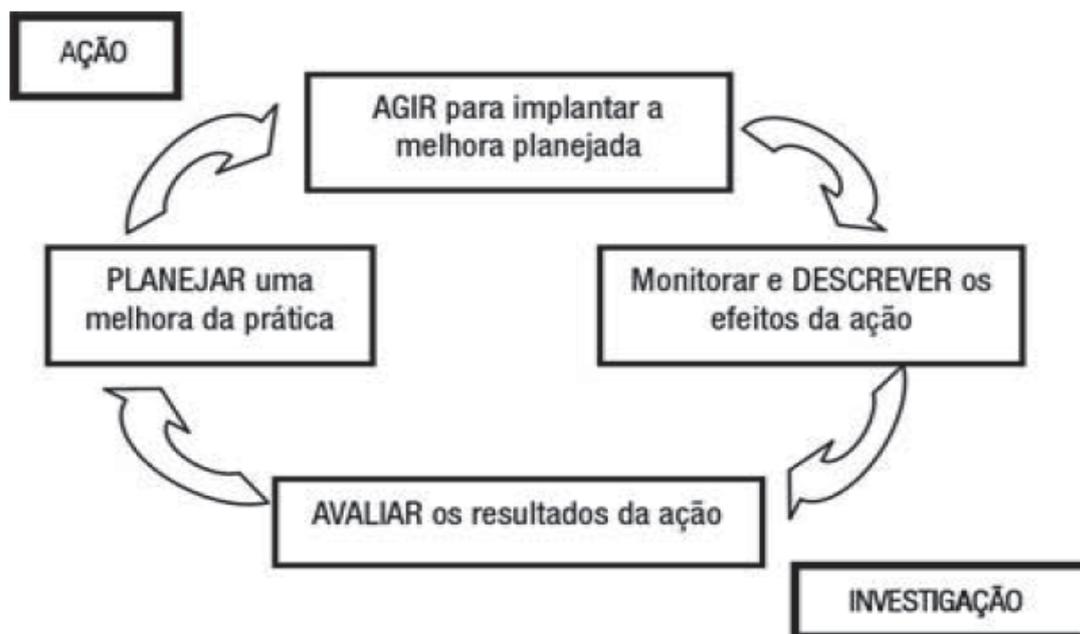
Thiollent (2009) enfatiza que a pesquisa-ação é dedicada à resolução de problemas por meio da interlocução de conhecimentos diferenciados e pela proposição de soluções pela ação. Assim, torna-se fortemente dialógica, não apenas em relação aos atores, mas, entre diferentes autores que propõem reflexões cabíveis à resolução do problema pesquisado. Desta forma, a ação dialoga com a teoria, permitindo que se compreenda que a pesquisa-ação, além de resolver um problema, propõe-se a elaborar teoria. Para Santos (2005, p. 75):

A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projectos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos interesses da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil.

O autor descreve a característica fundante da pesquisa-ação: pesquisar com os sujeitos, em vez de apenas sobre eles. Por isso, Thiollent (2009, p. 18) afirma que “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. O pesquisador não será um sujeito neutro, mas engajado com a compreensão e a resolução do problema em determinado contexto, de

modo que se caracteriza como sujeito de escolhas, politicamente identificado e engajado, mobilizado em uma direção em detrimento de outras. André (2001, p. 59) destaca que é um critério fundamental, inclusive para financiamento de pesquisas, que “os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social”. A Figura 1, a seguir, apresenta a relação entre investigação e ação em uma pesquisa-ação:

Figura 1 — Relação ação e investigação na pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação possui características próprias, que podem ser identificadas ao longo de seu uso:

1. Por ser inovadora, a pesquisa-ação propõe mobilizar atores em seu próprio contexto;
2. A pesquisa-ação deve ser contínua e não repetitiva, com profundo caráter processual;
3. A pesquisa-ação é proativa em relação à mudança;
4. A pesquisa-ação é também participativa, colaborativa;

5. A pesquisa-ação busca conhecer o que realmente ocorre antes de intervir.
6. A pesquisa-ação começa de um problema e por meio da reflexividade passa a “problema-tizar”.
7. Na pesquisa-ação, o essencial é compreender o problema (explicar os fenômenos) para projetar mudanças que melhorem o contexto em que se situa o problema.

A pesquisa-ação não é mera ferramenta para inserir o pesquisador em um contexto ou grupo social a fim de gerar dados sobre determinado fenômeno ou fato. Ao assumi-la como caminho a seguir, exige profunda fundamentação teórica, para evitar afirmar que o que pesquisa se constitui verdade. Neste sentido, a pesquisa-ação é uma partilha em que o pesquisador integra seu conhecimento ao dos pesquisados em uma atitude de aprendizagem recíproca.

É um desafio para o pesquisador que recorre à pesquisa-ação na formação de professores distinguir o projeto de pesquisa de um projeto de intervenção e formação de professores. Nas palavras de André (2001, p. 57), esse desafio fica ainda mais evidente:

Com experiência nesse tipo de pesquisa, percebo o quão difícil é conciliar os papéis de ator e de pesquisador, buscando o equilíbrio entre ação e a investigação, pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre muito grande, deixando para o segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer [...] a esses problemas eu acrescentaria outros que venho detectando numa revisão de estudos que abordam o tema da formação docente e usam a pesquisa-ação; 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.

A autora também chama atenção à necessidade de aprofundamento dos pesquisadores a respeito dos pressupostos que fundamentam teoricamente essa metodologia e a respeito da caracterização da pesquisa-ação, sob risco de fragilizar teoricamente este tipo de abordagem.

Considerando essas descrições, analisam-se os dados coletados/produzidos a partir das principais características da pesquisa-ação relacionadas às características das pesquisas examinadas neste artigo.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa desenvolve abordagem qualitativa, por seu objetivo de compreender o percurso histórico-metodológico da pesquisa-ação no campo da formação de professores da Educação Básica no Brasil. Caracteriza-se como estudo de revisão, por identificar e categorizar a produção científica publicada a respeito do tema discutido. De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167):

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo.

Escolheu-se a pesquisa de revisão devido à importância de identificar o percurso histórico e metodológico da pesquisa-ação no campo da formação de professores. De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014), esse tipo de estudo proporciona visão geral da produção na área para oferecer aos interessados um panorama evolutivo das investigações, bem como de suas características e seu foco, além de identificar lacunas existentes.

Para atender a seu objetivo geral a pesquisa foi organizada em duas etapas. Na primeira, contextualiza-se historicamente a inserção da pesquisa-ação no campo da formação de professores no Brasil. Para tanto, investigou-se o que ocorreu entre 1971 e 2002, período inicial dos trabalhos identificados como pesquisas-ação em nosso país.

Na segunda etapa, analisaram-se informações referentes às duas últimas décadas e que, de certa forma, dão continuidade à análise do período inicial. Os dados desta segunda etapa foram gerados a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Os descritores “Pesquisa-ação”, “Formação continuada de professores” e “Educação básica” foram usados para direcionar buscas por todas as pesquisas publicadas no Brasil por meio dessa biblioteca até o ano 2020<sup>1</sup>. Identificaram-se 157 publicações (teses e dissertações) a partir do ano 2000, início da atividade da BDTD, até 2020. Todos os dados foram gerados em um único dia para não haver alterações. Os

---

<sup>1</sup> Importa considerar que a geração de dados para esta pesquisa ocorreu durante o ano de 2021.

resumos foram selecionados como excertos. Em seguida, estabeleceram-se as seguintes categorias para caracterização da produção: ano de publicação, termos usados para a pesquisa-ação e objetivos gerais apresentados. A análise dos resultados apontou dois trabalhos de pesquisa repetidos e um indisponível, de modo que o estudo abrangeu 153 trabalhos selecionados por ano de publicação e tipo de pesquisa-ação. Destes, dois não apresentaram objetivo geral em seus resumos, o que resultou em 151 estudos analisados também em relação aos objetivos gerais apresentados.

Os dados foram analisados a partir das contribuições teóricas de Thiollent (2009), Toledo e Jacobi (2013), Tripp (2005), Saul (2010), Larocca, Rosso e Sousa (2005) e André (2001).

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

O propósito desta primeira etapa é contextualizar historicamente a inserção da pesquisa-ação no campo da formação de professores no Brasil e resgatar brevemente sua presença no cenário investigativo educacional no país.

Os dados obtidos apontam que a introdução da pesquisa-ação no contexto da Formação de Professores teve por base a pós-graduação, pois, efetivamente, é nela que acontece pesquisa, especialmente nos primórdios da universidade brasileira. A universidade surgiu no Brasil em 1930, época relativamente recente, por ser apenas na década de 1960 que se começou a pensar em pós-graduação, espaço da academia em que, finalmente, inaugurar-se-ia a pesquisa no país. Por isso:

Em 1965, o Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, solicitou ao Conselho Federal de Educação (CFE) uma definição e regulamentação dos cursos de pós-graduação, expressa no artigo 69 da LDB. Segundo o seu entendimento, a pós-graduação deveria estimular não apenas a formação de pesquisadores, mas também assegurar treinamento eficaz e de alto padrão a técnicos e trabalhadores intelectuais para fazer face ao desenvolvimento nacional em todos os setores. O aviso ministerial assinalava que a pós-graduação deveria servir para garantir a elevação dos níveis de qualidade das instituições de ensino já existentes e para atender à possível expansão quantitativa do ensino de terceiro grau, que efetivamente veio a ocorrer nos anos seguintes (MARTINS, 2018, p. 16).

Sendo assim, o período histórico para análise da inserção da pesquisa-ação em educação no Brasil é o que sucede a criação da pós-graduação. O Quadro 1 permite compreender o avanço da inserção da pesquisa-ação no campo da formação de professores.

Quadro 1 — Análise quantitativa do avanço da pesquisa-ação na investigação no campo da formação de professores entre os anos de 1971 e 2002

INSTITUIÇÃO	ANO																						TOTAL		
	1971	1972	1978	1979	1981	1982	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000		2001	2002
FUFPI																				1				1	
PUC/CAMP																2						1			3
PUC/PR														1								4	3	3	11
PUC/RJ														2						1					3
PUC/RS													1	5	2	3			3	2		4	6	1	27
PUC/SP	1		1										1								3	2	2		10
UCP/RJ												1										2		1	4
UEL																								1	1
UEPG																								1	1
UERJ																			1	1		1	1		4
UFAM																						2			2
UFBA					1											1	4	1				1	1		9
UFC												1											1		2
UFES									2				1			1		1	1	3	1		1	1	11
UFF								1				1	1	1											4
UFG														1		1			1						3
UFMT																			3	1					4
UFPeI																						1	2	1	4
UFPR													1		1				1	1					4
UFRGS							1			1		1		1	1	1	1		2		1	1	2	1	13
UFRJ														1									1		2
UFRN									2												1		3	1	7
UFSC											1				1		1	1	1			1	1	2	9
UFSCar																2	1	1						1	5
UFSM																	2	1	6	1	7	4	4		25
UNB																								2	2
UNESP/AR																						1	1	2	4
UNESP/MA														1				1		3	2				7
UNESP/RC																				1	1			1	3
UNICAMP													1		1	1	2	2	1	3	5	3		19	
UNIJUI																							1	1	2
UNIMEP														1				1		2			1	5	
UNISINOS																		1				1	1		3
UPF																						3		3	6
FURB																3									3
USP															1	2			1	1		3	4	1	13
TOTAL	1	0	1	0	1	0	1	0	5	1	1	4	5	11	10	16	11	14	23	18	42	38	33	236	

Fonte: Molina (2007, p. 55).

Percebe-se que, entre 1971 e 1991, apenas 15 trabalhos de pós-graduação adotaram a pesquisa-ação no campo da formação de professores. Notadamente, o primeiro trabalho, uma dissertação de mestrado em educação produzida em 1971, recebeu o título *Modelo da pesquisa em ação aplicada ao treinamento de professores*, escrita por Ana Maria Saul (aluna da primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/SP). Sobre seu trabalho, Saul (2010) afirma que, por ser escrito ao longo do período mais obscuro do regime militar brasileiro, preocupou-se em manter o texto bem-comportado a respeito de críticas políticas.

Na década de 1990 há um avanço considerável, com 221 trabalhos. Uma explicação para este fenômeno está na redemocratização do país, que ensejou o retorno de Paulo Freire, autor de *Pedagogia do Oprimido*, ao cenário das pesquisas em educação. A inserção da pesquisa-ação é um caminho fundamental para isso, porquanto o estudo da prática pedagógica não é apenas um processo de desvelamento da realidade, mas, um compromisso com a transformação e a libertação social, ou seja, uma proposta de ação.

Em função da contextualização do percurso histórico da pesquisa-ação no campo da formação de professores no Brasil, organizou-se, a partir das informações disponíveis na BDTD, um quadro, que dá continuidade aos dados apresentados por Molina (2007), com a quantidade de pesquisas publicadas identificadas como pesquisa-ação no período de 2000 a 2020.

**Quadro 2 — Análise quantitativa do avanço da pesquisa-ação na investigação no campo da formação de professores entre os anos de 2000 e 2020**

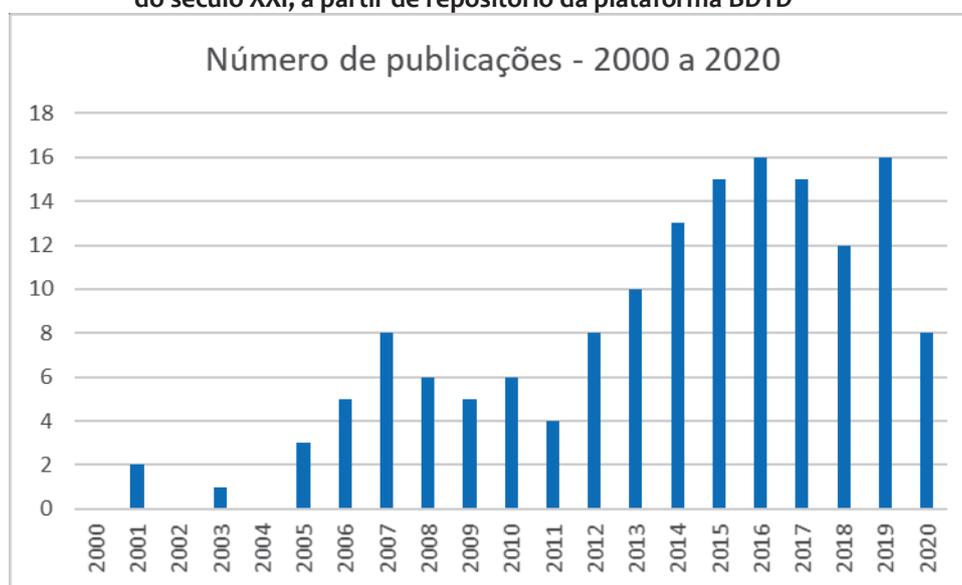
Instituição	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
PUC-SP									1						1	1				2	2	7
UCS																	2		1			3
UEG																				1		1
UEL																						1
UEM											1						1			1		3
UERJ							1				1	1										3
UFC									1				1				1					3
UFES											1	1	1	1	1	1	1					7
UFGO														2								2
UFJF																					1	1
UFMT																					1	1
UFPB																	1		4			5
UFR											1						1		1	1		4
UFRN							1			1	1		1	1		1		4		1		11
UFRS					1																	1
UFSC								1	1							1						3
UFSCar								1						1			1	1	1			5
UFSTM															1		1	1		1		4
UFTM																2						2
UFTO																		1	1			2
UM. MET-SP																	1					1
UnB											1					1	1	1			1	5
UNESP								2	1	1		1	1			2						8
UNICAMP		2				1	2			1					2	4	1	2	1		1	17
UNIJUI																			1			1
UNIPAMPA																					2	2
UNISINOS											1											1
UNIVATES														1			1					3
UNIOESTE																				1		1
UNOESTE													1	2						1	2	6
USP					1			1	1	1	1		1									6
UFABC																1						1
UTFPR																1			1			3
UFRGS		1		1			1	1		1							1	2				8
Univ. La Salle																1						1
UFMG									1													1
IFAM																			1			1
IFS																1						1
UFS																1			1			2
UFAM																	1		1	1		3
UEPG																1						1
UFFS																			1	1		2
UFPA								1											1		1	3
UEPB																				1		1
UMESP																	1					1
UFPEL																1						1
UNITAU								1														1
UFGD														1								1
UFG																						1
TOTAL	0	2	0	1	0	3	5	8	6	5	6	4	8	10	13	15	16	15	12	16	8	153

Fonte: os autores (2021).

Percebe-se um avanço expressivo do uso da pesquisa-ação no campo da formação de professores durante as duas décadas retratadas no Quadro 2. Apesar de os dados deste quadro se restringirem à BDTD, trata-se de amostragem que demonstra o movimento ascendente de pesquisas com esta abordagem metodológica nesse período.

O Gráfico 1, apresentado a seguir, aponta este avanço, decorrente do aumento de acessos. Observa-se ligeira queda em 2020, certamente devido à pandemia de covid-19, que compromete este tipo de pesquisa, visto que a interação entre os sujeitos e sua inserção física no contexto pesquisado são fundamentais.

Gráfico 1 — Número de publicações que utilizaram a pesquisa-ação ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, a partir de repositório da plataforma BDTD



Fonte: os autores (2021).

Verifica-se que o número de pesquisas se manteve estável até 2011, mas elevou-se grandemente a partir de 2012. Este período coincide com a expansão das universidades e de programas de pós-graduação em nosso país. De acordo com dados do Documento da área de Educação da CAPES (BRASIL, 2019), no período que abrange 2007 a 2019 houve expansão de 136% no número de programas de pós-graduação em educação no Brasil, isto é, de 78, em 2007, para 184, ao fim do período observado. Tal crescimento do número de programas reflete em aumento no número de pesquisas (SOPELSA; SANTOS; RAUSCH, 2021). Essa expansão resulta de governos populares que estabeleceram políticas de incentivo à ampliação de vagas no ensino superior em instituições públicas, bem como

políticas de financiamento que deram acesso à formação superior a um contingente maior de professores e, conseqüentemente, à pós-graduação.

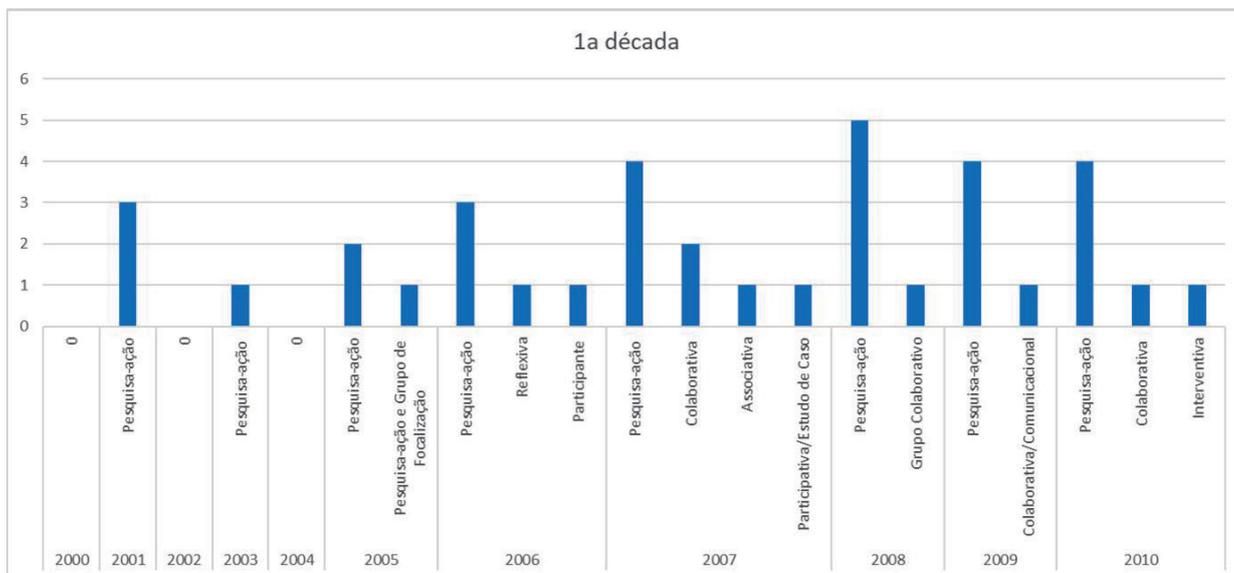
É relevante lembrar, também, que o período de maior utilização da pesquisa-ação no campo de formação de professores ocorre sob a vigência da Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Por meio desta resolução, propõe-se, entre outras coisas, a formação para cumprimento da Base Nacional Comum Curricular, que certamente induz muitos docentes a buscarem nova formação ou mesmo a investigar suas implicações à prática docente.

Merece destaque a redução do número de pesquisa-ação no campo da formação de professores em 2020. Entendemos que esta redução se deve à pandemia da covid-19, com seus decretos emergenciais publicados em todas as regiões do país suspendendo atividades presenciais, inclusive de pesquisa. Por conta disso, foi mais difícil empreender investigações do tipo pesquisa-ação, por se tratar de modalidade que exige constante interação entre os sujeitos. Assim, a pesquisa-ação segue um ritmo de ascensão por suas singularidades e por sua relação com o contexto descrito.

#### 4.1 TERMOS USADOS PARA NOMEAR A PESQUISA-AÇÃO DURANTE DUAS DÉCADAS

Considerando os dados obtidos a partir da pesquisa realizada na BDTD, percebe-se um movimento nas nomenclaturas da pesquisa-ação que sugere certa diversidade de aplicações. Da mesma forma, nota-se tendência de aproximar ou mesmo mesclar momentos da pesquisa-ação com os de outras formas de pesquisa, sinalizando integração desta modalidade de pesquisa com outras. Os Gráficos 2 e 3 apontam o percurso relativo aos termos usados para nomear a pesquisa-ação no campo da formação de professores.

Gráfico 2 — Termos usados para nomear a pesquisa-ação, 1ª década



Fonte: os autores (2021).

Gráfico 3 — Termos usados para nomear a pesquisa-ação, 2ª década



Fonte: os autores.

Observa-se ampliação dos termos usados para nomear à pesquisa-ação, além de haver em todos os anos trabalhos que apenas sinalizam tal abordagem, sem preocupação em nomeá-la. Isto demonstra compreensão dos autores sobre a própria definição de pesquisa-ação contemplar claramente o que se pode esperar dela, sem a exigência de especificar esta ou aquela intencionalidade. Esta não representa, necessariamente, uma categoria específica da pesquisa-ação, descrevendo, no máximo, a intencionalidade da pesquisa, a qual é geralmente apontada em seu(s) objetivo(s).

Entretanto, é fundamental perceber que boa parte das categorias sugeridas nos trabalhos não têm justificativa teórica e se tornam redundantes, visto que a pesquisa-ação se apresenta como alternativa para resolução de um problema por meio de investigação, colaboração, cooperação, etc. Assim, por exemplo, nota-se tendência, nos últimos anos, de estabelecimento da pesquisa-ação fortemente relacionada à colaboração. Por ser modalidade de pesquisa para solucionar problemas, o aspecto colaborativo está implícito no próprio conceito de pesquisa-ação, pois, ao fazê-lo, colabora-se com o contexto pesquisado, não apenas descrevendo uma solução, mas também implementando mecanismos a sua efetiva materialização.

Há nomenclaturas que não caracterizam um fazer próprio da pesquisa-ação, como é o caso de observações e reflexões. Estes são processos que antecedem a ação esperada de uma pesquisa desta modalidade e são estratégias ou etapas comuns a diferentes tipos de pesquisa. Da mesma forma, a associação entre a pesquisa-ação e outras modalidades — como a pesquisa participante, o estudo de caso etc. —, não parece razoável, porquanto dificilmente contemplaria a essencialidade da pesquisa-ação. O fato de contemplar determinado problema e ter a participação do pesquisador e dos pesquisados de forma horizontal não foge da lógica da pesquisa-ação, não havendo necessidade de se propor relação com outras modalidades de pesquisa.

Porque os trabalhos de pesquisa são academicamente valorizados por sua capacidade de conceber conhecimento original, existe a tentação de descrever ou aplicar algum conceito, ou entendimento, de forma única. Portanto, muitos autores referem-se a pesquisa-ação como estratégia para enunciar forma exclusiva de aplicá-la a determinado contexto. O mesmo acontece em sua relação com outras modalidades de pesquisa com as quais pretensamente dialoga.

Em 2020, além da redução na quantidade de pesquisas, nota-se diminuição na diversificação da pesquisa-ação. Esta redução, certamente, ocorreu em função do contexto pandêmico, cujas imposições tornam a pesquisa-ação menos viável.

Considerando as tentativas de diversificação e integração da pesquisa-ação a outras modalidades de pesquisa, deseja-se saber e descrever, no contexto da análise do seu percurso histórico e metodológico, como e quais objetivos gerais são usados com maior frequência, bem como sua real relação com os princípios fundantes da pesquisa-ação.

## 4.2 Objetivos das pesquisas

Os objetivos são parte essencial da pesquisa. Por meio deles é possível identificar a intenção do pesquisador e ter ideia do caminho metodológico seguido. Identificamos que, devido à variedade de temáticas investigadas entre 2000 e 2020, as pesquisas analisadas apresentam objetivos diversos. Para compreender o que se buscou com as pesquisas em termos de metodologia nesse período, analisam-se os objetivos apresentados nos resumos. Esta análise se baseou em Larocca, Rosso e Sousa (2005), no artigo *Pesquisas sobre Formação de Professores no Mestrado da UEPG: uma análise dos objetivos expressos nas dissertações (1996-2013)*. Neste, os autores organizam os objetivos identificados em suas pesquisas em seis categorias: objetivos compreensivos, objetivos avaliativos, objetivos propositivos, objetivos descritivos, objetivos meios e objetivos generalistas.

Segundo Larocca, Rosso e Sousa (2005), os objetivos de cada categoria indicam o que o autor pretende com a pesquisa. Objetivos compreensivos se referem às ações cujo propósito é interpretar determinada realidade ou um problema mais amplo. Objetivos avaliativos dizem respeito às finalidades valorativas, presumem juízos e apreciações. Objetivos propositivos sugerem a necessidade de mudança em dada situação problematizada e propõem elaboração de ações, propostas, planos e alternativas para mudar a situação. Objetivos descritivos indicam a intenção de registrar, relatar experiências e narrar. Caracterizam-se pela exposição minuciosa de passos, caminhos e achados, não envolvendo a discussão ou o julgamento do material descritivo. Objetivos meios não indicam o fim a que se destina a pesquisa, por não responderem à problematização da qual se originou; referem-se às ações que o ato de pesquisar implica e antecedem a pesquisa propriamente, ou visam sustentá-la. Por fim, objetivos generalistas são amplos e se referem a uma diversidade de situações, caracterizam-se por serem vagos, pela abrangência geral e pela ausência de delimitação dificultando a apreensão da temática ou a problematização que gerou a pesquisa.

A partir das categorias apresentadas acima, organizou-se a tipologia dos objetivos gerais encontrados nas teses e dissertações, identificando os objetivos referentes à primeira e à segunda décadas analisadas. Os resultados são apresentados no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 — Tipologia dos objetivos apresentados nas pesquisas analisadas

TIPOLOGIA DOS OBJETIVOS PRIVILEGIADOS NAS PESQUISAS (2000–2010)	VERBOS UTILIZADOS (2000-2010)		VERBOS UTILIZADOS (2011-2020)	
	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações
Objetivos Compreensivos	Caracterizar (1) Compreender (1)	Caracterizar (1)  Interpretar (1)	Compreender (5) Refletir (1) Pensar (1)	Compreender (8) Refletir (2)
Objetivos Avaliativos		Averiguar (1)	Avaliar (1)	Detectar (1) Identificar (2) Avaliar (1)
Objetivos Propositivos	Possibilitar (1) Contribuir (1) Planejar (1) Desenvolver (2) Promover (1) Reconstruir (1)  Favorecer (1)	Contribuir (2) Estabelecer (1) Ampliar (1) Desenvolver (2) Promover (1) Reconstruir (1) Construir (1) Oferecer (1)	Desenvolver (3) Promover (1) Oferecer (1) Indicar (1) Apresentar (1)	Ampliar (1) Desenvolver (4) Construir (1) Desencadear (1) Oportunizar (1) Avançar (1) Subsidiar (1) Articular (1) Implementar (1) Empreender (1)
Objetivos Descritivos	Acompanhar (1)			Fazer levantamento (1) Descrever e analisar (1)
Objetivos Meio		Estudar (1) Discutir (1)		Observar (1) Discutir (1)
Objetivos Generalistas	Analisar (1) Investigar (1)	Analisar (4) Investigar (2)	Analisar (7) Investigar (1) Conhecer (2) Abordar (1) Suscitar (1) Reconhecer (1)	Analisar (22) Investigar (20) Conhecer (3) Entender (1) Buscar (1) Compartilhar (1)  Dissertar (1)

Fonte: elaborado pelos autores.

Na primeira década, identificaram-se treze teses e vinte e três dissertações. É possível perceber que, neste período, predominam, tanto nas teses quanto nas dissertações, os objetivos propositivos. Isto indica que, na maioria dos casos, as investigações identificadas como pesquisa-ação tinham a intenção de propor ações com vistas à mudança diante de uma situação-problema. De acordo com Larocca, Rosso e Sousa (2005, p. 128), esta tipologia de objetivos refere-se “a ações e intervenções, não à

análise e compreensão de um determinado contexto ou problema”. Identificam-se também, neste período, especialmente nas dissertações, uma pequena quantidade de objetivos considerados generalistas, que, como indicado por Larocca, Rosso e Sousa (2005), podem ser considerados *não objetivos*, por sua amplitude.

Na segunda década, o número de pesquisas aumentou consideravelmente. Identificaram-se trinta e nove teses e oitenta e uma dissertações. Conseqüentemente, também aumentou a tipologia de objetivos apresentados. Apesar de ainda prevalecerem os objetivos propositivos, amplia-se e se diversifica a tipologia, com mais objetivos compreensivos, que indicam a intensão de, além de propor ações para o problema, também aprofundar a análise e a compreensão de determinada situação por meio da pesquisa, necessidade indicada por André (2001). Contudo, identifica-se também, nesta segunda década, abundância de pesquisas que apresentam objetivos generalistas e objetivos meios, que, como indicado anteriormente, caracterizam-se como *não objetivos*.

A partir da análise dos objetivos apresentados pelas pesquisas durante duas décadas, observa-se, na última década, dispersão relativa à intencionalidade de muitos autores ao pesquisar, o que certamente repercute no caminho metodológico seguido. Ao retomarmos o que apontam autores que fundamentam a pesquisa-ação no Brasil, quanto a este tipo de pesquisa pretender resolver problemas por meio da interlocução entre conhecimentos diferenciados e pela proposição de soluções pela ação (THIOLLENT, 2009; TRIPP, 2005), observamos distanciamento da parte de vários objetivos apresentados, quando se propõem a apenas *observar, fazer levantamento, descrever, dissertar, reconhecer, abordar*, entre outros, demonstrando a necessidade de o pesquisador se ater aos pressupostos teóricos que fundamentam a opção metodológica da pesquisa que desenvolve.

Nesse sentido, André (2001) atentou à fragilidade metodológica da pesquisa-ação no campo da formação de professores e alertou que “o respeito aos pressupostos dos métodos merece séria consideração” (ANDRÉ, 2001, p. 61). Portanto, entende-se, com essa autora, que, ao propor uma pesquisa-ação para investigar aspecto no campo da formação de professores, é preciso, além de analisar o contexto e as intenções relativas à proposição de uma ação efetiva sobre algum eventual problema, também buscar clareza e profundidade a respeito dos pressupostos que fundamentam teoricamente a pesquisa-

ação no campo da formação de professores. Tal esclarecimento provavelmente repercutirá na definição dos objetivos e no processo de pesquisa como um todo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de percurso histórico e metodológico da pesquisa-ação no campo de formação de professores no Brasil revela um processo de ascendência ao longo de cinco décadas. Caracterizada como modalidade de pesquisa voltada à solução de problemas com ampla interação e atuação de pesquisador e pesquisados, teve em Paulo Freire um dos teóricos que primeiro apontou a relação entre tal abordagem e a educação no Brasil. Tal relação se materializa em produções acadêmicas a partir de 1971, auge da repressão promovida pelo regime militar, do qual Paulo Freire foi um dos maiores desafetos, razão pela qual seu avanço no cenário investigativo ocorreu timidamente durante as duas primeiras décadas do surgimento da pesquisa-ação no país.

Com o retorno de Freire do exílio e maior discussão de suas ideias, nota-se que a pesquisa-ação também amplia seus horizontes nas décadas seguintes. Com isso, a inserção da pesquisa-ação no campo da formação de professores assume o compromisso de mobilizar intervenções no contexto educacional. Trata-se de fazer o pesquisador atuar diretamente sobre o objeto de estudo para produzir teoria comprometida com a prática.

Nas últimas duas décadas houve diversificação da nomenclatura relativa à pesquisa-ação no campo da formação de professores, especialmente as que definem a proposição de ações efetivas como objetivo. É perceptível uma tendência de aproximar a pesquisa-ação de outras modalidades de pesquisa, o que amplia o entendimento do contexto para depois materializar a ação que a pesquisa propõe.

Ao analisar os objetivos gerais das pesquisas, observa-se variabilidade sempre maior, sob risco significativo de dispersão, visto que muitos objetivos não sinalizam ação ou intenção de intervenção no campo de pesquisa. Portanto, especialmente na última década, os verbos utilizados por vezes não apontam à intencionalidade de propor resolução de um problema por meio da ação, chamando a atenção à necessidade de maior rigor a respeito dos pressupostos teóricos que fundamentam as pesquisas.

É discutível e merece especial atenção em futuras pesquisas a análise desta diversificação e aproximação com outras modalidades de pesquisa. Seriam responsáveis

por um aprofundamento do sentido e da aplicação desta modalidade de pesquisa, ou contribuem para um processo de dispersão, descaracterizando a pesquisa-ação? Essa diversificação e/ou aproximação pode ser atribuída à necessidade de os pesquisadores apontarem abordagens inovadoras, exigência explícita no contexto da pós-graduação? Este movimento é uma característica da pesquisa no campo da formação de professores ou é extensivo a outros?

Isto posto, a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica em ascensão no campo da formação de professores. Sua presença se consolidou e se fortaleceu ao longo do apresentado percurso, acompanhando a complexificação e diversificação de temas, interesse e demandas da formação de professores. Entretanto, os pesquisadores precisam atentar aos pressupostos teóricos que orientam e definem características à metodologia da pesquisa-ação.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Documento de Área – Educação** (38). Brasília: MEC; CAPES; DAV, 2019. Disponível em: [Requisitos para apresentação de propostas de cursos novos \(APCN\) \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em: 22 mar. 2022.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; DE SOUZA, Audrey Pietrobelli. 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>

MARTINS, Carlos Benedito. As origens pós-graduação nacionais (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 6, n. 13, mai./ago. 2018. DOI <https://doi.org/10.20336/rbs.256>

MOLINA, Reinaldo. **Pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) — FEUSP, São Paulo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAUL, Ana Maria. 40 anos formando docentes e pesquisadores: a contribuição do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 31, p. 149-160, ago. 2010. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752010000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200012&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 11 mar. 2022.

SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira; SANTOS, Isabelle; RAUSCH, Rita Buzzi. Características das pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 31, p. 1-20, 2021. Disponível em: [Características das pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência \(PIBID\) | Revista Cocar \(uepa.br\)](#). Acesso em: 11 mar. 2022.

SOUSA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, n. 8, v. 1, p. 102-106, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p.155-173, 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100009>

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

VOSGERAU, Dilmeire; ROMANOWSKI, Joana. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-190, 2014. DOI [10.7213/diálogo.educ.14.041.DSo8](https://doi.org/10.7213/diálogo.educ.14.041.DSo8)