

## **Pesquisa-ação em teses e dissertações no campo da formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil: indicações propositivas a partir de uma revisão**

Action research in theses and dissertations in the field of continuing education for Basic Education teachers in Brazil: propositional indications based on a review


Investigación-acción en tesis y disertaciones en el campo de la formación continua de profesores de Educación Básica en Brasil: indicaciones proposicionales a partir de una revisión

Cleide dos Santos Pereira Sopelsa 

Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil  
csopelsa@furb.br

Rita Buzzi Rausch 

Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil  
Universidade da Região de Joinville, Brasil  
ritabuzzirausch@gmail.com

Nilton Bruno Tomelin 

Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil  
niltonbt@sed.sc.gov.br

*Recebido em 13 de setembro de 2024*

*Aprovado em 01 de outubro de 2024*

*Publicado em 14 de abril de 2025*

### **RESUMO**

O artigo tem por objetivo apontar indicações propositivas para a formação continuada de professores da educação básica, no Brasil, a partir de Teses e Dissertações, desenvolvidas por meio da pesquisa-ação, nas duas primeiras décadas do século XXI. A definição teórica de pesquisa-ação se fundamenta nas contribuições de Thiollent (1986), Tripp (2005) e André (2001). A discussão acerca da formação de professores se assenta em Imbernón (2005, 2006) e Nóvoa (2009, 2017). Trata-se de um estudo de revisão, de abordagem qualitativa, cujos dados foram gerados a partir da análise das considerações finais dos textos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram identificadas sete indicações propositivas que se explicitam nas pesquisas analisadas: 1) Temas transversalizadores; 2) Processo

reflexivo; 3) Continuidade do Processo formativo/desenvolvimento profissional docente; 4) Caráter coletivo e colaborativo; 5) Realização no contexto escolar; 6) Processo dialógico; e, 7) Autoria do professor. Diante da análise, a partir do Paradigma Indiciário, é possível dizer que as indicações apresentam aspectos fundamentais a serem considerados na formação continuada de professores da educação básica e, também, apresentam um panorama que contribui com as futuras pesquisas sobre o tema.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores; Pesquisa-ação; Indicações propositivas.

## ABSTRACT

The article aims to provide propositional indications for the continuing education of Basic Education teachers in Brazil, based on theses and dissertations developed through action research in the first two decades of the 21st century. The theoretical definition of action research is grounded in the contributions of Thiollent (1986), Tripp (2005), and André (2001). The discussion on teacher education is based on the works of Imbernón (2005, 2006) and Nóvoa (2009, 2017). This is a review study with a qualitative approach, where the data were generated from the analysis of the final considerations of texts published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Seven propositional indications were identified in the analyzed research: 1) Cross-cutting themes; 2) Reflective process; 3) Continuity of the formative process/professional development of teachers; 4) Collective and collaborative character; 5) Achievement in the school context; 6) Dialogical process; and, 7) Teacher authorship. Based on the analysis conducted from the Indiciary Paradigm, it is possible to state that these indications present fundamental aspects to be considered in the continuing education of Basic Education teachers. They also provide a panorama that contributes to future research on the topic.

**Keywords:** Continuing teacher education; Action research; Propositional.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo señalar indicaciones propositivas para la formación continua de profesores de educación básica en Brasil, a partir de Tesis y Disertaciones, desarrolladas a través de la investigación-acción, en las dos primeras décadas del siglo XXI. La definición teórica de investigación-acción se basa en los aportes de Thiollent (1986), Tripp (2005) y André (2001). La discusión sobre la formación docente se basa en Imbernón (2005, 2006) y Nóvoa (2009, 2017). Se trata de un estudio de revisión, con enfoque cualitativo, cuyos datos fueron generados a partir del análisis de las consideraciones finales de los textos publicados en la

Biblioteca Digital Brasileira de Tesis y Disertaciones (BDTD). Se identificaron siete indicaciones proposicionales que se evidencian en las investigaciones analizadas: 1) Temas transversales; 2) Proceso reflexivo; 3) Continuidad del proceso de formación docente/desarrollo profesional; 4) Carácter colectivo y colaborativo; 5) Rendimiento en el contexto escolar; 6) proceso dialógico; y, 7) Autoría del docente. Frente a tal análisis, basado en el Paradigma Indicativo, es posible decir que las indicaciones presentan aspectos fundamentales a ser considerados en la formación continua de los docentes de educación básica y, además, que presentan un panorama que contribuye a futuras investigaciones sobre el tema.

**Palabras clave:** Formación continua docente; Investigación-acción; Indicaciones proposicionales.

## Introdução

O objetivo geral é apontar indicações propositivas para a formação continuada de professores da educação básica, no Brasil, apresentadas pelas Teses e Dissertações, desenvolvidas por meio da pesquisa-ação, nas duas primeiras décadas do século XXI.

A formação continuada de professores diz respeito a um processo permanente e constante de elaboração de conhecimentos necessários à docência. Em nosso país, apesar de ser um direito garantido desde 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), tem sido marcada por avanços e retrocessos resultantes da descontinuidade de políticas e programas que, influenciados por interesses políticos e econômicos têm a tornado um terreno de disputas em torno dos sentidos do que é ser professor e do que é necessário para o exercício da profissão.

Assim, se, por um lado temos um contexto social cada vez mais desafiador que faz com que a docência se torne uma tarefa complexa e exija esforços que vão além dos conhecimentos referentes aos processos de ensino e de aprendizagem, por outro, o contexto marcado pelo projeto neoliberal tem levado à mercantilização da educação, fazendo com que prevaleça uma perspectiva tecnicista que resulta na padronização e homogeneização dos processos formativos, nos quais as reais necessidades dos professores são, na maioria das vezes, desconsideradas.

O papel das pesquisas sobre a formação continuada de professores é crucial para o reconhecimento social da importância da área. Ao trazer a público seus achados mais importantes, suas principais descobertas e quais questões merecem mais investigações, podem contribuir com a melhoria da educação brasileira fornecendo subsídios para os gestores e formuladores de políticas públicas além de possibilitar abrir novas frentes de pesquisa.

A pesquisa-ação, por sua natureza, representa a possibilidade de olhar para a formação continuada de professores a partir de uma perspectiva de transformação da realidade e emancipação dos sujeitos, uma vez que a intervenção na realidade, por meio da ação resolutive de um problema, é um dos seus principais propósitos. Diante disto, a pergunta de pesquisa é: quais indicações à formação continuada de professores da educação básica, são apontadas pelas Teses e Dissertações, desenvolvidas por meio da pesquisa-ação, nas duas primeiras décadas do século XXI?

Esta delimitação temporal foi determinada para que se possa compreender os resultados do movimento recente no uso desta metodologia investigativa, uma vez que nesse período, segundo Rausch, Sopelsa e Tomelin (2022), observa-se a realização de um número expressivo de pesquisas desse tipo. Por outro lado, é nesse período que a formação continuada de professores ganha forças e é incentivada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

A elaboração deste artigo provém de estudos que vem sendo realizados pelos pesquisadores por meio do grupo de pesquisa sobre formação de professores, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade da qual fazem parte. O grupo tem por objetivo investigar a formação de professores e práticas educativas em contextos formais e não formais, considerando processos que envolvem o desenvolvimento profissional docente, a fim de elaborar conhecimentos científicos que contribuam para a qualificação dos processos de ensinar e aprender.

O presente escrito revela-se inovador pelo fato de que já houveram estudos de revisão derivados de pesquisas no campo da formação docente como o de Mattos (2022), porém não destinados a investigar as indicações propositivas da pesquisa-

ação neste contexto. Assim, descortina-se o desafio de destacar a relevância desta modalidade de investigação acerca de um campo de estudos que tem despertado muito interesse entre pesquisadores em todo o país.

Como resultados possíveis desta investigação esperamos contribuir para investigações futuras sobre a formação de professores da educação básica, partindo da identificação de indicações/proposições identificadas em Teses e Dissertações já concluídas, realizadas no período. Por meio dessas indicações propositivas, é possível identificar o conjunto de caminhos às futuras pesquisas, primando pelo caráter inovador que marca o percurso da ciência ao longo da história. Permite, assim, desenhar novos horizontes ao campo da formação de professores, com possíveis intervenções em searas pouco exploradas ou mesmo nas mais discutidas e investigadas, aprofundando temas e discussões. Esperamos contribuir, também, com a formação continuada dos professores da educação básica, no sentido de apontar o que as pesquisas-ação têm destacado como indicações propositivas a esses processos. A definição teórica de pesquisa-ação se fundamenta nas contribuições de Thiollent (1986), Tripp (2005) e André (2001). A discussão acerca da formação de professores se assenta em Imbernón (2005, 2006) e Nóvoa (2009, 2017).

## **Pesquisa-ação como investigação propositiva**

A pesquisa no campo da formação de professores em nosso país, por longo tempo, ocorreu sem a presença dos próprios professores, geralmente desenvolvida por pesquisadores que necessariamente não tinham um vínculo muito profundo com o contexto de suas investigações. O final da década de 1990 marcou uma significativa mudança, conforme aponta André (2006, 2007) quando explica que a partir deste período e das discussões decorrentes da pesquisa qualitativa, e especial da pesquisa-ação, o pesquisador passou a não ser mais um sujeito “de fora”, distante, e até indiferente ao contexto investigado, mas alguém “de dentro”, que utiliza sua própria vivência e dos coletivos que integra. De acordo com a autora, isso decorre da maturidade da pesquisa brasileira em educação. Trata-se de um movimento em que

se deixa de produzir sobre determinado contexto e passa-se a produzir com ele, considerando as peculiaridades e demandas emergentes daquele micro espaço.

Thiollent (1986) afirma que, na pesquisa-ação, a capacidade de aprendizagem está profundamente relacionada ao processo de investigação. O autor destaca o compromisso deste tipo de pesquisa na resolução de seus problemas, o que implica num constante refinamento dos objetivos propostos, visto que o pesquisador vivencia a experiência da investigação e simultaneamente experimenta seus resultados, tendo a possibilidade de corrigir o curso da própria pesquisa, se for o caso. Este cuidado com o que realmente demanda o contexto pesquisado, demonstra o quanto a pesquisa-ação é propositiva, em oposição a outros métodos que, por vezes, estabelecem relações de pouca proximidade e comprometimento com o objeto pesquisado.

Para aprofundar o caráter propositivo da pesquisa-ação, é importante destacar o que aponta Tripp (2005), ao definir as principais metas deste tipo de pesquisa, de tal modo que:

- a) Aborde tópicos de interesse do pesquisador e dos pesquisados, o que é previsível por ser o pesquisador, sujeito participante do contexto da pesquisa;
- b) Sustente-se num compromisso compartilhado entre o pesquisador e o contexto da pesquisa;
- c) Garanta a liberdade dos sujeitos de participar do processo investigativo segundo suas possibilidades, sem a imposição de condições;
- d) Partilhe, de forma igualitária, o controle sobre as etapas e rumos que a pesquisa irá tomar, revisando-a e corrigindo distorções;
- e) Gere uma relação de custo-benefício que seja benéfica para todos os participantes e não apenas ao pesquisador, que nas pesquisas tradicionais utiliza-se do contexto para a construção de sua pesquisa e não se compromete em transformá-lo em decorrência dos resultados obtidos;
- f) Constitua práticas inclusivas nos processos decisórios, evidenciando a importância dos sujeitos da pesquisa nos rumos da investigação.

Assim, o pesquisador não é apenas um observador ou relator de fatos, mas insere-se neles, comprometendo-se e atuando de forma a promover uma verdadeira transformação, apontando soluções para a situação problematizada, que motiva a investigação para este tipo de pesquisa.

Diante disso, pode-se dizer que a pesquisa-ação diferencia-se da pesquisa convencional, realizada fora do ambiente acadêmico, e a científica, de caráter acadêmico e pautada em métodos fixos. Tripp (2005) situa a pesquisa-ação, não como antítese à essas, mas como uma alternativa que integra a pesquisa convencional e acadêmica, por ele denominadas de prática rotineira e pesquisa científica, respectivamente. Na tabela abaixo o autor as analisa sinteticamente, comparando-as e diferenciando-as por suas características essenciais.

Quadro 1: Características da pesquisa-ação

TABELA 1: ONZE CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO			
LINHA	PRÁTICA ROTINEIRA	PESQUISA-AÇÃO	PESQUISA CIENTÍFICA
1	Habitual	inovadora	original/financiada
2	Repetida	contínua	ocasional
3	reativa contingência	pro-ativa estrategicamente	metodologicamente conduzida
4	individual	participativa	colaborativa/colegiada
5	Naturalista	intervencionista	experimental
6	não questionada	problematizadora	contratual (negociada)
7	com base na experiência	deliberada	discutida
8	não articulada	documentada	revisada pelos pares
9	Pragmática	compreensiva	explicada/teorizada
10	específica do contexto		generalizada
11	Privada	disseminada	publicada

Fonte: Tripp (2005, p. 447).

Considerando as características das três modalidades de pesquisa, Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação difere das demais porque intervém no que está sendo pesquisado, porém sofre limitações pelo próprio contexto e por aspectos éticos.



Apesar de sua singularidade, se comparada aos métodos convencionais e acadêmicos de pesquisa, a pesquisa-ação possui uma lógica coerente com suas características, que orienta os processos investigativos que a utilizam. Baldissera (2001), analisando contribuições de João Bosco Pinto<sup>1</sup> (1989), destaca que a pesquisa-ação é definida por três etapas:

- Investigação: nela ocorre a seleção de uma área de trabalho com uma recompilação de informações, caracterização da população, identificação de grupos específicos, realização da pesquisa e devolutiva dos resultados.

- Tematização: é momento em que se dá uma análise crítica e reflexiva dos fatos da pesquisa e uma teorização para facilitar a devolutiva dos resultados e realização de uma intervenção;

- Programa/ação: partindo do projeto de intervenção passa-se à execução deste e sua avaliação. Desta forma, o novo conhecimento sustenta uma nova prática no contexto do coletivo que o elaborou.

Se considerarmos essas etapas é possível perceber que a pesquisa-ação é um processo em que não há predeterminações de saberes, característica de metodologias tradicionais vinculadas às práticas que tendem a comprometer-se com saberes hegemônicos e homogeneizadores. A definição das características e das etapas da pesquisa-ação é relevante para que se possa compreender, não apenas a seriedade e a singularidade deste tipo de pesquisa, como também a elucidação de suas finalidades. Thiollent (1986, p. 75) corrobora com esta perspectiva ao afirmar que:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangente.

Assim, partindo de uma realidade concreta e local é possível propor transformações em contextos outros, e/ou mais amplos, sem, no entanto, incorrer na tentação das generalizações, sob pena de lançar a pesquisa-ação nas fileiras das



metodologias tradicionais. Isto porque a pesquisa-ação é essencialmente propositiva, ou seja, aponta possibilidade, sem jamais ser impositiva estabelecendo obrigações.

Com isso é possível depreender que a pesquisa-ação é, fundamentalmente, um processo de natureza coletiva, constituído por diferentes formas de pensar, ser e existir, firmado a partir de compromissos reflexivos e críticos através do quais se conhece o problema da forma mais ampla e complexa possível.

## **Contribuições da pesquisa-ação à formação docente**

As perspectivas e necessidades emergentes de uma formação docente outra, nascidas das demandas do interior da escola e da profissão, embora não neguem ou prescindam das mais variadas formas de pesquisa, se constituem num cenário privilegiado à pesquisa-ação. Pelo fato deste tipo de pesquisa assumir um compromisso de problematizar a realidade e propor, sobre ela, intervenções (ações) concretas, a exaltam como uma estratégia metodológica formativa e transformadora. Supera-se assim, um modelo de formação, centrado no acúmulo teórico, mais comprometido com a consolidação de um modelo de escola e de docência que precisa ser superado, do que com sua transformação e ressignificação.

Como lembra Nóvoa (2009), a formação que gerou e ainda sustenta o atual modelo de escola e de docência, tem parte de sua fundamentação em referências externas ao trabalho docente. O autor propõe uma inversão desta tradição ao reconhecer as práticas docentes como um lugar de reflexão e de formação, o que não quer dizer que se deseja migrar para um modelo praticista, mas para um movimento de construção teórica a partir da experiência e da vivência do próprio docente. Para tal, é preciso estabelecer um percurso metodológico consistente no qual a pesquisa-ação, por suas características já analisadas, revela-se não apenas viável, como também recomendável, visto que seu enfoque são as problemáticas contextuais, a serem refletidas. Este é um processo que, além de gerar novos conhecimentos acerca da profissão, de autoria dos próprios docentes, contribui para a sua formação e seu desenvolvimento profissional.

Sobre isso, Imbernón (2005, p. 48) é incisivo ao reconhecer a imprescindibilidade da “[...] reflexão prática teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade”. Para ele, não é possível pensar numa formação continuada de professores sem que se reconheça a potência do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio de sua prática. Esta geração de conhecimento, por sua vez, não se refere apenas ao acúmulo teórico, mesmo que proveniente de pesquisas, mas reflexões e saberes construídos a partir do compromisso de apontar soluções às demandas emergentes do cotidiano docente.

De acordo com Nóvoa (2009), esse compromisso faz com que a formação docente assuma uma nova identidade, organizada em torno de problemas escolares, discutindo o insucesso da instituição ou mesmo a sua incapacidade de reconhecer suas fragilidades frente aos novos tempos. Para o autor, é preciso devolver aos professores sua própria formação, por meio de processos investigativos construídos dentro da profissão, em detrimento de produções exteriores que geralmente não assumem o compromisso de propor mudanças e transformações. Esta negativa não é apenas devido à sua incapacidade de propô-las, mas à intencionalidade de preservar um modelo de educação e docência, em degeneração aos olhos dos que as vêem como fonte de transformação humana e social, porém, eficiente aos que se beneficiam de sua estrutura homogeneizadora.

Considerando a complexidade da profissão docente, não é possível reduzi-la ao constante acúmulo de saberes provenientes de cursos ou momentos dedicados à formação. Trata-se de um processo amplo, intenso e profundo, pois segundo Nóvoa (2017, p. 1127) “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”. Portanto, não há como formar um ser professor desconsiderando as relações que este estabelece com seus pares e com seus alunos, o que se dá no interior da escola. O conhecimento derivado destas relações não desponta de forma espontânea, mas provocado por problematizações e investigações que decorrem do que é vivido e que causa algum tipo de provocação à transformação.

Imbernón (2006) considera fundamental romper a barreira existente entre pensadores e realizadores (pesquisadores e professores) aproximando a pesquisa da prática. O histórico distanciamento a ser vencido foi estrategicamente pensado pelo modelo atual de educação e de docência, fundado na ideia do binômio transmissão/recepção onde há um sujeito que, unilateralmente, ensina e outro que aprende.

## Metodologia

Nesta pesquisa, buscamos estabelecer um panorama acerca do tema investigado, por meio de uma pesquisa de revisão, de natureza qualitativa. 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.

Para o levantamento das pesquisas foi utilizado o acesso à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) em parceria com a CAPES. Os descritores "Pesquisa-ação", "Formação continuada de professores" e "Educação básica" foram usados para direcionar as buscas por Teses e Dissertações publicadas no Brasil por meio desta biblioteca até o ano 2020. Foram identificadas 152 publicações (Teses e Dissertações), realizadas entre o ano 2000, data de início da BDTD, até 2020, último ano delimitado na pesquisa.

Para atender ao objetivo geral proposto, inicialmente foi organizada uma ficha de leitura. Esta possibilitou resumir os textos lidos e organizar informações importantes a respeito das pesquisas selecionadas, servindo de apoio durante a análise dos dados. Esta análise se deu pela utilização do Paradigma Indiciário, que de acordo com Ginzburg (1989), não se pauta pelo que é evidente na situação

pesquisada, mas persegue indícios não aparentes ou mesmo dados aparentemente pouco relevantes.

Verificando os resultados obtidos, percebemos que dos 152 trabalhos de pesquisa identificados, três aparecem repetidos e dois não se encontram disponíveis, sendo excluídos da análise. Assim, o estudo abrangeu 147 trabalhos. Os dados foram gerados a partir da identificação, no capítulo dedicado às considerações finais dos trabalhos, das indicações propositivas à formação de professores realizadas pelas pesquisas desenvolvidas por meio da pesquisa-ação. O paradigma indiciário permitiu a análise destes dados, partindo do que está explícito nos textos analisados, identificando neles pistas que permitem compreender o que implicitamente transmitem.

## **Análise dos dados**

Considerando o objetivo de apontar indicações propositivas à formação continuada de professores da educação básica, realizamos a leitura do capítulo das Teses e Dissertações destinado às considerações finais das pesquisas, utilizando como base a ficha de leitura comentada anteriormente. A análise se deu pela utilização do Paradigma Indiciário, que não se pauta pelo que é evidente na situação pesquisada, mas persegue indícios não aparentes ou mesmo dados aparentemente pouco relevantes (Ginzburg, 1989).

Nesta etapa, identificamos que nem todos os trabalhos apresentavam indicações/proposições à formação continuada de professores, sendo, portanto, sete trabalhos excluídos, restando um total de 140 trabalhos analisados.

A análise apontou sete indicações propositivas principais, apresentadas a seguir:

Quadro 2: Categorização das indicações propositivas

CATEGORIA	T	D	Total
Temas transversalizadores	14	28	47
Processo reflexivo	11	25	36
Continuidade do Processo formativo	16	14	30
Caráter coletivo e colaborativo	11	17	28
Contexto escolar	4	14	18
Processo dialógico	5	5	10
Autoria do professor	4	5	9
Total Geral			178 <sup>2</sup>

Fonte: Organizada pelos autores (2024).

## Temas transversalizadores

Um expressivo número de trabalhos indica a necessidade de a formação continuada de professores ser permeada por temas que não são exclusivos à educação. Assim, o uso de tecnologias digitais nas formações, inclusão, diversidade e ecologia são temas recorrentes e possuem forte significado, especialmente quando se pensa e projeta a educação do futuro e os futuros da docência. São temas que perpassam o campo da formação docente por serem de grande representatividade no contexto das discussões acerca dos futuros viáveis da humanidade. Não se trata, portanto de uma opção, mas de uma demanda emergente e irrenunciável que se espraia sobre as diferentes áreas do conhecimento e seus campos de investigação. Nesta categoria, destacam-se menções como as seguintes:

*[...] essa investigação [...] abre caminho para repensar os processos de formação continuada de docentes em serviço, propõe uma perspectiva de diálogo com a cultura digital na formação docente, que retira o foco dos dispositivos tecnológicos e identifica elementos que mobilizaram ou desmobilizam os docentes nos processos formativos (Souza Júnior, 2018, p. 162).*

*É de suma importância que as ações pedagógicas sejam voltadas nessa direção e que os órgãos de ensino, além de fiscalizarem se a lei está sendo cumprida, sobretudo ofereçam formação continuada em serviço aos professores, fornecendo-lhes elementos e subsídios para compreender e inserir a temática da lei no cotidiano escolar, pois esta é uma das principais questões que remete à construção da identidade negra, e este é um processo*

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488992>

*contínuo que vai se constituindo na trajetória de cada sujeito (Ramos, 2015, p. 141).*

*Enfim, as respostas/caminhos dadas por esta tese, referem-se, à posturas/situações em permanente construção e reconstrução, por isso, trata-se de saberes e práticas que estimulam um pensar/fazer que ajude a (re)pensar a realidade e o ser no mundo complexo, ao reconhecer a interdependência do sujeito consigo mesmo, com o outro e o contexto, e assim, estimular a percepção crítica e a operacionalização de mudanças e/ou reflexões do contexto educativo e da sustentabilidade socioambiental [...] (Florentino, 2018, p. 308).*

*Com este estudo foi possível percebermos a complexidade e importância que assume a questão da formação continuada de professores, na perspectiva da inclusão escolar [...] (Melo, 2006, p.227).*

As proposições identificadas nas menções, referem-se à temas fundamentais que, de acordo com as pesquisas, devem compor os processos de formação de professores. Considerando o que pode estar implícito nestas afirmações, vale ressaltar que para Ginzburg (1989) é comum encontrar nas narrativas e escritos, mesmo que de forma implícita, a descrição de elementos do contexto que possam compreender as reais intenções da autoria, como no caso, propor uma discussão que transcende os limites da formação docente transitando por diferentes contextos e temáticas de discussão. Diversidade, desigualdade, sustentabilidade e outros temas são relevantes e determinantes à formação docente e não apenas temáticas ocasionalmente abordadas.

Neste sentido, Nóvoa (2009), indica a importância de ampliação dos temas que compõem os processos formativos dos professores, uma vez que estes são fundamentais à mudança educativa que almejamos. De acordo com o autor,

*Os professores reaparecem, neste início de século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das **aprendizagens**, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios à **diversidade** e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das **novas tecnologias** (Nóvoa, 2009, p. 13).*

A UNESCO (2022), também, aponta a necessidade de discutir e inserir estas temáticas na formação dos docentes e em suas práticas, não apenas como temas comuns em disciplinas ou programas formativos, mas como elementos fundantes de

uma educação capaz de refletir e intervir nos caminhos que conduzirão aos novos futuros.

Um dos contributos de Nóvoa é a necessidade de refletirmos criticamente sobre a escola que temos, no intuito de rompermos como uma visão unificada e uniformizadora do ensino e da pedagogia, pois isso só é possível se defendermos sua urgente renovação.

### Processo reflexivo

As pesquisas apontam para a necessidade constante de analisar reflexivamente a prática docente e a partir disto propor ações que podem implicar em mudanças. Porém, não se limitam a ideia de discutir e refletir a problemática e responder às possíveis demandas. Trata-se de um processo guiado pela reflexão constante, e de permanente análise da realidade, das ações e de seu impacto. Desta maneira, pode-se dizer que as pesquisas indicam a necessidade de que o processo reflexivo se constitua uma ação que gera outras ações e age sobre elas. Inscreve-se como ação porque a reflexão não é o resultado em si, mas um conjunto de sentimentos e atitudes a ser construído para se chegar a ele, como pode ser observado nas menções a seguir:

*Os resultados demonstram que uma proposta centrada na reflexão sobre a prática, conduzida pelos participantes, influencia na construção da identidade do professor. (Bonilaure, 2014, p. 6).*

*[...] criar um ambiente de reflexão que conduza ao questionamento e à consequente constituição de uma autoria profissional, fortalecida frente às dificuldades cotidianas, é um caminho viável para auxiliar os professores no desenvolvimento de práticas transformadoras que contribuam para a construção de uma sociedade mais humana e justa (Fabris, 2018, p.7).*

*Trabalho coletivo, fundado no diálogo, reflexão teórico-prática, aprofundando a convivência ética e humanizadora (Cendron, 2003, p.235).*

Identifica-se uma preocupação constante em privilegiar momentos reflexivos, como forma de inserir a formação docente na complexa tarefa de problematizar a prática pedagógica. Nóvoa (2007) é contundente ao afirmar que há um déficit de reflexividade sobre a prática. O mesmo, segundo ele, acontece em relação às teorias.



Os docentes conhecem muitas teorias, mas não conseguem definir um caminho para organizá-las em práticas ou como, a partir delas, é possível reinventar sua prática. Daí sua insistência em propor uma formação centrada na reflexão das práticas e das teorias que poderão consolidá-las e transformá-las.

Neste sentido, Rausch (2008, p.33), destaca que “a reflexão provoca um sistemático esforço de análise, o que implica em atitudes de curiosidade, motivação, disciplina, intuição, emoção e paixão para suportar o estado de dúvida”. A reflexão sobre a prática é, também, apontada como um possível caminho à constituição da identidade docente. Em razão da formação pautada na reflexividade sobre a prática é possível, segundo algumas investigações, propor indicadores que permitam formações que abordem demandas específicas e que eventualmente possam adequar-se a outros contextos.

A reflexividade, é importante destacar, é um ato coletivo, o que permite deduzir que para que uma formação possa atingir esta lógica deve ocorrer em espaços coletivos, em que diferentes sujeitos possam contribuir mutuamente entre si. Neste sentido Ginzburg (2004) destaca que ninguém se comporta como uma ilha, isolado do que o cerca, razão pela qual um verbo não é definidor de uma ação do sujeito para si, mas pelo que potencialmente pode descrever de ação sobre o contexto em que o sujeito-pesquisador se encontra. A reflexão sobre a prática não é, pois, um ato de autocrítica ou autoavaliação, mas de um constante dialogo com o contexto e com os sujeitos que nele se situam, no caso a escola.

Na mesma perspectiva, a reflexividade é apontada como um caminho capaz de romper com modelos homogeneizadores, fortalecendo as práticas e identidades relacionadas a contextos específicos. Aqui, também, há referências claras a ideia de autoria como princípio fundamental ao desenvolvimento de uma formação capaz de refletir as demandas e as problemáticas dos docentes.

## Continuidade do processo formativo

Nesta categoria estão as pesquisas que, diante das investigações realizadas, apontam a necessidade de continuidade da formação dos professores ao longo da vida o que implica na ideia de desenvolvimento profissional permanente, conforme definem Vaillant e Marcelo (2012). Neste grupo, destacam-se menções como:

*[...] a formação deve ser contínua e sempre problematizadora, aliando ação, reflexão e pesquisa (Lauxen, 2016, p.146).*

*[...] uma formação contínua para professores [...] que considere as suas necessidades de formação, contribui na superação de dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica (Campos, 2017, p. 9).*

*As práticas formativas devem ser uma constante na carreira docente, possibilitando aos professores melhoria no seu desenvolvimento profissional (Santos, 2024, p. 8).*

Apontam, também, a importância de não ruptura entre a formação inicial e continuada e a necessidade de superar as formações que se caracterizam como episódicas e fragmentadas. Ressaltam a importância de que as conquistas relacionadas à formação continuada como um direito sejam cumpridas.

Tais menções reforçam o que vem sendo apontado pelos autores que fundamentam a formação de professores em nosso país (Nóvoa, 2009; Marcelo, 2009 e Vaillant e Marcelo 2012). Esses autores indicam que “[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (André, 2010, p. 176).

## Caráter coletivo e colaborativo

Um grupo significativo de trabalhos aponta para a necessidade de estratégias de formação que promovam a constituição de coletivos, partindo da colaboração e da participação como princípios fundamentais. O caráter coletivo refere-se ao fato de que não há uma formação possível como resultado de um esforço autodidata, mas como

fruto de relações diversas (com os estudantes, com os pares, com autores). Estas relações, por sua vez, fundam-se na ideia de que não há um saber ou uma ignorância absoluta, mas que todos têm o que aprender e o que ensinar. Daí a implícita necessidade de se estabelecer laços de colaboração entre os sujeitos. Não se constitui um coletivo sem que os envolvidos estejam dispostos a co-laborar (trabalhar juntos). Neste sentido são identificadas menções, como:

*[...] entender que sozinhos não podemos dar conta dessa complexidade e procurar um caminho menos solitário e mais solidário (Agi, 2012, p. 118).*

*[...] o trabalho colaborativo rompe com o isolamento do docente e favorece a formação do professor reflexivo (Ferraz, 2012, p. 215).*

*As parcerias podem favorecer a aprendizagem em comunidades investigativas (Lima, 2018, p. 133).*

Nóvoa (2009) aponta a colegialidade, o compartilhamento e as práticas colaborativas, como características fundamentais a uma formação docente que efetivamente consolide a formação como um espaço de construção do sujeito docente. E avança afirmando que a adoção destes princípios deve partir da iniciativa dos participantes e não da imposição de gestores. A ideia de romper com o individualismo em que cada um é responsável exclusivo pelo que faz, se constitui num imenso desafio. Nas pesquisas, observa-se a relevância do caráter solidário (coletivo) da formação, apontando para a necessidade de autoria docente. A autoria compreendida não como um ato solitário, mas constituída a partir de posturas dialógicas e colaborativas. A finalidade disso é proporcionar mudanças (transformações) que alcancem o ensino e a própria função social da escola. É possível perceber uma preocupação recorrente em se estimular práticas dialógicas e colaborativas, também, entre universidades e escolas, não apenas fortalecendo vínculos, mas materializando compromissos institucionais que visam qualificar a formação docente e a repercussão da atuação dos professores.

## Realização no contexto escolar

Estas pesquisas apontam como indicação para a formação continuada de professores, a centralidade do contexto escolar, considerando os diferentes atores que o constituem, como potente fonte de orientação à formação continuada de professores. Como a docência é a profissão exercida nos espaços formais de aprendizagem (escola) pensá-la longe destes não é apenas um equívoco, trata-se de uma atitude autoritária e de recusa a compreender o potencial formativo deste espaço. Ao contrário, boa parte dos saberes sistematizados pela academia tem sua gênese na escola, que é historicamente um espaço de investigações. Mais do que isso, considerando a pesquisa-ação como uma prática de transformação de contexto, a escola também deverá ser o espaço em que os frutos da ciência devem lançar suas sementes transformadoras.

*[...] os saberes dos professores se encontram amplamente ancorados na cultura escolar, o que torna este aspecto fundamental na formação contínua para a busca por mudanças nas práticas pedagógicas e nas instituições educativas (Mendes, 2008, p. 162).*

*Tomar o contexto e a prática como referenciais; reconhecer o sujeito como capaz de provocar mudanças; articulação entre o pedagógico e o político (Oliveira, 2018, p. 198).*

*[...] formação de grupos de professores nas próprias escolas que, com o devido apoio, poderiam favorecer aos docentes compartilhar entre si suas práticas, ideias e dúvidas e buscar projetar e concretizar inovações no ensino (Figueiredo, 2008, p. 233).*

*[...] a escola precisa se configurar como um espaço formativo sistemático, estimulando nos seus professores a construção de uma identidade profissional de educador-pesquisador (Fortes, 2017, p.10).*

A análise aponta que um dos grandes problemas da formação continuada oferecida pelas redes ou sistemas de ensino, está no distanciamento desta com a realidade experimentada pelos docentes. O controle da rede ou sistema sobre o conjunto dos docentes toma o lugar da autonomia.

Transformações e grandes mudanças, possíveis em formações mais contextualizadas, são substituídas por adaptações a partir de modelos considerados exitosos. Diante disso, a cultura escolar é concebida como um importante caminho

possível ao fomento de discussões e pesquisas que poderão estabelecer novas formas de compreender e equacionar demandas específicas. A escola há de ser reconhecida como um espaço formativo, não apenas por ser um ambiente problematizável, mas por abrigar movimentos dialéticos em que convergentes e divergentes dialogam de forma crítica e propositiva.

Assim, num contexto de pesquisa-ação vale destacar que, por se realizar num coletivo, não há o perigo do chamado isomorfismo descrito por Ginzburg (2010). Para o autor há sempre um risco de se negligenciar a diversidade de concepções e compreensões acerca de um mesmo problema ou de se considerar uma mesma compreensão para situações distintas. Ao contrário, a pesquisa-ação revela-se um cenário privilegiado de diversidade em que ações e transformações são suas consequências mais prováveis.

Neste sentido, Imbernón (2006) aponta para a pesquisa-ação como uma possibilidade concreta de inserir a formação baseada na pesquisa no contexto da própria escola, cenário em que se descortina esta diversidade, sugerindo os seguintes passos:

- i) Os docentes, reflexiva e dialogicamente identificam um problema ou uma temática de interesse coletivo
- ii) A partir de diferentes formas geram dados acerca do problema, o descrevem de forma mais precisa e relacional;
- iii) Os dados são analisados pelo indivíduo que se propõe a pesquisar e pelos seus pares;
- iv) A partir da análise dos dados parte-se para as mudanças pertinentes;
- v) Reinicia-se o processo com nova geração de dados, para compreender se a intervenção proposta gerou os resultados esperados.

Esse processo se constitui não apenas num roteiro investigativo, mas num processo de formação, no qual a prática é pensada e refletida, para ser então reinventada. Após isso, o processo se reinicia, uma vez que esta formação, além de construir saberes para dar sustentação a reinvenção, provoca e instiga a torná-la permanente e processual.

## Processo dialógico

As pesquisas incluídas nesta categoria propõem o diálogo, concebido processualmente, como uma ação permanente e como prática indispensável ao enfrentamento de problemáticas coletivas. Apontam para a necessidade eminente de cada sujeito dizer a sua palavra e de ser ouvido.

*[...] as políticas educacionais e decisórias precisam ouvir a voz da experiência de professores consolidados de modo a diversificarem o currículo escolar, transformando este num corpus mais significativo e inovador ( Ujiie, 2020, p. 177).*

*[...] o pilar de sustentação dos sujeitos está embutido na Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem – TDSL que se materializa em três dimensões: temporal, espacial e cultural (Scalabrin, 2016. p. 250).*

*Penso que é nesse movimento dialógico (ou multilógico?) essencial à necessária vigilância epistemológica na Pesquisa-Ação, que podemos ressignificar nossos saberes, contaminando-nos com os demais sujeitos envolvidos (Dresch, 2001, p. 93).*

As menções apresentadas se referem à dialogia em diferentes instâncias. Tanto no que diz respeito à elaboração de conhecimentos com o outro, quanto à elaboração de políticas que ouçam as vozes dos professores. O histórico silenciamento tem feito dos docentes depositários de saberes que nem sempre representam respostas às suas reais demandas. O diálogo com os docentes em formação como instrumento de otimizá-la não é um recurso alternativo, mas um caminho irrenunciável a quem pretende estabelecer um percurso formativo transformador e mobilizador.

A relação entre os sujeitos se dá essencialmente pela oposição ou convergência de argumentos. Estes, fundamentados em princípios teóricos, capazes dialeticamente de propor ações e práticas inéditas, porém carregadas de viabilidade. O diálogo, concebido processualmente, é em si, uma ação que se fará permanente, como prática indispensável ao enfrentamento de problemáticas coletivas.

Neste sentido, como lembra Ginzburg (2004), as diferentes formas de pensar e compreender determinado conceito ou palavra implica em uma definição muito

própria. Sendo a pesquisa-ação uma prática de um coletivo, uma proposição pode assumir diferentes contornos e traduzir-se em resultados pouco previsíveis, mesmo que se tenha uma certa perspectiva desenhada.

Sobre a dimensão dialógica da formação de professores, Nóvoa (2009) se refere a um processo multilateral, firmado nas relações estabelecidas entre sujeitos dispostos a ensinar e a aprender mutuamente. Embora reconheça o caráter individual da formação, é enfático em afirmar que esta não se dá no isolamento, mas nas relações entre os sujeitos, fortemente marcadas pelo diálogo.

Assim como a reflexividade e a autoria, o diálogo é um elemento fundamental à formação docente. Em diversas pesquisas é possível identificá-lo visto que há uma visível percepção de que a formação, apesar de individual, se dá a partir do coletivo. Não há como propor discussões, reflexões e problematizações restringindo a discussão às impressões de um único sujeito (o pesquisador). O diálogo é o que mantém a possibilidade de inovação viva.

### **Autoria do professor**

As pesquisas, também, indicam a necessidade de o professor agir com autonomia e autoria pesquisando e investigando o meio em que atua. A expressão autoria aqui não é compreendida como uma forma independente de agir, mas, considerando o contexto e a diversidade de sujeitos nele contidos. Refere-se à ideia de que cabe ao professor a iniciativa de investigar e propor possíveis ações que possam oferecer soluções para suas demandas, como pode ser observado a seguir:

*[...] uma modalidade de formação continuada que considera o [...] professor como autor e pesquisador de seu saber e fazer docente revela-se um caminho promissor para o desenvolvimento profissional docente (Marques, 2012, p. 8).*

*É fundamental que a autonomia profissional seja exercitada no sentido de fortalecer a autoria de projetos pedagógicos que garantam o processo de escolarização de nossos alunos (Cruz, 2005, p. 173).*

*Em síntese, os dados [...] ilustram o quanto é importante uma formação continuada a luz da perspectiva freiriana, onde os professores são protagonistas no seu próprio processo de formação [...] (Lima, 2018, p. 120).*



Ao propor uma certa autonomia do professor, as pesquisas apontam para a necessidade de poder agir e atuar conforme suas singularidades, sem, no entanto, desvincularem-se de seus compromissos com o coletivo e com o contexto em que se situam. Freire (1996) aprofunda esta discussão, atribuindo à autoria e liberdade que ela exige, um caráter ético, exaltando a inerência destes princípios ao existir humano. Para ele, perde-se este caráter ao se supor que partam de concessões de uns em relação a outros. Ginzburg (1989, 2004) destaca que muitas narrativas são construídas a partir das impressões que se tem do interlocutor e do contexto em que o diálogo entre sujeitos se estabelece e nas circunstâncias em que é forjado.

A autoria não é vista nas pesquisas, como a simples presença do professor em sua formação, mas, como ator fundamental nas investigações que abordam a formação docente. É recorrente o uso da expressão “protagonista/protagonismo” apontado para identificar esta presença, o que não a resume a ideia de estar na formação, mas ser parte dela. Diante disto, torna-se fundamental, e igualmente recorrente, a ideia de que é preciso uma formação com a docência e não sobre ela. A autoria também se estende à própria prática docente decorrente da formação, especialmente na elaboração e materialização de projetos que atendam a demandas específicas de certa realidade.

Desta forma a pesquisa-ação apresenta-se como uma possibilidade de investigação que transcende a identificação de uma problemática e ao apontamento de uma possível solução. Insere-se no ato de dirimi-la, comprometendo-se com a materialização do que é proposto e singularmente transformando pesquisa em um projeto coletivo de transformação social. Esta transformação parte de um determinado contexto, mas permite generalizações, não necessariamente comportando-se como um receituário, mas como um possível roteiro para que novos percursos sejam desenhados a partir de uma experiência vivida.

## Considerações Finais

A análise realizada neste artigo demonstra que o professor, suas práticas e seu contexto de exercício profissional, historicamente, têm exercido um papel secundário

na definição de formações e na sua realização. Ao contrário, percebe-se a formação, ou confundida com treinamento e capacitação para a realização de tarefas ou, intencionalmente definida externamente como forma de controle do fazer docente.

Diante disso, a complexidade e a diversidade de pesquisas, temáticas e abordagens apontam que as investigações no campo da formação de professores, tendo a pesquisa-ação como orientação metodológica, vislumbram caminhos diversos e plurais e sinalizam grandes desafios que se explicitam nas indicações propositivas identificadas nas Teses e Dissertações analisadas:

a) Transversalidade de temáticas como tecnologias na educação, inclusão, diversidade e ecologia: as pesquisas indicam a necessidade de que estas temáticas sejam consideradas nos processos formativos de todos os/as professores/as da educação básica independentemente da área de atuação, etapa ou modalidade de ensino. A partir dessas temáticas, é possível descrever caminhos formativos diversos, ora convergentes ora divergentes, mas sempre marcados pela constante necessidade de mantê-los em diálogo entre si, com a realidade experimentada e com as perspectivas futuras.

b) Processo reflexivo: a formação de professores deve romper com a racionalidade técnica/homogeneizadora e desencadear sistemático esforço de análise de teorias e práticas que possibilite a emancipação dos sujeitos a partir do desenvolvimento de suas dimensões política, epistemológica e ética. Promovendo uma postura crítica diante da realidade. Neste sentido, infere-se que teorias e práticas, por mais inspiradoras que pareçam, tornam-se relevantes e potencialmente significativas na medida em que dialogam entre si e, principalmente, são refletidas e problematizadas. Por meio deste processo serão reconstruídas considerando o que emerge da realidade, consolidando a necessidade de se fazer o docente fortemente presente em sua formação

c) Continuidade do processo formativo: indica a necessidade de a formação acontecer de forma contínua ao longo da vida profissional do professor, rompendo com uma formação fragmentada, conteudista, distante das necessidades e da realidade dos professores. Aponta para o constante emergir

de novos caminhos visto que a profissão docente segue (ou deveria seguir) sua trajetória fortemente influenciada pela realidade que toca e que pretende transformar.

d) Caráter colaborativo/cooperativo: a partilha de conhecimentos e o diálogo entre os pares devem ser constitutivos da profissão, pois levam a um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para os professores. Para tanto, faz-se necessário valorizar o estudo em grupo, o diálogo, a troca de experiências e de ideias. Não é mais possível pensar numa formação docente, que seja coerente com esta denominação, sem que os docentes se façam presentes na sua elaboração e execução. Formar professores a partir do que pensam os outros sem garantir a presença do pensamento docente, suas vivências e práticas é algo que se assemelha a doutrinação.

e) Contexto escolar: as indicações das pesquisas apontam para a importância da formação continuada acontecer (também) no contexto de trabalho, a escola, privilegiando a interlocução sobre as práticas, necessidades e interesses dos professores e da comunidade escolar. Tornando-se, a escola, lugar de aprender a profissão, que possibilita a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Entende-se que o lugar da profissão é fundamental para que se possa discuti-la e transformá-la. Não faria sentido ignorar os espaços escolares no momento de se investigar, problematizar e buscar transformar a profissão que se exerce em função destes espaços. Compreender a dinâmica, a diversidade e as peculiaridades de um dos cenários de maior expressão da diversidade humana, torna-se indispensável diante do propósito de transformar a profissão exercida essencialmente por causa dele.

f) Processo dialógico: a instauração de processos dialógicos possibilita o surgimento da diversidade de vozes, a polifonia, enriquecendo e ampliando os processos de elaboração de significados e sentidos pelos grupos. Contrapondo-se aos monólogos, discursos unilaterais e à repetição de modelos e práticas que comumente caracterizam os processos de formação continuada de professores. As relações estabelecidas entre pares são fundamentais como parte de um

processo de construção a partir da realidade vivida e experimentada pelo coletivo. Dialogar, que implica em um ambiente com sujeitos dispostos a se manifestar e a ouvir, é um exercício que inspira práticas interativas e colaborativas através das quais, demandas comuns permitem a construção de caminhos igualmente comuns, em que os sujeitos rompam o isolamento e a individualidade e passem a atuar de forma coletiva e integrada.

g) Autoria do professor (professor pesquisador, autonomia docente): o desenvolvimento da profissão docente implica na compreensão de que o docente é um sujeito de permanentes escolhas, feitas a partir de suas vivências e consolidadas a partir de práticas relacionadas ao cotidiano vivido. Mais do que seguir modelos ou criar o seu, o docente constrói caminhos únicos, diante de situações singulares que não admitem a adoção de modelos outros, uma vez que cada contexto (espacial, temporal e histórico) é único.

É possível depreender que a presença dessas indicações propositivas se dá, especialmente, por ser a pesquisa-ação fortemente tomada pelo compromisso de problematizar e intervir na realidade, não se atendo apenas às discussões teóricas, ainda que densas, compromete-se em transformar a realidade. Se a formação continuada de professores tende a seguir um caminho de consolidação e adaptação de um modelo, ao se inserir esta metodologia nas investigações sobre ela, elementos concretos da realidade experimentada pelo docente, tornam-se essenciais à sua transformação.

Assim, é possível afirmar que as indicações propositivas que se explicitam na análise estão fortemente atreladas aos princípios da pesquisa-ação. Tais indicações propositivas, indicam aspectos fundamentais a serem considerados no desenvolvimento de políticas e programas de formação continuada para professores da educação básica. Por outro lado, no que diz respeito à pesquisa, contribuem apresentando um panorama do que tem se explicitado nas análises realizadas. Portanto, é possível afirmar que o campo da formação de professores, revela-se amplo e aberto à diferentes discussões que possam contribuir para a consolidação da profissão docente diante dos desafios que o futuro reserva. Não é possível

estabelecer um rol de temáticas para investigações futuras, mas é possível propor o desafio de construir caminhos de pesquisa que não permitam fazer do futuro, uma réplica do passado. Ao contrário, a pesquisa-ação exige um compromisso de transformação, intervindo e problematizando a realidade.

## Referências

AGI, Adriana Beneduzzi Passarelli. **A Pesquisa-ação Na Formação Continuada Do Professor: Caminhos Para a Mudança**. 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062012-144823/>. Acesso em: 07.09.2024.

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

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

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 119-131, 2007.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. In: **Revista Sociedade em Debates**, Pelotas, Ago. 2001.

BONILAURE, Karina Mello. **A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: a experiência do IFPR - Campus Telêmaco Borba**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1434>. Acesso em: 07.09.2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Brasil, 1996.

CAMPOS, Rebeca Ramos. **Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil**. 2017. 201 f.: il. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017. Orientador: Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27374>. Acesso em: 07.09.2024.

CENDRON, Marinês. **Construindo caminhos em processos de inclusão escolar** : uma experiência de pesquisa-ação com professores da Rede Municipal de Ensino. Porto Alegre: 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/78622>. Acesso em: 07.09.2024.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Campinas, SP: [s.n], 2005. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1600049>. Acesso em: 07.09.2024.

DRESCH, Nelson Luis. **A formação contínua de professores para o ensino fundamental regular noturno de jovens e adultos na Escola GM**: ações, tensões e contradições de uma política pública municipal. Porto Alegre: 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/2065>. Acesso em: 09.08.2024.

FABRIS, Márcia. **Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada em âmbito escolar**. Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim: 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2417>. Acesso em: 07.09.2024.

FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. **Formação continuada de professores e a transposição didática externa dos gêneros artigo de opinião e notícia**. 2012. 387 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/599>. Acesso em: 07.09.2024.

FLORENTINO, Hugo da Silva. **Os processos críticos-colaborativos em educação ambiental na formação continuada de professor@s contextualizada para o semiárido paraibano**. Universidade Federal da Paraíba: 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13413>. Acesso em: 07.09.2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FIGUEIREDO, Kristianne Lina. **Formação continuada de professores de química buscando inovação, autonomia e colaboração: Análise do desenvolvimento de seus conhecimentos sobre modelagem a partir do envolvimento em pesquisa-ação em um grupo colaborativo**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da UFMG, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-84WQJH>. Acesso em: 07.09.2024.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da**



**inclusão escolar de aluno com deficiência visual.** 2017. 327f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24143>. Acesso em: 07.09.2024.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAUXEN, Ademar Antônio. **A formação continuada do professor formador:** saberes da ação docente no diálogo entre pares. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/150877>. Acesso em: 07.09.2024.

LIMA, Hilda Ciriaco. **Pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a formação continuada do professor de Matemática:** um enfoque nas práticas formativas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9732>. Acesso em: 07.09.2024.

MARQUES, Rosebelly Nunes. **Formação continuada de professores em uma perspectiva da interação formador-formando.** 2012 116 f. ; 30 cm Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104780>. Acesso em: 07.09.2024.

MATTOS, Rodrigo Antonio. Revisão integrativa sobre a formação de professores de ciências humanas do ensino médio: uma análise sobre as pesquisas do último decênio. **Tópicos educacionais**, v. 28. n. 2, p. 76-99, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2022.254633>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/topicoseducacionais/article/view/254633>. Acesso: 22 nov. 2024.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Do olhar inquieto ao olhar comprometido: uma experiência de intervenção voltada para a atuação com alunos que apresentam paralisia cerebral.** 2006. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14106>. Acesso em: 07.09.2024.



MENDES, Diego de Sousa. **Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídia educação na formação contínua de professores de educação física.**

Dissertação Apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92155>. Acesso em: 07.09.2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25. jan. 2023.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Lisboa: Universidade Lisboa, 2007.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente** Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, Adriana Bastos. **O lugar da educação popular na formação continuada de professores da EJA: a construção de novos possíveis no chão da escola pública.** UFPB: 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15308>. Acesso em: 07.09.2024.

RAMOS, Anália Cristina Pereira. **A educação para as relações étnico-raciais na formação continuada dos professores da Baixada Santista: dez anos após a institucionalização da Lei 10.639/03.** Universidade Metodista de São Paulo: 2015. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1052>. Acesso em: 07.09.2024.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores.** 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30\\_f431bb0bf9a1af672a56cfd752b6bcb6](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_f431bb0bf9a1af672a56cfd752b6bcb6). Acesso em: 20 out. 2022.

RAUSCH, R. B.; SOPELSA, C.; TOMELIN, N. B. Percursos históricos e metodológicos da pesquisa-ação na formação docente da educação básica. **InterSaberes Revista Científica**, v. 1, p. 54-75, 2022.

SANTOS, Roberta Santos Azambuja dos. **A dança como conteúdo das aulas de educação física: suas possibilidades a partir da formação continuada dos professores do município de Bagé/RS.** 2014. 175f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas,

Pelotas. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3158>. Acesso em: 07.09.2024.

SCALABRIN, MARIA ALDENIRA REIS. **Fios e desafios na formação continuada de professoras no quilombo Tiningu, oeste paraense**: experiências permeadas pela linguagem e pela cultura. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. CAMPINAS 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3792914](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3792914). Acesso em: 07.09.2024.

SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes de. **Os docentes de Educação Física na apropriação da cultura digital**: encontros com a formação continuada / Antonio Fernandes de Souza Junior. - 2018. 180f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Natal, RN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25367>. Acesso em: 07.09.2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

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

UJII, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS**. / Nájela Tavares Ujii, 2020. 207 f.; il. 30 cm. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4979>. Acesso em: 07.09.2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UFTPR, 2012.

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



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação**: Detalhamento de sua sequência metodológica. Recife, 1989, Mimeo.

<sup>2</sup> O número difere da quantidade de pesquisas porque alguns trabalhos apontam indicações propositivas que se enquadram em mais de uma categoria