

## PESQUISA-AÇÃO EM EDUCAÇÃO: UM MOSAICO TEÓRICO-METODOLÓGICO

### ACTION RESEARCH IN EDUCATION: A THEORETICAL-METHODOLOGICAL MOSAIC

### INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EDUCACIÓN: UN MOSAICO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Douglas Pereira da Costa<sup>1</sup> 0000-0003-0706-7163  
Maria da Glória Carvalho Moura<sup>2</sup> 0000-0002-3686-9133

<sup>1</sup>Instituto Federal do Ceará – Camocim, Ceará, Brasil; douglascostapedagogo@hotmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal do Piauí – Teresina, Piauí, Brasil; glorinha\_m@yahoo.com.br

#### RESUMO:

Este artigo buscou refletir sobre experiências formativas em um curso de doutorado e em um grupo de pesquisa, articulando-as com as bases epistemológicas estudadas no curso e com os pressupostos teóricos e metodológicos adotados por estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* realizados pelos integrantes do grupo, de modo a construir um mosaico teórico-metodológico de pesquisa-ação em Educação. Trata-se de um estudo teórico-reflexivo que problematiza a teoria a partir de elementos experienciais e empíricos. Foram identificadas as tesselas que compuseram o mosaico, com destaque para as práticas da docência como significativo objeto de estudo da pesquisa-ação com professores e/ou estudantes em contextos socioeducativos, propiciando a ressignificação das práticas. Essa opção de pesquisa rompe com princípios (neo)positivistas, aproximando-se daqueles pragmatistas e dialéticos, possibilitando a práxis investigativa em trajetórias cíclicas, reflexivas e formativas. Portanto, é compreendida em uma perspectiva plural, crítica, colaborativa, (trans)formativa e emancipatória.

**Palavras-chave:** pesquisa-ação; pesquisa educacional; educação; metodologia científica; metodologia da pesquisa.

#### ABSTRACT:

This article seeks to reflect on training experiences in a doctoral course and a research group, articulating them with theoretical bases and studies at the postgraduate level carried out by members of the group, in order to build a theoretical-methodological mosaic of action research in education. This theoretical-reflective study problematizes theory based on experiential and empirical elements. The tesserae that made up the mosaic were identified, emphasizing teachers' practices as a significant object of study for action research with teachers and/or students in socio-educational contexts, fostering the re-signification of practices. This research option breaks with (neo)positivist principles and is based on pragmatist and dialectic principles, enabling investigative praxis in cyclical, reflective and formative trajectories. It is therefore understood from a plural, critical, collaborative, (trans)formative and emancipatory perspective.

**Keywords:** action research; educational research; education; scientific methodology; research methodology.

#### RESUMEN:

Este artículo busca reflexionar sobre experiencias de formación en un curso de doctorado y en un grupo de investigación, articulándolas con bases teóricas y con estudios a nivel de posgrado realizados por los miembros del grupo, para construir un mosaico teórico-metodológico de la investigación-acción en educación. Se trata de un estudio teórico-reflexivo que problematiza la

teoría a partir de elementos experienciales y empíricos. Se identificaron las teselas que conformaron el mosaico, con énfasis en las prácticas de enseñanza como objeto de estudio significativo para la investigación-acción con docentes y/o estudiantes en contextos socioeducativos, favoreciendo la resignificación de las prácticas. Esta opción de investigación rompe con los principios (neo)positivistas, aproximando-se de los principios pragmatistas y dialécticos, posibilitando la praxis investigativa en trayectorias cíclicas, reflexivas y formativas. Se entiende, por tanto, desde una perspectiva plural, crítica, colaborativa, (trans)formativa y emancipadora.

**Palabras clave:** investigación-acción; investigación educativa; educación; metodología científica; metodología de la investigación.

## Introdução: primeiras tesselas

Aspectos de pesquisas em Educação se constituem objetos de estudos dentro da própria área. Os questionamentos são de múltiplas ordens e buscam validar métodos, técnicas e demais elementos do campo científico, bem como os conhecimentos produzidos e suas implicações. Conforme Gamboa (2012), até a década de 1970, predominava a influência das concepções epistemológicas positivistas nas investigações em Educação. Em perspectivas críticas, tendências surgiram em alternativa a essa predominância. Dentre essas, a pesquisa-ação se ergue em oposição à neutralidade e ao distanciamento positivistas, postulando o conhecimento como essencialmente social e a pesquisa como instrumento de transformação da sociedade.

A pesquisa-ação pode ser definida como de base empírica e associada a uma ação na resolução coletiva de um problema, na qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo participativo. Assim, pode ser aplicada em estudos na área da Educação e adaptada a procedimentos de ensino e de extensão (Givigi; Alcântara; Ralin, 2018; Thiollent, 1986, 2011; Thiollent; Colette, 2020). Desse modo, tornou-se um tipo de pesquisa que, além de produzir conhecimento contextualizado com a realidade, é capaz de mobilizar mudanças nos cenários escolares e nas práticas educativas.

A partir de 1980, a pesquisa-ação se fundamentou ainda mais em concepções críticas. Assim, nas últimas décadas do século XX, houve um aumento considerável de sua utilização na área da Educação de diferentes formas e com várias intencionalidades, especialmente, em torno de inovações curriculares, do desenvolvimento profissional, da formação e da prática docentes. Nessas circunstâncias, essa diversidade de e nos estudos com pesquisa-ação tem perdurado nas primeiras décadas do século XXI (Franco, 2005, 2019).

Diante disso, a respeito da pesquisa-ação, é observada a composição de “[...] um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas, o que nos instiga a refletir sobre sua essencialidade epistemológica, bem como sobre suas possibilidades como práxis investigativa”

(Franco, 2005, p. 485). Comungando dessa perspectiva, este texto objetivou refletir sobre experiências formativas em um curso de doutorado e em um grupo de pesquisa, articulando-as com as bases epistemológicas estudadas no curso e com pressupostos teóricos e metodológicos adotados por estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* realizados pelos integrantes do grupo, de modo a construir um mosaico teórico-metodológico de pesquisa-ação em Educação.

Trata-se de um estudo teórico-reflexivo, ou seja, que não apenas apresenta um arcabouço teórico consolidado, mas problematiza a teoria a partir de elementos empíricos, tais como experiências. Com base em González Rey (2010), entende-se a teoria como uma produção sistêmica não estática e aberta, em que sua construção ocorre em um processo vivo, no qual o pesquisador articula representações teóricas gerais por ele assumidas, suas ideias e os conhecimentos observáveis/construídos nos momentos empíricos e vivenciais. E, nessa triangulação, (re)elabora-se teorias por meio de um movimento reflexivo.

Nessa perspectiva, os questionamentos deste texto originaram de dois momentos experienciais que mobilizaram os estudos e as reflexões aqui empreendidos. O primeiro, refere-se à experiência formativa de um de seus autores, como pós-graduando, na disciplina Epistemologia da Pesquisa Educacional durante o curso de Doutorado em Educação de uma universidade federal brasileira. O segundo, é constituído pelas experiências de seus autores em um núcleo de pesquisa da área de Educação vinculado à referida universidade e pela análise de investigações de mestrado e doutorado, realizadas por seus membros, que tiveram a pesquisa-ação como opção metodológica.

As experiências narradas e os achados nos estudos analisados subsidiaram a criação do que, metaforicamente, denominamos de um mosaico teórico-metodológico da pesquisa-ação em Educação. A metáfora assumida neste texto tem a finalidade de possibilitar melhor compreensão das características da pesquisa-ação pelas relações estabelecidas com um objeto concreto e cultural. Considerando que mosaicos são expressões artísticas formadas por pequenas peças coloridas (tesselas ou cubos) reunidas e justapostas que se constituem em uma imagem, aplica-se os sentidos do objeto de referência (o mosaico) no tensionamento entre suas possíveis semelhanças com aspectos teóricos e metodológicos observados sobre a pesquisa-ação.

A seguir, são apresentados os dois momentos experienciais e as tesselas identificadas pelos movimentos reflexivos. Na sequência, as tesselas são unidas na construção e na exposição do mosaico. Por fim, são traçadas considerações expositivas e (não) finais. Com essa estrutura, o estudo se configura em contribuição significativa no campo da pesquisa em Educação, pois

tece uma análise crítica das teorias filosóficas das ciências e explicita trajetórias metodológicas, práxis investigativas potencialmente inspiradoras de abordagens colaborativas.

### Primeiro momento: experiência formativa no Doutorado

O primeiro momento se situa nas experiências formativas de um pós-graduando durante a disciplina Epistemologia da Pesquisa Educacional no curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O PPGE/UFPI oferta cursos de Mestrado e Doutorado com vagas distribuídas em cinco linhas de pesquisa, em que o pós-graduando e a professora orientadora, autores do estudo, integravam a linha Formação de Professores e Práticas da Docência.

A disciplina, com carga horária de 60 horas, é obrigatória para os discentes do Doutorado. No primeiro semestre de 2021, foi ministrada por três professores (cada um responsável por uma unidade de 20h) para uma turma composta por 29 discentes, pessoas com diferentes vivências, culturas e modos de perceber a ciência e a educação. O Quadro 1 sintetiza informações sobre a organização do componente curricular.

**Quadro 1** – Organização da disciplina.

<b>DISCIPLINA:</b> Epistemologia da Pesquisa Educacional		
<b>EMENTA</b> Teorias do conhecimento. Conhecimento científico e realidade. Questão Paradigmática na Educação: abordagens e categorias de análise. O debate: internalismo-externalismo da construção do conhecimento. Epistemologia da Educação e suas implicações para a área.		<b>OBJETIVOS</b> -Refletir sobre a produção do conhecimento científico. -Discutir os diferentes paradigmas epistemológicos. -Analisar a constituição do campo científico em educação.
<b>UNIDADE 1 (20 horas)</b>	<b>UNIDADE 2 (20 horas)</b>	<b>UNIDADE 3 (20 horas)</b>
<b>SÍNTESE DO CONTEÚDO</b> Teoria do conhecimento. Correntes epistemológicas. O campo científico em educação.	<b>SÍNTESE DO CONTEÚDO</b> Novas abordagens, velhas narrativas: aprendizagens questionadoras. Movimentar-se pelo/para “ser”: Repensando a mobilização (raça, gênero e classe) no Brasil.	<b>SÍNTESE DO CONTEÚDO</b> Conceituação de educação e do campo educativo. Aproximação e distanciamento. Analisando a pesquisa: processo de construção.
<b>METODOLOGIA</b> Exposições dialogadas e seminários apresentados pelos discentes com base no livro <i>Introdução à Filosofia da Ciência</i> (Araújo, 2010).	<b>METODOLOGIA</b> Exposições dialogadas e seminários apresentados pelos discentes a partir dos textos disponibilizados pelo professor.	<b>METODOLOGIA</b> Exposições dialogadas e apresentação da matriz paradigmática do projeto de pesquisa, elaborada com base em Gamboa (2012).

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no plano de curso da disciplina.

A disciplina teve como atividade avaliativa final uma produção textual reunindo elementos abordados nas três unidades e que estabelecessem relação com o projeto de tese. Tendo em vista que a proposta de pesquisa do pós-graduando adotava a pesquisa-ação como

opção metodológica, a escrita foi norteadada pela questão: *quais relações entre abordagens epistemológicas e a pesquisa-ação foram percebidas durante os estudos na disciplina?* A partir disso, por meio de movimentos reflexivos, as análises foram realizadas pela triangulação entre os referenciais sobre abordagens epistemológicas indicados pelos professores no decorrer da disciplina, as representações teóricas de estudiosos da pesquisa-ação e as reflexões do pós-graduando na articulação entre os referenciais estudados e as representações teóricas assumidas, como exposto a seguir.

### **Unindo teorias, experiências e pensamentos: tesselas epistemológicas**

O percurso formativo na disciplina iniciou com o debate sobre ciência e os tipos de conhecimentos. Para Lakatos e Marconi (1991), as distinções entre conhecimento popular e conhecimento científico não se dão pela veracidade ou pela natureza do objeto, mas pelo caminho de acesso ao conhecer, ou seja, pelos métodos e instrumentos empregados para se chegar à “verdade”. Portanto, tais diferenças não estabelecem hierarquias entre si.

Diante dessa concepção, são desenhadas as primeiras noções relacionadas à pesquisa-ação, pois, por possuir característica essencialmente participativa, base empírica e propostas de pesquisa e educação comprometidas com princípios e práticas da cultura popular (Thiollent, 2011), considera e valoriza os saberes empíricos, contextualizados e/ou tradicionais das pessoas da situação investigada durante a produção científica. Assim, o conhecimento é construído de modo compartilhado na interação e comunicação entre os envolvidos (Franco, 2005), sem sobrepor os conhecimentos científicos aos seus saberes considerados populares.

A respeito dos aspectos da teoria do conhecimento, durante a Unidade 1 do componente curricular, foi realizado o estudo sobre o livro *Introdução à Filosofia da Ciência*, de Inês Lacerda Araújo. A obra apresenta “[...] as abordagens filosóficas da ciência que pretendem dar conta do método científico [...]”, a saber: neopositivista, dialética, funcionalista, estruturalista e pragmatista (Araújo, 2010, p. 11). As reflexões sobre essas abordagens, conduzidas por grupos de discentes em formato de seminários, contribuíram para relacioná-las (ou não) com a essencialidade epistemológica da pesquisa-ação.

A respeito da abordagem neopositivista, a objetividade e a neutralidade são discutidas criticamente por Araújo (2010), pois não podem ser aplicadas às ciências sociais ou humanas com a mesma intensidade que são adotadas nas ciências naturais. Assim, elucida-se incompatibilidades entre os princípios positivistas e a pesquisa-ação. Esta, “[...] não se sustenta na epistemologia positivista” (Franco, 2005, p. 488) e opõe-se às formas convencionais de fazer

ciência pautadas nesses ideais (Thiollent, 2011), pois não anula as implicações da realidade nos sujeitos, na investigação e na construção do conhecimento.

Já o estruturalismo busca conhecer modelos universais aos homens e aplicáveis a outros sistemas sociais, noções de estruturas padrões e pré-estabelecidas que os regem (Araújo, 2010). A pesquisa-ação rompe com tais concepções, uma vez que seus métodos participativos pressupõem sujeitos ativos e passíveis de provocarem rupturas estruturais pela emancipação. Em consonância, Thiollent e Colette (2020) pontuam a desarmonia entre a pesquisa-ação e qualquer abordagem que enfatize as estruturas em detrimento aos atores em situações sociais, grifando o estruturalismo, que teve adeptos e autores que declararam a “morte do sujeito”. Por outro lado, sinalizam que a pesquisa-ação encontra suporte em outras metateorias, mencionando as abordagens pragmatista e dialética.

A primeira, por possuir base teórica em filosofias que direcionam procedimentos em contexto de pesquisas aplicadas (Thiollent; Colette, 2020). Em Araújo (2010), o pragmatismo favorece a experiência, o método experimental valorizado por John Dewey e não confundível com positivismo, por ser o experimento um processo, uma organização de interações ou transações entre indivíduos. Nesse sentido, a pesquisa-ação comunga da premissa pragmatista ao ter a investigação como um processo construtor de conhecimentos para aplicação na prática e na solução de problemas em determinado espaço-tempo. Já a segunda, ao priorizar a dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos, da práxis, das contradições, das relações com a totalidade e das ações do sujeito sobre as circunstâncias, é destacada como pressuposto epistemológico da pesquisa-ação (Araújo, 2010; Franco, 2005). Com esses apontamentos, visualiza-se a essencialidade epistemológica da pesquisa-ação na intersecção entre essas abordagens.

Entre incompatibilidades e correlações percebidas, duas ressalvas são necessárias. Primeira, as categorias mencionadas sobre cada abordagem não as definem plenamente, sendo destacadas neste texto as que mais chamaram a atenção do pós-graduando ao longo de sua experiência. E, como alerta Araújo (2010), entre os teóricos de uma mesma teoria epistemológica há visões divergentes, não sendo a perspectiva expressa pela autora a totalidade dos fundamentos das tendências estudadas. Segunda, como pontuam Thiollent e Colette (2020), as relações encontradas não fazem da pesquisa-ação “fechada” a essas metateorias, mas objetiva a complementaridade entre pontos de vistas teóricos e práticos.

Das vivências da Unidade 2, pôde-se formular uma questão central: *temos questionado as hegemonias epistemológicas?* Em resposta, se as vozes que divulgam ciência falam de/para/com todos sem considerar as particularidades de raça, gênero, classe, dentre outras, elas

insistem em silenciar os saberes/conhecimentos daqueles que histórica e socialmente foram excluídos. No entanto, segundo Boakari (2019), a resistência e a luta contínuas na decolonização dos saberes objetivam a não-hegemonia cognitiva, acadêmico-intelectual, em um processo de (re)construção com igualdade de/para todos, em superação à dominação cultural.

Diante disso, *Epistemologias do Sul* foi um conceito levado às reflexões formativas, tido como o “[...] conjunto de intervenções epistemológicas que denuncia a supressão dos saberes levados a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante” (Santos; Meneses, 2009, p. 7). Assim, considera o Sul geográfico global (África, América Latina e Ásia, povos colonizados por países europeus) e o Sul metafórico (engloba os oprimidos pelas diferentes formas de dominação). Voltando-se para esses espaços-tempos, a pesquisa-ação situa o seu engajamento sociopolítico na América Latina, à disposição das classes populares (Thiollent, 1986, 2011), constituindo uma longa tradição da pesquisa-ação no hemisfério Sul (Santos, 2010). Com isso, acredita-se que a pesquisa-ação, quando aplicada em consonância com tais pressupostos, denuncia a supressão de saberes de povos colonizados e valoriza as resistências em uma condição de diálogo horizontalizado entre conhecimentos, que coincidem com os propósitos primados pelas Epistemologias do Sul.

A chamada linha do pensamento abissal moderno proporcionou que os saberes populares leigos, plebeus, camponeses e indígenas – dentre outros não aprovados pelos critérios científicos da “verdade” moderna ocidental (Santos, 2009) – ficassem excluídos dos espaços universitários. Em resistência, Santos (2010) defende a universidade com o conhecimento pluriversitário, cooperativo e solidário de grupos sociais vulneráveis, comunidades populares, cidadãos críticos e criativos e grupos étnicos minoritários. Para isso ser feito, conforme o autor, a universidade do século XXI precisa exercer seu papel no ensino, na extensão e na pesquisa através de eixos, dentre os quais menciona a pesquisa-ação em duplo nível: pesquisa e formação. Assim, acredita-se que ao articular os interesses sociais (pelo envolvimento de organizações populares) com os interesses científicos (dos pesquisadores), a produção do conhecimento por vias da pesquisa-ação satisfaz as necessidades dos grupos sociais, configurando-se em alternativa potencialmente contra-hegemônica.

O acesso à universidade é outro eixo do conhecimento pluriversitário (Santos, 2010), fator clarificado pela leitura do texto de Rios e Maciel (2018) – estudado pelo pós-graduando, em equipe, para compartilhamento com a turma em forma de seminário. No artigo, as autoras relatam a reconfiguração do perfil do quadro discente nas instituições de ensino superior brasileiras após a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, demarcando o vínculo das

negras jovens feministas com as universidades, onde estão parte de seus públicos e suas bases sociais. Ler, refletir e discutir coletivamente sobre o feminismo negro brasileiro em três tempos (mulheres negras, negras jovens feministas e feministas interseccionais) permitiu traçar uma linha histórica que transcende a luta pelos direitos dessas pessoas, que alcança a disputa de espaços para produções intelectuais e suas disseminações. Então, o pós-graduando pôs-se a questionar: *o que relacionar desse texto à pesquisa-ação?*

Em resposta, faz-se algumas considerações: a pesquisa-ação, apesar de não se reduzir a isto, tem orientação à emancipação dos grupos sociais (Givigi; Alcântara; Ralin, 2018; Thiollent, 1986) de condições que consideram opressivas, mediante participações conscientes, libertação de preconceitos e reorganização da (auto)concepção das historicidades dos sujeitos (Franco, 2005; Moura, 2023). As três gerações de feminismo negro buscam emancipações: social, cultural e científica. Em suas coexistências, movimentos sociais, ativismos e interseccionalidades em redes sociais digitais (ações participativas e conscientes) difundem vozes e atos antirracistas e feministas (Rios; Maciel, 2018), em que mulheres negras ascendem como pesquisadoras e formadoras de novas gerações por meio de conhecimentos (re)construídos, semelhante ao movimento entre *pesquisa e ação* e *ação e pesquisa*, que, fundamentado no agir comunicativo, é o exercício de uma investigação formativo-emancipatória (Franco, 2005).

Na Unidade 3, inicialmente, discutiu-se sobre Ciências da Educação, conjunto de disciplinas que fazem dos fenômenos educativos a questão central em seus variados aspectos, buscando compreender e explicar a complexidade desses fenômenos e constituir saberes para as práticas. Assim, investigar em Educação implica “[...] um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral” (Amado, 2009, p. 8). Por sua vez, a pesquisa-ação tem como um de seus objetivos resolver ou esclarecer, coletivamente, problemas da situação investigada. Na pesquisa em Educação, é utilizada na formação e no desenvolvimento profissional de professores, na produção de novos conhecimentos e na melhoria das práticas da docência (Franco, 2005; Thiollent, 1986, 2011; Thiollent; Colette, 2020).

A relação entre pesquisador e objeto de estudo foi contextualizada a partir da obra *Envolvimento e Distanciamento*, de Norbert Elias (1997). Tomando a Educação como um campo essencialmente social, com base no autor, visualiza-se o desafio do pesquisador em obter grau considerável de distanciamento no tratamento intelectual e prático dos fenômenos e acontecimentos sociais, já que não deixa de participar das questões de sua época e nem

consegue evitar de ser afetado por elas, tornando o envolvimento condição indispensável para a compreensão do funcionamento dos grupos humanos e dos problemas a serem resolvidos.

Em relação a esses aspectos, na pesquisa-ação, não há neutralidade, é indispensável o mergulho do pesquisador na práxis social. Nesse sentido, o envolvimento (Elias, 1997) pode ser equiparado ao fato de o pesquisador assumir dois papéis complementares na pesquisa-ação: de pesquisador e de participante do grupo. Porém, também é percebido certo grau de distanciamento (não separação) por parte do pesquisador ao exercer seu papel prioritário na postura de escuta e na tomada de decisões referentes à investigação (Franco, 2005), que possibilite a crítica, a autocrítica e a visualização de horizontes alternativos, de forma a conduzir a pesquisa-ação com rigor observacional e controle de distorções (Thiollent; Colette, 2020).

Para o encerramento da terceira unidade, com base em Gamboa (2012), o pós-graduando elaborou uma matriz paradigmática a respeito do projeto de pesquisa da tese a ser desenvolvido com suporte metodológico da pesquisa-ação. Como instrumento de análise de produções científicas, a matriz busca recuperar a lógica da relação entre a construção da pergunta da pesquisa (o mundo da necessidade, o problema percebido e as indagações múltiplas que surgem, compondo o quadro de questões) e a construção da resposta (avaliando os níveis técnico, metodológico, teórico e epistemológico e os pressupostos gnosiológicos e ontológicos) durante a realização da investigação e que deve estar perceptível no estudo.

Na pesquisa-ação, as perguntas que dão origem ao estudo emergem da realidade e necessidades dos participantes. Mesmo que, no primeiro momento, tenha sido elaborada pelo pesquisador, pode ser reelaborada com a sua inserção no espaço da prática (Thiollent, 2011). A partir de Franco (2005), a matriz também pôde ser preenchida em três aspectos: 1) no nível metodológico, a pesquisa-ação deve envolver os participantes numa dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras; 2) no nível epistemológico, em que se caminha para uma perspectiva dialética, para o mergulho do pesquisador, também integrante do universo pesquisado, na intersubjetividade coletiva; 3) nos pressupostos ontológicos, pretende-se produzir conhecimentos para compreensão dos condicionantes da práxis, proporcionar mudanças e melhorias nas práticas profissionais.

Diante do relatado, destaca-se que a atividade final mobilizou movimentos reflexivos sobre a experiência formativa no decorrer da disciplina, o que permitiu a construção de conhecimentos sobre a pesquisa-ação em perspectivas epistemológicas, contribuindo com a identificação de tesselas para a criação do mosaico deste estudo.

## **Segundo momento: experiências em um núcleo de pesquisa**

O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC), registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Plataforma Lattes, foi cadastrado em 2007. As ações e os estudos do núcleo associam ensino, pesquisa e extensão na área da Educação, especialmente, sobre/com/na formação de professores da educação básica e da educação superior. Na pesquisa, os membros desenvolvem investigações em nível de pós-graduação vinculadas ao PPGEd/UFPI.

Desse modo, foi realizada uma pesquisa de levantamento sobre os estudos concluídos por seus membros e/ou egressos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, entre 2011 e 2023, que fizeram uso da pesquisa-ação como opção metodológica. Mapeamentos de produções de grupos de pesquisa são relevantes para o dimensionamento de bases teóricas e metodológicas construídas pelos pesquisadores, pois são espaços fundamentais para a aquisição do *habitus* científico (Mainardes, 2022) e, especificamente sobre a pesquisa-ação, o seu fortalecimento perpassa pelo resgate da memória de projetos de pesquisa (Thiollent, 2011).

Durante o período delimitado, dos 27 estudos (20 de Mestrado e sete de Doutorado) realizados sob a orientação da coordenadora do núcleo e vinculados ao PPGEd/UFPI, sete (uma dissertação e seis teses) foram selecionados por terem sido desenvolvidos com a pesquisa-ação, sendo de acesso livre e disponíveis no *site* do Repositório Institucional da UFPI. Desse modo, foram identificados os aspectos (tesselas) teóricos e metodológicos da pesquisa-ação descritos nas produções científicas selecionadas. A partir disso, por meio de movimentos reflexivos, as análises foram realizadas pela triangulação entre os aspectos identificados, as representações teóricas de estudiosos da pesquisa-ação e as reflexões do pós-graduando na articulação entre os referidos aspectos e as representações teóricas assumidas, como exposto a seguir.

### **Unindo experiências (d)e produções no núcleo: tesselas teóricas e metodológicas**

Os procedimentos adotados nas pesquisas do NIPPC/UFPI não dizem respeito apenas ao planejamento e à execução de etapas e de ações investigativas, pois as formas de pesquisar revelam concepções de mundo, de sociedade e de sujeitos, bem como noções sobre a natureza do conhecimento humano. Nesse sentido, a identificação das tesselas metodológicas para a criação do mosaico perpassou, primeiramente, pela observação das intencionalidades dos estudos selecionados, conforme explicitado no Quadro 2.

**Quadro 2** – Objetivos dos estudos realizados no NIPPC/UFPI com a pesquisa-ação como opção metodológica.

<b>Autoria</b>	<b>Objetivo</b>
Silva (2016)	Analisar as dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos, em situação de multirrepetência no ensino fundamental, como alternativa pedagógica para a promoção da aprendizagem.
Cunha (2018)	Analisar como a prática pedagógica do professor, a partir dos princípios andragógicos e da Teoria Experiencial de Kolb, contribui para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental.
Melo (2018)	Analisar a influência da formação continuada, em espaços colaborativos, na prática pedagógica do professor de Educação de Jovens e Adultos com vistas à prevenção ao uso de drogas no espaço escolar.
Nunes (2019)	Analisar os saberes docentes mobilizados em espaço socioeducativo e a contribuição para a formação cidadã de adolescentes em conflito com a lei.
Figuerêdo (2021)	Compreender o ensino remoto na Educação Física, mediado pelo uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação visando à ressignificação da prática educativa.
Feitosa (2021)	Compreender as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, como instrumento de reflexão da ação docente e ressignificação da prática pedagógica.
Lustosa (2021)	Investigar como a formação continuada em avaliação da aprendizagem contribui para a reconstrução da prática avaliativa dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas pesquisas identificadas no levantamento.

Ao analisar os objetivos das pesquisas dispostos no Quadro 2, são observadas suas dimensões ontológicas, ou seja, o que pretendiam conhecer, destacando-se as práticas da docência em diferentes contextos e suas respectivas possibilidades de ressignificação, além de investigarem a formação de professores e a aprendizagem/formação de estudantes, especialmente, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, seguem o que preconizam os pressupostos teóricos (Franco; 2005, 2019; Thiollent, 1986, 2011) sobre a pesquisa-ação, pois buscaram conhecer a realidade social de modo a imprimir transformações durante a produção do conhecimento em torno dos condicionantes da práxis, das melhorias e mudanças das práticas profissionais e da reestruturação de processos formativos.

Na dimensão epistemológica, cinco estudos são qualitativos e dois (Melo, 2018; Feitosa, 2021) são quali-quantitativos. Thiollent (2011) ressalta que a oposição polarizada entre qualitativo e quantitativo nem sempre é absoluta na pesquisa-ação, podendo haver um compromisso de intersecção. Contudo, a abordagem qualitativa foi adotada em todos os estudos analisados, valorizando a compreensão da realidade pelos sujeitos a partir de suas vivências, crenças, valores, ações, espaços e tempos. Nessas condições, conforme orienta a Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2010), assumiram o caráter interpretativo, a legitimação das experiências singulares e a dialogicidade na pesquisa.

A partir desse prisma, os estudos adotaram procedimentos não neutros, aliados a técnicas qualitativas (questionário, entrevista, entrevista narrativa, grupo focal, portfólio, observação participante, diário de campo e fórum de discussões) sem separar sujeitos

conhecedores e objetos a serem conhecidos, que, de acordo com Franco (2005) e Thiollent (2011), fortalecem a contraposição da pesquisa-ação aos modos científicos positivistas.

De modo geral, os estudos analisados delinearão o trajeto metodológico em forma cíclica espiralar, em consonância com as orientações de Barbier (2002) e Franco (2019). Assim, independentemente de suas especificidades e adaptações, observa-se que adotaram quatro fases comuns ao ciclo da pesquisa-ação: 1) diagnóstico do problema ou levantamento da necessidade em lócus; 2) planejamento de uma ação; 3) execução da ação; 4) avaliação da ação. A partir disso, a natureza cíclica da pesquisa reside na possibilidade de repetição das fases em uma nova situação demandada por outro problema ou necessidade identificados no momento da avaliação, reiniciando o ciclo, que, com isso, ganha forma espiralar. Além disso, soma-se à essa perspectiva, a reflexão contínua que pode (re)orientar as rotas da investigação de modo reiterado.

Os sete estudos conjugaram os pressupostos da pesquisa-ação com os princípios da pesquisa colaborativa. Silva (2016) definiu o tipo de pesquisa como “[...] pesquisa-ação com abordagem colaborativa”, e as demais denominaram de “pesquisa-ação colaborativa”. Para isso, fundamentaram-se, principalmente, em Desgagné (2007), implementando formações às ações da pesquisa-ação. Assim, entende-se que a ação da pesquisa-ação não necessariamente precisa se organizar no formato de formação continuada, mas, quando associada à abordagem colaborativa, deve se desenvolver por meio de processos formativos colaborativos na co-construção de conhecimentos ligados à prática docente, ao tempo que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores e, conseqüentemente, para mudanças em suas práticas (Moura, 2023).

Diante da natureza cíclica da pesquisa-ação, a articulação com as noções da pesquisa colaborativa permitiu que os estudos conjugassem o ciclo básico da primeira com ciclos reflexivos nas formações. Nesses casos, o ciclo colaborativo adotado pelos estudos consistiu, predominantemente, nas quatro formas de ação do processo reflexivo de Smyth (1989): descrever, informar, confrontar e reconstruir. Assim, as ações formativas e investigativas se sucederam por meio de mobilizações para descrição das práticas, informação das teorias que as práticas expressam, confronto com os trajetos biográficos, sociais, culturais e políticos constitutivos das práticas e sinalização de como as práticas poderiam ser reconstruídas, ou seja, realizadas de modos diferentes.

Além das quatro formas de ação do processo reflexivo segundo Smyth (1989), os estudos variaram a estruturação de suas ações formativas quanto às bases teórico-metodológicas. O único estudo desenvolvido em nível de mestrado foi realizado por Silva

(2016). Elegendo os Ciclos de Estudos Colaborativos (CEC) como instrumento das ações/intervenções da pesquisa, a autora buscou analisar como as estratégias de ensino em CEC contribuíram para a superação das dificuldades e para a promoção da aprendizagem, relacionadas à leitura e à escrita, entre jovens estudantes de 15 a 17 anos de idade.

Foram concretizados cinco CEC (duração de 4 horas cada), que, ancorados nos postulados de Paulo Freire, tiveram como ponto de partida o tema gerador “histórias de vida”, tendo como atividades principais: “Primeiro ciclo: produção do texto, História de vida, sem intervenção da pesquisadora; segundo e terceiro ciclos, reescrita do texto inicial com intervenção da pesquisadora; quarto ciclo, produção de uma carta pessoal e no quinto a socialização das atividades realizadas” (Silva, 2016, p. 97). Os resultados dos CEC apontaram redução das dificuldades de escrita, ampliação de repertórios e tomada de consciência sobre os usos e funções da escrita, possibilitando aprendizagens. E, conforme relatos dos jovens estudantes, contribuíram para o resgate da autoestima e superação de medos e inseguranças.

Cunha (2018) também utilizou os CEC como espaços de formação continuada com professores que atuavam na EJA, sua pesquisa objetivou analisar como a prática dos professores, fundamentada nos princípios andragógicos e na Teoria Experiencial (TE), de David Kolb, contribuiria para a aprendizagem de estudantes da EJA. Assim, os CEC foram organizados com a articulação de três ciclos de reflexão e ação: a) ciclo da pesquisa-ação (1. diagnóstico do problema, 2. formulação de estratégias de ação, 3. desenvolver e avaliar, 4. ampliar e compreender, e 5. possibilidade de repetição dos passos); b) ciclo da pesquisa colaborativa (1. descrever, 2. informar, 3. confrontar, 4. reconstruir, e 5. interação reflexiva/co-construção de sentido); c) ciclo Experiencial de Aprendizagem de Kolb (CEAK) (1. experiência concreta, 2. observação reflexiva, 3. conceitualização abstrata, 4. experimentação ativa, e 5. ciclo recursivo de aprendizagem).

Nos encontros da formação continuada com os professores, em cada uma das etapas enumeradas de 1 a 5, foram articuladas as respectivas ações correspondentes aos três ciclos (a, b e c), estruturando os CEC. Foram realizados encontros de cinco horas semanais, totalizando um módulo de 30 horas (20 presenciais e 10 em atividades) do curso formativo. Os professores participantes da formação realizaram intervenções educativas em suas salas de aula, por meio de aulas orientadas pelos princípios andragógicos e pela TE, a partir da ampliação da compreensão teórica e da mudança da prática possibilitadas pela formação. Por sua vez, 11 estudantes de etapas da EJA correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental relataram sobre as mudanças das práticas de três professoras, sinalizando contribuições significativas das novas estratégias de ensino para suas aprendizagens.

Na espiral da pesquisa-ação do estudo de Melo (2018), a ação da pesquisa se deu pela idealização de formação continuada com professores de uma escola de EJA e fundamentada na Teoria/Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. A teoria, orientada por Neusi Berbel, desenvolve-se na perspectiva da educação crítica e problematizadora, sendo aplicada por meio do método em arco proposto por Charles Maguerez e em cinco etapas: 1. Observação da Realidade e Definição do Problema a estudar; 2. Pontos-chave; 3. Teorização; 4. Hipóteses de Solução; e 5. Aplicação à Realidade. Imagetivamente, as etapas constituem um arco por iniciar e findar na realidade, respectivamente, em sua observação e na aplicação das hipóteses de solução no contexto real observado (1 e 5), enquanto os momentos intermediários (2, 3 e 4) formam a linha do arco, tendo a teorização como o ponto mais alto.

Com essa configuração, a ação se sucedeu durante um módulo de 30 horas de um curso de formação com os professores. Considerando a teoria escolhida, o processo partiu da definição do problema relacionado à prevenção ao uso de drogas pelos estudantes e à reconstrução da prática pedagógica. Na sequência, realizou-se a identificação dos pontos-chave, essenciais de serem considerados nas reflexões e que, posteriormente, passaram a ser teorizados colaborativamente na busca de informações que fundamentassem a etapa seguinte, a elaboração de estratégias que motivassem os estudantes para a aprendizagem e, assim, prevenissem o uso de drogas na escola. Em quinto lugar, por meio das práticas pedagógicas reconstruídas, os professores aplicaram estratégias com os estudantes em sala de aula, reconhecendo melhorias em suas práticas. Após isso, os estudantes manifestaram satisfação sobre as práticas dos professores e suas contribuições para aprendizagens participativas e significativas, despertando o interesse por aprender e proporcionando bem-estar e elevação da autoestima.

No contexto escolar de adolescente privados de liberdade, Nunes (2019) buscou analisar a relação entre saberes docentes mobilizados em espaço socioeducativo e a formação cidadã desses adolescentes. A ação ocorreu em seis oficinas de formação (carga horária de 10 horas cada), no decorrer de seis meses, didaticamente mediadas pela Sequência Didática Interativa (SDI) referendada por Marly Oliveira. O Circuito Prático de Pesquisa Colaborativa (CPPC) foi adotado como instrumento interventivo que propiciou as reflexões críticas compartilhadas na formação e mobilizadoras de transformações das práticas, realizado em quatro estações (relatar, teorizar, argumentar e transformar), conforme Fernanda Liberali e semelhantes as quatro formas de ação do processo reflexivo de Smyth (1989).

Ao longo da formação, o CPPC foi sendo aplicado com questionamentos reflexivos que permitiram desvendar saberes da docência de professores que atuavam na educação escolar de adolescentes privados de liberdade. Ao mesmo tempo, os docentes se sentiram instigados a

analisar limitações e potencialidades de suas práticas, impulsionando ações de melhorias, construção de novos saberes e, conseqüentemente, a ressignificação das práticas, com vistas a possibilitar as aprendizagens e a formação cidadã dos adolescentes.

Tendo o ensino remoto mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e suas contribuições para ressignificação da prática educativa na Educação Física (EF) escolar no contexto da pandemia da Covid-19 como objeto de estudo, Figuerêdo (2021), enquanto professora de EF em uma instituição federal de ensino, identificou a problemática no seu fazer docente e em reuniões com colegas professores do mesmo componente curricular e de outros *campi* da instituição. Desse modo, utilizou três instrumentos interventivos. O primeiro ocorreu com a aplicação de um questionário virtual aos referidos colegas; o segundo foi desenvolvido por meio de um fórum no *Google Classroom* e teve como texto motivador uma produção escrita pela pesquisadora com base nas respostas do questionário; o terceiro foi uma entrevista aberta via *Google Meet*.

A segunda e a terceira intervenções realizadas por Figuerêdo (2021) foram subsidiadas pelas quatro formas de ação do processo reflexivo de Smyth (1989). Nessa perspectiva, os instrumentos são elaborados com questionamentos sobre as práticas (como/quais são as práticas? Quais os sentidos/significados das práticas? Quais são os interesses/teorias que sustentam as práticas? Como as práticas podem ser feitas de formas diferentes?) que provocam sua problematização e, pela reflexão, promovem sua reconstrução. Mesmo com todas as limitações do cenário institucional, profissional e pessoal impostas pela pandemia, a pesquisadora conclui que, ao fim do processo, os professores participantes buscaram novas alternativas educativas e colocaram-se como potenciais agentes de mudanças, assumindo posturas e ações diferentes e construindo novas teorias a partir da prática refletida.

Feitosa (2021) apresenta a ação de sua pesquisa-ação colaborativa em três espaços formativos: 1) a universidade, onde professores/formadores de diferentes municípios participaram de curso de extensão estruturado por referenciais epistemológicos da Teoria Andragógica, com carga horária de 180 horas e na modalidade aperfeiçoamento; 2) as escolas de EJA, onde os professores/formadores, após retornarem da universidade para o espaço escolar, realizaram a formação com os professores/participantes, utilizando as noções andragógicas e as estratégias vivenciadas na universidade; 3) as salas de aulas, onde os professores/participantes realizaram a intervenção com os estudantes de EJA, momento em que ocorreu a aplicação prática das teorias e ações vivenciadas no curso/na formação.

De forma cíclica, após cada 60 horas do curso, os professores/participantes voltaram ao espaço formativo da escola apresentando os resultados de suas intervenções aos

professores/formadores. Estes, por sua vez, produziram relatórios que eram levados para discussões no ambiente formativo da universidade. Em entrevistas narrativas, 10 professores narraram sobre como suas práticas pedagógicas foram ressignificadas utilizando estratégias de ensino-aprendizagem como instrumento de reflexão da ação docente. A partir da análise desses discursos, Feitosa (2021) visualiza mudanças em suas práticas, mobilizadas pelo processo formativo vivenciado com o curso, no uso crítico-reflexivo das estratégias já utilizadas e na aprendizagem de novas estratégias pelos professores de EJA.

A avaliação da aprendizagem ocupou centralidade na formação continuada desenvolvida no estudo de Lustosa (2021) como ação da pesquisa realizada com professores de EJA. Antes da formação coletiva, realizou convite aos professores, apresentou as intencionalidades da ação e solicitou provas escritas elaboradas pelos participantes. Após análise dos instrumentos avaliativos pela pesquisadora, ocorreram reflexões teóricas e práticas sobre avaliação da aprendizagem em momentos de formação com os docentes, bem como a reelaboração colaborativa de provas pelos professores.

Uma segunda ação aplicada por Lustosa (2021) ocorreu após a formação, um grupo focal com objetivo de analisar como a formação continuada, com foco na avaliação da aprendizagem, favoreceu a reconstrução da prática avaliativa dos docentes. Esse momento colaborativo foi fundamentado nas quatro formas de ação do processo reflexivo de Smyth (1989) e suas aproximações com a reflexão crítica em Paulo Freire, em que os professores expressaram como tomaram consciência teórico-prática da prática avaliativa na EJA a partir das ações, fomentando sua reconstrução no cotidiano escolar.

Observar as ações dispostas nos trajetos metodológicos dos estudos analisados mostra que suas especificidades estão correlacionadas com os objetos de estudo, objetivos e, mais ainda, com a realidade e as intenções de mudanças que se pretendiam implementar colaborativamente no espaço real. Por outro lado, destaca-se elementos que foram comuns à opção metodológica, além da formalidade do projeto investigativo (pesquisa) e da própria intervenção (ação) – típicos da pesquisa-ação – visualiza-se a formação em sua abordagem colaborativa. A formação de formadores, professores e/ou estudantes é vista para além das propostas interventivas que expressam abertamente essa objetividade (curso de extensão e/ou de formação, oficina formativa ou ciclo/circuito), como percebido em instrumentos de coleta de dados elaborados com fundamentação teórico-crítica, reflexiva e emancipadora.

Os delineamentos metodológicos dos estudos analisados foram orientados por teorias críticas e problematizadoras da educação de pessoas adultas, inclusive das diretamente aplicadas a professores, como Smyth (1989), fazendo com que a reflexividade se conjugasse ao

pesquisar-agir formativo como mais um elemento contínuo e indissociável. Disso, destaca-se dois aspectos: o reforço à aplicabilidade da pesquisa-ação na educação/aprendizagem e/ou formação continuada de adultos professores, como anteriormente anunciando por Thiollent (2011); e o fortalecimento do processo reflexivo na pesquisa-ação, fundamental na ampliação da consciência crítica sobre a função social das práticas da docência, que, como pontuado por Moura (2023), permitem suas reconstruções.

A análise dos dados empíricos não pode ser negligenciada na investigação, sendo um ponto que merece atenção em estudos com a pesquisa-ação, sob o risco de não serem feitas interpretações e apresentações dos reais resultados da ação, restringindo seu caráter analítico ao relato de uma intervenção pedagógica. Sob esse aspecto, Franco (2019) ressalta não haver um modo único de análise, a preocupação reside em manter princípios epistemológicos de diálogo, partilha e coparticipação na pesquisa. Nos estudos do NIPPC, a Análise de Discurso (AD) foi percebida como principal estratégia para interpretação dos dados, em que as pesquisadoras acreditam ser possível alcançar os ditos e não-ditos discursivos dos professores e/ou estudantes, contribuindo para a construção do conhecimento a partir de dados produzidos colaborativamente, uma premissa da pesquisa-ação.

## **Discussão: unindo tesselas em um mosaico teórico-metodológico da pesquisa-ação em Educação**

Apresentamos as tesselas identificadas e o mosaico teórico-metodológico da pesquisa-ação em Educação. Neste, o *aprofundamento teórico* é a tessela primeira. A partir das experiências narradas e dos movimentos reflexivos empreendidos, destaca-se a relevância do pesquisador compreender as bases epistemológicas da pesquisa-ação. Nesse sentido, conforme Franco (2019, p. 361), a “[...] primeira coisa que precisa fazer é saber exatamente onde se insere epistemologicamente essa forma de pesquisar”.

Diante disso, percebeu-se que a pesquisa-ação rompe com abordagens (neo)positivistas e estruturalistas de pesquisar. Por outro lado, encontra aproximações com o *pragmatismo* e a *dialética*, tesselas complementares. Mostra-se articulada, necessariamente, com *abordagens qualitativas* de pesquisas, pois considera a diversidade de saberes e de conhecimentos, bem como a historicidade desses sujeitos e sua implicação na constituição de si, de suas ações e do conhecimento científico a ser construído no decurso investigativo.

A pesquisa-ação tem as *práticas da docência* como potenciais objetos de estudo, unindo-as à composição do mosaico. Desse modo, investigar-agir envolve princípios básicos

para “[...] a compreensão das práticas; a conscientização dos lugares ocupados na prática; a resolução de problemas que são considerados pelos participantes como obstrutores da prática; a transformação das condições sociais das práticas na direção proposta pelo coletivo” (Franco, 2019, p. 363), noções que fazem das práticas docentes, pedagógicas e educativas a centralidade da pesquisa-ação em Educação, lançando olhares sobre diferentes contextos socioeducativos.

Dessa forma, a pesquisa-ação faz sentido quando realizada com *sujeitos da prática* (Franco, 2005; Thiollent, 1986), o que institui a premissa de seus participantes se constituírem em *coletivos de professores e/ou de estudantes*. Assim, encontra terreno fértil no campo educacional, haja vista que a Educação é uma prática social, sendo professores e estudantes sujeitos ativos no processo educativo escolar, fazendo das *instituições de ensino* (universidades e escolas), com a anuência institucional, espaços-tempos propícios e potencializadores da pesquisa-ação (Franco, 2019).

Nessa confluência, observou-se as ações inerentes da pesquisa-ação em Educação organizadas em momentos formativos. Nessas configurações, *a ação se firma como formativa* com processos críticos e reflexivos para/com/na formação de adultos professores, sem negligenciar o sujeito da formação, enquanto protagonista da educação de si, com suas historicidades, experiências e valores, na construção de espaços-tempos educativos (cursos, oficinas, ciclos formativos, fóruns de discussão virtuais e a própria aula) que propiciem a teorização da prática e a construção de conhecimentos coletivos.

No mosaico, a união das tesselas é o que torna possível a visualização da obra de arte, a interdependência na construção da peça final. Na pesquisa-ação, *as relações unem as tesselas* ao todo da pesquisa, das quais se destacam: 1) a relação entre pesquisador, participantes da prática e conhecimento (em especial, aqueles produzidos colaborativamente que passam a ser teorizados); 2) a relação entre pesquisa, ação, reflexão e formação, de modo indissociável. Percebe-se a necessidade de todos os envolvidos e todas as ações estarem imbricados para que possam proporcionar a criação da peça final, o conhecimento construído e compartilhado no percurso investigativo e formalizado por meio de um relatório de pesquisa.

O mosaico é produzido sobre uma superfície plana. Diferentemente, *o espaço da pesquisa-ação não é linear ou constante, mas cíclico e dinâmico*, pois trata-se da realidade e suas imprevisibilidades. Por ocorrer no contexto da prática profissional e com um coletivo, pesquisar com essa dupla função (investigar e agir) é, além de percorrer um caminho sujeito a imprevistos e adaptações, construir colaborativamente um trajeto com os sujeitos da prática. Assim, apesar do pesquisador traçar um plano ou projeto inicial (semelhante ao cartão preparatório do mosaicista), munindo-se de teorias e escolhendo uma questão de estudo, pode

haver mudanças após o momento em que o pesquisador se torna integrante do coletivo, pois os contextos e as vivências reais dos participantes podem fazer emergir outras perguntas, exigindo outros caminhos metodológicos e/ou teorias.

Nessas circunstâncias, a sua *inserção no campo e no grupo* é capaz de definir o engajamento coletivo na busca por respostas para as questões. Conforme Franco (2019), trata-se de um momento significativo da pesquisa-ação, propiciar contatos que gerem confiança antes do trabalho da investigação. Além disso, expressa a flexibilidade possível dessa opção metodológica, que pode/deve ser ajustada de acordo com as demandas do processo, podendo modificar os planos, a condução, o desenvolvimento e, até mesmo, a questão do estudo, desde que de acordo com a necessidade e que seja uma reconstrução participativa e contextualizada.

A pesquisa-ação segue um *percurso cíclico e espiralar*. Independentemente do aporte teórico e das opções metodológicas, foi observado que se estabelece *a realidade como ponto de partida* (a identificação do problema contextualizado) *e de chegada* (a instituição de mudanças contextualizadas). A probabilidade de repetição das ações na pesquisa justifica o seu caráter cíclico, pois, uma vez que se chega ao ponto final, novos problemas podem ter sido identificados no decorrer do trajeto, constituindo-se em outros pontos de partida. Já a natureza espiralar ocorre devido a ciclicidade ir adentrando ainda mais a realidade, e é tida por Barbier (2002, p. 117) como o espírito da pesquisa-ação, em que todo avanço “[...] implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Portanto, é a partir da *reflexividade* que se institui a sua abordagem espiralar, cíclica, flexível e disruptiva, em que os envolvidos são auto(trans)formados mutuamente para reconstruírem práticas e transformarem realidades.

As tesselas multicoloridas sinalizam a diversidade característica do mosaico. A pesquisa-ação na área de Educação possui *dimensões plurais*. Logo, a Educação é plural, ocorre em todos os espaços (com suas diferentes realidades) e na relação com todos (com suas diferentes formas de ser, pensar e agir), em meio a culturas, saberes, conhecimentos, tecnologias, necessidades sociais e políticas e com fins específicos. Assim, percebeu-se a pesquisa-ação assumindo uma variedade de formas, fundamentos e intencionalidades, demarcando uma composição multicolorida em contextos tingidos pela diversidade entre pessoas, pensamentos, ações e educações.

Não há modo único de criar mosaicos. Igualmente, *não há forma única de investigar com a pesquisa-ação*, os estudos analisados demonstraram possibilidades. Além da variedade de teóricos assumidos, destaca-se a articulação da pesquisa-ação com a pesquisa colaborativa e/ou com teorias da educação de pessoas adultas. Como visto, os espaços e contextos da prática

são diversificados (universidade, escola e sala de aula; cenários de privação de liberdade de adolescentes, de prevenção ao uso de drogas, de adaptação do ensino remoto durante a pandemia, de ambiências digitais e de planejamento de aulas – objetivos, currículos, estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação da aprendizagem), ampliando as dimensionalidades, arranjos, métodos e ações da pesquisa-ação quando contextualmente situada.

Nessa perspectiva, Thiollent (2011, p. 164, tradução nossa) corrobora, “Essa visão de uma pluralidade de métodos, operando em um espaço multiparadigmático, parece atualmente a postura epistemológica mais adequada, que evita atitudes de monopolização da verdade”. O teórico ainda incentiva um movimento de renovação/evolução da pesquisa-ação para a contemporaneidade, uma vez que as situações políticas e ideológicas são diferentes, as formas de comunicação evoluíram e valores e crenças mudaram.

Assim, dentre os arranjos visualizados para reconstrução da pesquisa-ação, há a possibilidade do *uso consciente e crítico das TDIC* nos procedimentos metodológicos e formativos, bem como da ampliação da pesquisa e da ação para espaços virtuais. Não somente para ocupar ambiências digitais, mas com intencionalidades de problematizar as práticas da docência em meio ao contexto identitário, social, cultural, econômico e político que se estrutura cada vez mais com a sociedade em rede e as redes sociais virtuais, especialmente, pós-pandemia e com o reconhecimento das práticas e dos saberes da docência *online* (Costa; Sampaio, 2022), perfazendo-se em novas e potenciais tesselas.

## Considerações expositivas e (não) finais

Os movimentos reflexivos sobre as abordagens epistemológicas estudadas e os aspectos teóricos e metodológicos dos estudos desenvolvidos com a pesquisa-ação, ambos entrecruzados com os referenciais teóricos assumidos, permitiram identificar, contextualizar e teorizar aspectos relevantes da pesquisa-ação. Desse modo, conjugando as constatações às quais chegamos, é corroborada a metáfora assumida no decorrer do texto e antecipada por Franco (2005), em que o mosaico teórico-metodológico da pesquisa-ação construído expõe sua essencialidade epistemológica e diferentes possibilidades como práxis investigativa.

Em resposta ao questionamento: *quais relações entre abordagens epistemológicas e a pesquisa-ação foram percebidas durante os estudos na disciplina Epistemologia da Pesquisa Educacional?* Destaca-se que essa opção metodológica rompe com concepções (neo)positivistas e assume essencialidade epistemológica qualitativa por vias pragmatistas e

dialéticas em referência ao construcionismo social. Em Educação, ainda é compreendida em uma perspectiva plural, crítica, colaborativa, formativa, de transformação e emancipatória.

Nessas configurações, em atenção aos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa-ação identificados nos estudos realizados no âmbito do NIPPC/UFPI, as práticas da docência constituem significativos objetos de estudos em contextos socioeducativos e com professores e/ou estudantes, propiciando a ressignificação das práticas. Sublinha-se a maximização de sua potencialidade pela associação com pressupostos de teorias críticas da Educação, especialmente com os princípios da pesquisa colaborativa, descortinando diversas possibilidades de pesquisar-agir no campo educacional, adaptando-se às intencionalidades da pesquisa e às intervenções necessárias para mobilizar mudanças nos sujeitos e nos espaços-tempos da prática.

O mosaico é uma arte exposta após a junção das tesselas. Na pesquisa-ação, visualiza-se o trabalho final pela conjugação da produção colaborativa de conhecimentos científicos (alcance dos objetivos do projeto e expressa no relatório de pesquisa) com a auto(trans)formação dos envolvidos (mudanças de ações, espaços-tempos e realidades, como a reconstrução de práticas da docência para melhoria da aprendizagem de estudantes). Desse modo, a concretização das intencionalidades da pesquisa e as transformações propiciadas no contexto investigado é a “obra de arte” a ser construída e contemplada com a pesquisa-ação.

Por outro lado, o mosaico é passível de reinterpretação, sendo o seu entendimento influenciado pelo contexto de quem o visualiza. Assim, há um fim para a junção das tesselas e que resulta na exposição da obra, mas seus sentidos/significados permanecem sendo reinterpretados. Semelhantemente, o mosaico construído neste texto, permanece aberto para intertextualizações a partir dos olhares daqueles que o contemplarem. De igual modo, há um fim formal na pesquisa-ação, porém seus resultados permanecem abertos a novas interpretações e aplicações contextualizadas. De forma ainda mais potente, as ações (trans)formativas desencadeadas pela natureza cíclica e espiralar continuam acontecendo por seus praticantes e outras pessoas envolvidas no campo da prática, possibilitando a ressignificação contínua dos sentidos e significados produzidos com a pesquisa e nas ações cotidianas.

Com base nos dois momentos experienciais relatados, ressalta-se a importância de experiências significativas no percurso formativo de pós-graduandos, pois pesquisar requer aprofundamento teórico e noções metodológicas que permitam aos pesquisadores realizarem estudos com ética, respaldo científico e compromisso social. Dessa forma, assim como na disciplina Epistemologia da Pesquisa Educacional, apresentar e mobilizar reflexões sobre diversidades epistemológicas faz com que essas bases sejam compreendidas, orientando a relação dos pesquisadores com o objeto estudado e o conhecimento. Destaca-se, ainda, a

potência dos grupos/núcleos de pesquisa na consolidação de metodologias comuns aos estudos realizados por seus integrantes. Além disso, tornam-se um espaço-tempo formativo e de preparação do pesquisador, pois há o compartilhamento de experiências, estudos e produções colaborativas, sessões de orientações coletivas e outras atividades que mobilizam, citando Mainardes (2022), a aquisição do *habitus* científico, assim como percebido no NIPPC/UFPI.

Sugere-se a professores e/ou orientadores o fortalecimento dessas experiências na formação dos estudantes em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Aos pesquisadores de modo geral, recomenda-se a pesquisa-ação como opção metodológica na (re)construção de conhecimentos e práticas na área da Educação, não se submetendo à neutralidade política e social, mas transcendendo o senso comum ao aliar ciência, compromisso ético, saberes populares, experiências de vida, reflexão, formação e soluções colaborativas aos problemas dos contextos das pesquisas.

Portanto, este estudo configura-se em uma contribuição significativa no campo da pesquisa educacional, especialmente no que diz respeito à formação de professores em espaços-tempo reflexivos e à reconstrução das práticas docentes, pedagógicas e educativas. Além de tecer uma análise crítica das abordagens filosóficas científicas e suas correlações com a pesquisa-ação, postulando entendimentos sobre metodologias de pesquisa, explicita trajetórias metodológicas e práxis investigativas potencialmente inspiradoras de abordagens colaborativas na pesquisa em Educação.

## Referências

AMADO, João. Identidade e estatuto epistemológico das ciências da educação. *In*: BALDI, Elena M. B.; FERREIRA, Maria S.; PAIVA, Marlúcia (org.). **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 73-99.

ARAÚJO, Inês L. **Introdução à Filosofia da Ciência**. 3. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BOAKARI, Francis M. Das experiências, nossas vozes epistêmicas: questionar e construir saberes-conhecimentos problematizadores. *In*: MACHADO, Raimunda N. da S.; SILVA, Sirlene M. P. da (org.). **Vozes epistêmicas plurais: gênero, afrodescendência e sexualidade na educação**. São Luís: EDUFMA, 2019. p. 52-67.

COSTA, Douglas P. da; SAMPAIO, Núbia S. C. Construção de saberes da docência *online* no contexto da pandemia da Covid-19. **Epistemologia e Práxis Educativa - EPeduc**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 1-21, 2022. DOI: 10.26694/epeduc.v5i1.2658. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/2658>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CUNHA, Djanira E. S. L. **Prática pedagógica no contexto formativo da educação de jovens e adultos**: um estudo a partir da Andragogia e da Teoria Experiencial. 2019. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso: 12 ago. 2022.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e distanciamento**. Lisboa: Publicações dom Quixote, 1997.

FEITOSA, Diane M. **Estratégias de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**: ressignificando práticas. 2022. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

FIGUERÊDO, Erika G. **Prática educativa de Educação Física no Instituto Federal do Piauí**: ensino remoto no contexto da pandemia Covid-19. 2022. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FRANCO, Maria A. S. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 358-370, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/949>. Acesso em: 19 jan. 2023.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIVIGI, Rosana C. do N.; ALCÂNTARA, Juliana N. de; RALIN, Vera L. de O. Ação comunicativa em Habermas e pesquisa-ação: diálogos para formação na universidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 358-375, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i30.4383. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4383>. Acesso em: 30 ago. 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LUSTOSA, Celene. V. G. F. **Formação continuada de professores**: prática avaliativa na Educação de Jovens e Adultos, 2021. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2021.

MAINARDES, Jefferson. Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.52, p. e08532, 2022. DOI: 10.1590/198053148532. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6cNpjBBjGGcLcQSzMwK56jg/#>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MELO, Belisa M. da S. **Prevenção ao uso de drogas na escola: da formação à prática pedagógica em espaços colaborativos**. 2020. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2018.

MOURA, Maria da G. C. **Educação de jovens e adultos: formação, prática pedagógica e profissionalidade docente**. 1. ed. Curitiba: Appris 2023.

NUNES, Mirian A. A. **Saberes docentes mobilizados em espaços socioeducativos: pipas para além das grades**. 2020. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2019.

RIOS, Flavia; MACIEL, Regimeire. Feminismo negro brasileiro em três tempos: mulheres negras, negras jovens feministas e feministas interseccionais. **Labrys, études féministes**, [S. l.], v. 31, 2018. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys31/black/flavia.htm>. Acesso em 3 set. 2023.

SANTOS, Boaventura de S. **A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 9-19.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23-71.

SILVA, Raquel M. da C. M. da. **Dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos: desafios da prática docente na escola de tempo integral**. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SMYTH, John. Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 2-9, 1989. DOI: 10.1177/002248718904000202. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002248718904000202>. Acesso em: 10 ago. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel J. M.; COLETTE, Maria M. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 42-66. jan./jun., 2020. DOI: 10.47551/mbote.v1i1.9382. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/mbote/article/view/9382>. Acesso em: 2 ago. 2023.

THIOLLENT, Michel. Action Research and Participatory Research: An overview. **International Journal of Action Research**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 160-174, 2011. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-414079>. Acesso em: 30 ago. 2023.

### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Douglas Pereira da Costa.** Doutor em Educação pela UFPI. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Integrante do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC/UFPI).

Contribuição de autoria: conceituação, curadoria de dados, análise formal e escrita - <https://lattes.cnpq.br/6834502765479639>

**Maria da Glória Carvalho Moura.** Doutora em Educação pela UFRN. Docente na UFPI, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI). Líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC/UFPI).

Contribuição de autoria: conceituação, supervisão e validação - <https://lattes.cnpq.br/7771877551818435>

### **Como referenciar**

COSTA, Douglas Pereira da; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Pesquisa-ação em Educação: um mosaico teórico-metodológico, **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e13564, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.13564.