

A PESQUISA-AÇÃO COMO ARTICULADORA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Action Research as Articulator Of Pedagogical Practices of Teachers in Fundamental Education

Karla Mendonça Menezes¹

Carolina Braz Carlan Rodrigues²

Vanessa Candito³

Phillip Vilanova Ilha⁴

Félix Alexandre Antunes Soares⁵

Resumo: Esse estudo se propôs a analisar como a pesquisa-ação se integra às práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental. Destarte, contemplou um conjunto de ações desenvolvidas em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, da qual participaram 25 docentes e três gestoras, em colaboração com os pesquisadores de uma universidade pública federal. Os processos empregados evidenciaram que a pesquisa permitiu a construção coletiva das ações, caracterizadas sobretudo pela participação e postura dialógica entre os envolvidos no processo investigativo, ensejando a capacidade de refletir criticamente sobre a sua realidade e intervir sobre ela. Além de contribuir para a identificação das necessidades e interesses da comunidade escolar, a pesquisa-ação promoveu espaço e tempo para formação dos professores dentro da instituição de ensino e evidenciou a potencialidade do trabalho colaborativo escola-universidade, tendo como eixo norteador a intencionalidade da prática investigativa na construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Prática pedagógica. Formação docente.

Abstract: This study aims to analyze how action research is integrated into the pedagogical practices of elementary school teachers. It included a set of actions developed at a public school in the state of Rio Grande do Sul, in which 25 teachers and three managers participated, in collaboration with researchers from a federal public university. The processes employed showed that the research allowed the collective construction of actions, characterized mainly

¹Mestra. Doutoranda em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde. Universidade Federal de Santa Maria. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7482-0648>. E-mail: karlam.ef@gmail.com

²Doutora. Universidade Federal de Santa Maria. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7115-0987>. E-mail: carolinabcarlan@gmail.com

³Especialista. Mestranda em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4663-9590>. E-mail: vanecandito@gmail.com

⁴Doutor. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4433-0349>. E-mail: phillip.ilha@gmail.com

⁵Doutor. Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6453-7902>. E-mail: felix@ufsm.br

by participation and dialogical stance among those involved in the investigative process, giving rise to the ability to critically reflect on their reality and intervene on it. In addition to contributing to the identification of the needs and interests of the school community, action research promoted space and time for teacher training within the educational institution and highlighted the potential of school-university collaborative work, based on the intentionality of investigative practice in the collective construction of knowledge.

Keywords: Action research. Pedagogical practice. Teacher training.

1 Introdução

O potencial de processos investigativos, que auxiliem os docentes a refletir criticamente sobre o contexto educacional ao qual estão inseridos, é enfatizado por estudiosos que analisam as possibilidades da articulação entre o ensino e a pesquisa nas práticas docentes (NÓVOA, 1992; LÜDKE, 1998; IBIAPINA, 2008; FREIRE, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2012; KEMMIS; WILKINSON, 2012; ZEICHNER, 2012; THIOLENT; COLETTE, 2014; LÜDKE *et al.*, 2016; ANDRÉ, 2017; LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2017; LÜDKE, 2017). Esses estudos reconhecem que a pesquisa educacional pode produzir um processo emancipatório de ensino-aprendizagem e formação docente. Nesta perspectiva, compreendida como um princípio educativo, a pesquisa se apresenta como caminho para construção de novos conhecimentos ou como possibilidade de resposta a problemas já estabelecidos (IBIAPINA, 2008; LÜDKE *et al.*, 2016).

Elliott (1998) aponta que o conhecimento pedagógico é construído por meio da reflexão em ação, ou seja, o desenvolvimento do professor pressupõe um contexto prático, onde os problemas são estabelecidos e os saberes são construídos a partir de fenômenos encontrados na sala de aula e, dessa forma, não pode ser reduzido a descrição de um conjunto de técnicas, que negligencia o contexto, uma vez que ambientes distintos produzem demandas diferentes sobre os professores. A importância da reflexão crítica dos sujeitos sobre suas práticas e da problematização da realidade para seu enfrentamento também é referida por Freire (2011), que apoia a promoção da pesquisa, aliada à prática reflexiva, enfatizando a necessidade de que professor se perceba e se assuma como pesquisador. Em consonância, Pinazza (2013) aponta que as situações de trabalho são potencialmente formativas, pois contemplam as singularidades dos contextos e a pluralidade de atributos dos docentes.

Nesta premissa, ao reconhecer a complexidade de aspectos interagindo no contexto educacional, os pesquisadores educacionais foram se afastando do reducionismo e de conceitos tradicionais da pesquisa (LÜDKE, 1998; ZEICHNER, 1998), enquanto, paulatinamente, a pesquisa-ação emergiu como uma estratégia de formação, de pesquisa e de prática educativa, estabelecendo um processo social e colaborativo de aprendizado, orientando os participantes a investigar e mudar suas realidades sociais e educacionais (ELLIOTT, 1998; THIOLENT, 2011; ZEICHNER, 2012; PINAZZA, 2013; THIOLENT; COLETTE, 2014; FRANCO, 2016a; MARTINS; COELHO; ARAÚJO, 2018; MOREIRA; TOMAZZETTI, 2018; FRANCO, 2019; LEUVERINK; AARTS, 2019).

No âmbito educacional, a pesquisa-ação é principalmente uma estratégia de desenvolvimento dos professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005; IMBERNÓN, 2010; FRANCO, 2016a; 2019). Na perspectiva pedagógica, requer espaços e tempos diferenciados para a identificação de estratégias de ação que são planejadas, implementadas e sistematicamente submetidas à observação, reflexão e transformação, e tem,

como condição fundamental, a participação das pessoas envolvidas, por meio de ações coletivas e relações dialógicas (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016).

De acordo com Thiollent (2011), o campo de atuação da pesquisa-ação tem sido marcado por uma diversificação e ampliação. Alguns autores discorrem que o termo pesquisa-ação tem sido utilizado arbitrariamente a qualquer tipo de tentativa de investigação da prática e designado nas formas adjetivadas por pesquisa-ação participativa, colaborativa, cooperativa, intervencionista, entre outros (FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016; THIOLENT; OLIVEIRA, 2016). Enfatizam, no entanto, que esses termos apresentam uma base comum que explicita o relacionamento e a comunicação entre o pesquisador e o pesquisado, e esclarecem que cada sujeito vivencia de modo particular esse processo. Em consonância, Thiollent e Oliveira (2016) problematizam como a relação dos participantes contribui na construção do conhecimento e de ações potencialmente transformadoras, e apontam que esse relacionamento é complexo e interpretado com base em diferentes referenciais. Comentam ainda não perceber consenso nas tipologias atribuídas à participação, colaboração e cooperação. No entanto, apontam que, ao invés de considerar estas alterações como indicativo de propostas incompatíveis, percebem como diferentes possibilidades de interações entre os sujeitos envolvidos no processo.

Nesse contexto, ao investigar o panorama da produção acadêmica sobre pesquisa-ação em educação no Brasil, Molina e Garrido (2010) realizaram uma análise documental das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002. Esta análise possibilitou a classificação dos estudos em duas grandes categorias. Dentre elas, as pesquisas sobre a própria prática totalizaram 28,81% dos documentos investigados. Nessa categoria, foram situados os estudos em que os autores, enquanto professores, tiveram como objeto de estudo seu trabalho em sala de aula e se dedicaram a investigar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, elaborando projetos de ensino e documentando o processo como fonte de análise da experiência. A segunda categoria reuniu os estudos que analisaram os processos de reflexão e mudanças das práticas docentes, somando 69,92% dos títulos. Nesses estudos, os pesquisadores tinham o suporte de núcleos de pesquisas universitários. O processo de desenvolvimento profissional dos professores, as dificuldades e a mudança nas práticas pedagógicas foram analisadas pelo olhar dos colaboradores externos (MOLINA, 2007; MOLINA; GARRIDO, 2010).

Na perspectiva proposta por Thiollent (2011), a configuração de uma pesquisa-ação dependerá dos objetivos e do contexto no qual será aplicada. O autor ressalta que, durante esse processo, os objetivos de ação e de conhecimento se entrelaçam, e devem ser constantemente reafirmados e afinados por meio das relações dialógicas. Em um estudo teórico recente, Martins, Coelho e Araújo (2018) examinaram as contribuições da pesquisa-ação para a formação continuada de docentes. Para os autores, a dimensão formativa da pesquisa-ação evidencia-se à medida que os sujeitos reflitam criticamente sobre as diversas situações didático-pedagógicas, e estejam conscientes das transformações que ocorrem em si próprios. Para isso, o pesquisador necessita de subsídios teóricos e instrumentais capazes de auxiliá-lo durante o processo. Neste contexto, Franco (2016a) aponta possibilidades da pesquisa-ação inserida numa perspectiva pedagógica que produza empoderamento nos docentes. Para a autora, é fundamental que pesquisadores e professores se engajem em processos mútuos de aprender-ensinar de forma a compreender sua prática e assim poder transformá-la.

Para Franco (2016a), toda a pesquisa-ação assume caráter formativo sobre alguns aspectos. Todavia, complementa que a modalidade de pesquisa-ação voltada à formação contínua de professores crítico-reflexivos assume princípios pedagógicos. A autora ressalta que:



[...] não se trata de transformar os professores em pesquisadores profissionais, mas em realizar um trabalho coletivo, que gere benefícios a ambos, ou seja: ao pesquisador, compreender a práxis docente, permitindo articular melhor teoria educacional e prática docente; e, ao professor, compreender sua prática, sua função social e política e transformar seu olhar sobre ela para, assim, poder reconstruí-la na perspectiva da formação dos alunos. (FRANCO, 2016a, p. 513).

Em consonância, Pinazza (2013) aponta que a formação docente deve centrar-se na instituição educacional, e estar comprometida com a identificação e o esforço de modificar as práticas desenvolvidas no interior da instituição e para além delas, definindo processos individuais e coletivos. A autora sugere que, no processo de autoformação, trazer à consciência a condição de inacabamento dos indivíduos, também postulada por Freire (2011), se revela como uma das tarefas desafiadoras dos programas de formação.

Sustentados nesses pressupostos teóricos, aproximando-nos da perspectiva de que a pesquisa é inerente ao trabalho docente e ponderando a necessidade de superar os modelos tradicionais de formação, que desconsideram a realidade dos professores e se distanciam dela, a fim de construir práticas de formação centradas no contexto escolar, neste estudo, propomos a investigar como a pesquisa-ação se integra às práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental.

2 Percorso metodológico

Este estudo integra uma tese de doutorado, tem aporte metodológico orientado pela pesquisa-ação, e perpassa um conjunto de processos formativos realizados em colaboração com uma instituição escolar da rede pública estadual do Rio Grande do Sul que oferta os níveis de ensino fundamental e médio, atuando nos três turnos de atendimento escolar, e possui em média, 500 estudantes matriculados (BRASIL, 2018). Durante o período dedicado a este estudo, ano de 2018, o quadro organizacional da escola contava com cinco professores atuando na gestão e 35, em regência de classe.

A aproximação com esse contexto escolar iniciou-se no ano de 2011, por intermédio de um grupo de pesquisadores de uma universidade pública federal. Como resultante do empenho de ambas as instituições educacionais, ao longo dos anos, com propostas distintas, diversos estudos foram desenvolvidos (ILHA *et al.*, 2014, 2015; RODRIGUES *et al.*, 2020; RODRIGUES *et al.*, 2019; 2020; VISINTAINER; SOARES, 2019; MENEZES *et al.*, 2020). Apreciando esse panorama, uma análise crítica das intervenções que influenciaram a trajetória de construção e estabelecimento desta relação entre a escola e a universidade, ao longo de quase uma década, foi recentemente contemplada e evidenciou sobretudo as contribuições para ambas as esferas educacionais e a consolidação da relação colaborativa escola-universidade (RODRIGUES *et al.*, 2020).

Considerando a totalidade em que essa relação colaborativa foi construída, estes estudos prévios se relacionam progressivamente com a sistemática de trabalho incorporada pela instituição escolar, a qual permanece em um processo de constante aperfeiçoamento, que perpassa a identificação coletiva das demandas do contexto escolar e o planejamento coletivo de estratégias pedagógicas, culminando nos processos formativos que serão contemplados na sequência deste texto. Destarte, na perspectiva de uma construção dialógica, coletiva e contínua, os objetivos foram e permanecem constantemente reavaliados, e, aos poucos, aproximamo-nos do aporte metodológico da pesquisa-ação.

A literatura discorre sobre diferentes perspectivas articuladas ao desenvolvimento da pesquisa-ação no contexto educacional (FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; PICHETH;

CASSANDRE; THIOLENT, 2016; THIOLENT; OLIVEIRA, 2016). De tal modo, é importante esclarecer que a concepção e organização dos processos considerados, nesta experiência, estiveram orientados pela metodologia proposta por Thiollent (2011).

De acordo com Pinazza (2013), considerar as percepções e manifestações dos docentes sobre o processo que experienciam é a melhor forma de definir um processo formativo, uma vez que cada pessoa vivencia de modo particular esse processo. Em conformidade, no início do ano letivo, todo o corpo docente foi convidado a discutir sobre as demandas da escola e a definir o tema norteador dos processos formativos. Vale resgatar que alguns professores conciliavam atividades em outras instituições de ensino, e não puderam participar de todas as reuniões. Assim, ao longo do ano letivo, além de duas gestoras e três pesquisadoras colaboradoras, vinculadas à universidade, perpassaram, pelas reuniões, 25 docentes. Destes, 14 estiveram presentes em todos os encontros, dentre os quais, quatro professoras das áreas de Linguagens (Educação Física e Língua Portuguesa) e Ciências da Natureza (Ciências) desenvolveram o plano de ação juntamente aos escolares do 6º e 7º ano.

No primeiro trimestre letivo, os encontros foram mensais. Durante o segundo e terceiros trimestres, os pesquisadores acompanharam o desenvolvimento das atividades através de encontros quinzenais com professores, em horários destinados à hora-atividade, sem interferência direta nas aulas ou no desenvolvimento das atividades. Todas as etapas foram documentadas através dos diários de campo dos pesquisadores, observação participante e registro fotográfico. No diário de campo, foram descritos os momentos observados, participantes, espaços, acontecimentos e diálogos, assim como as reflexões e discussões. As observações e interpretações dos pesquisadores colaboradores foram registradas por meio da observação participante. Além disso, os docentes realizaram o registro fotográfico das atividades realizadas em sala de aula. Em complemento, questionários e entrevistas também foram conduzidos em diferentes etapas de desenvolvimento da pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, este estudo se insere em um âmbito mais amplo. Assim, embora não se constitua como objetivo deste texto apresentar excertos dos diálogos, a fim de elucidar a origem das informações que orientaram essa interpretação crítica, listamos acima todos os instrumentos utilizados ao longo do processo.

3 A pesquisa-ação integrada às práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental

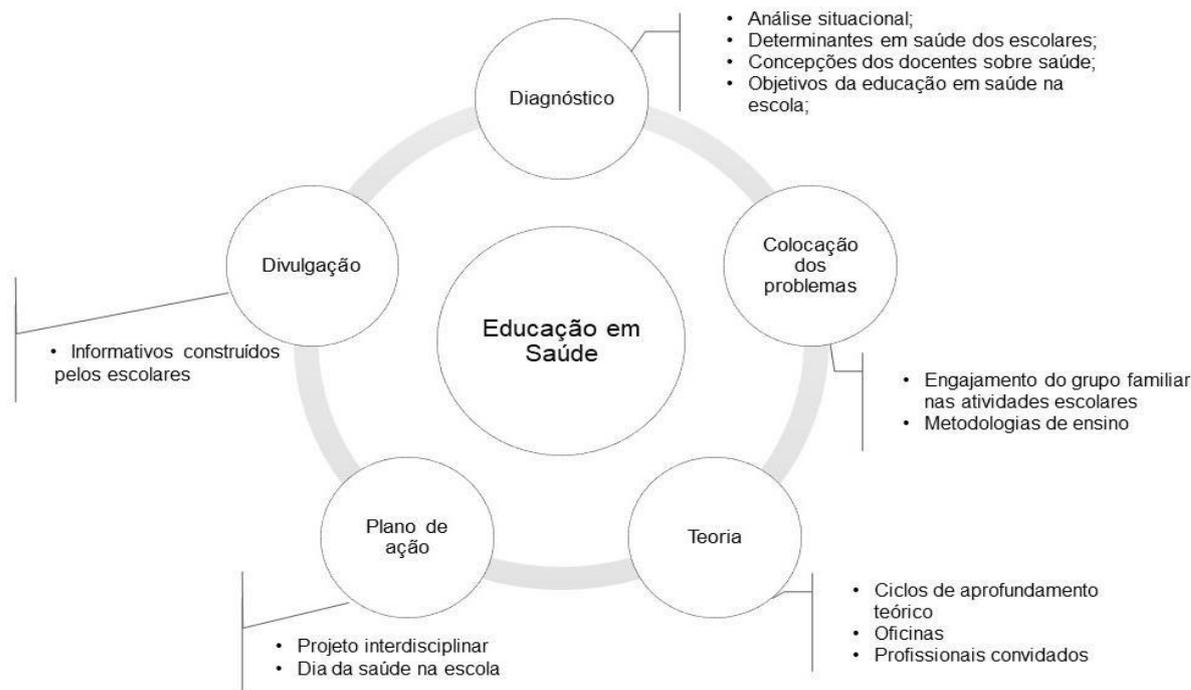
No âmbito educacional, a pesquisa-ação é principalmente uma estratégia de desenvolvimento dos professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem (TRIPP, 2005). Esse estudo focalizou a pesquisa-ação integrada às práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental de uma escola pública. Consideramos, assim como propôs Franco (2016b), que as práticas pedagógicas se configuram como ação consciente e participativa que incluem o planejamento e a sistematização dos processos de aprendizagem e se inserem na intencionalidade prevista na ação docente.

De acordo com Thiollent (2011), dada a multiplicidade de situações propostas e/ou imprevistas que emergem ao longo do processo, o planejamento de uma pesquisa-ação é flexível, pois solicita dos pesquisadores avaliações intermitentes e adequações às demandas. Nesse sentido, é percebida como um processo que segue um ciclo em que a prática é aprimorada pela oscilação entre agir e investigar (TRIPP, 2005).



A configuração dessa experiência insere-se nesta premissa e apresenta-se delineada em etapas, todavia, ressaltamos que o processo não seguiu uma série cronológica de fases rígidas e ordenadas. Em uma perspectiva de construção coletiva, progressivamente, os procedimentos ajustaram-se às demandas, respeitando a dinâmica escolar. A seguir, a Figura 1 representa um ciclo sintetizado das etapas perpassadas por essa pesquisa-ação.

Figura 1 - Configuração da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pelos autores (2020), fundamentado em Thiollent (2011).

Na concepção dessa pesquisa-ação, buscou-se estabelecer um levantamento das demandas, identificar as expectativas e coletar informações para compor um diagnóstico situacional. Essa fase permite uma ampla visão do contexto, que envolve o reconhecimento das práticas e dos envolvidos (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011). Nesse sentido, considerando as especificidades e particularidades do contexto escolar, a preocupação recorrente em buscar apoio e engajamento do grupo familiar nas práticas escolares foi sinalizada pelos docentes. Em paralelo, considerando os resultados de avaliações anteriores, relativas aos determinantes em saúde dos escolares (RODRIGUES *et al.*, 2020), e a identificação de fragilidades na efetivação de ações de promoção da saúde na escola associadas à falta de engajamento dos pais no cotidiano escolar (VISINTAINER; SOARES, 2019), as concepções dos docentes sobre os objetivos da educação em saúde na escola, bem como as práticas pedagógicas foram integradas ao diagnóstico situacional.

De acordo com Thiollent (2011), o tema de pesquisa é a designação do problema prático e das áreas de conhecimento a serem abordados. Sendo assim, a partir do levantamento inicial, coletivamente, a educação em saúde foi delimitada como tema norteador. Em continuidade, na fase inicial da pesquisa também é essencial a definição de uma problemática, contemplada dentro de um campo teórico e prático, no qual a investigação se desenvolverá (THIOLENT,

2011). Nesse estudo, após a análise e delimitação da situação inicial, a capacitação dos professores para a implementação de diferentes estratégias pedagógicas e a necessidade de buscar apoio e engajamento dos pais de forma efetiva e integrada foram colocadas como problemas.

Outro aspecto destacado por Thiollent (2011) é o lugar da teoria em gerar diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações. O autor ressalta que, durante esse processo, os objetivos de conhecimento e de ação estão entrelaçados e que a relação entre os objetivos é variável. No entanto, aponta que, com maior conhecimento, melhor a ação é conduzida. Assim, definidos os objetivos e problemas a serem investigados, um ciclo de aprofundamento teórico, foi conduzido no primeiro trimestre letivo, sendo realizado um encontro mensal, através de oficinas teórico-práticas. Em síntese, o primeiro encontro contemplou a evolução dos conceitos de saúde, promoção da saúde e qualidade de vida, bem como as estratégias metodológicas utilizadas para a educação em saúde no contexto escolar. No segundo encontro, foram contempladas as diretrizes de prevenção e proteção de doenças crônicas não transmissíveis. Uma nutricionista convidada abordou tópicos sobre alimentação saudável e conduziu práticas de atividades pedagógicas. No terceiro encontro, um psicólogo, especialista em gestão e docência, abordou os aspectos socioemocionais da prática docente e mediou uma roda de conversa sobre motivação, trabalho, dificuldades e inquietações dos educadores.

No intuito de corresponder aos objetivos, “a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (THIOLLENT, 2011, p. 79). Nesta perspectiva, a elaboração do plano de ação, cuja tônica foi educativa, considerou duas possibilidades: enquanto um grupo integrado por quatro docentes propôs o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar de ensino-aprendizagem, os demais docentes sugeriram uma ação educativa para estimular a mobilização e o engajamento da comunidade escolar no desenvolvimento do projeto interdisciplinar. Após discutidas coletivamente, os docentes decidiram desenvolver as duas ações de forma colaborativa.

O projeto de ensino-aprendizagem foi desenvolvido com os escolares do 6º e 7º ano, durante os segundo e terceiro trimestres letivos, e considerou aspectos do comportamento alimentar. O processo detalhado de concepção e desenvolvimento do projeto foram recentemente documentados (MENEZES *et al.*, 2020). Em complemento, o ‘Dia da Saúde na Escola’ incidiu sobre uma ação educativa realizada em um sábado, no mês de agosto de 2018. Essa ação buscou favorecer a participação e sensibilização das famílias, que foram convidadas a conhecer o projeto de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos escolares e docentes. A fim de despertar atenção e conscientização sobre estilo de vida saudável e comportamentos de risco para surgimento de doenças, foram oportunizadas avaliações do estado nutricional, controle glicêmico e pressão arterial sistêmica dos presentes, desenvolvidas com o apoio da equipe de profissionais da unidade de saúde do bairro. Essa atividade contou com a participação numerosa dos integrantes da comunidade escolar.

De acordo com a perspectiva adotada, no contexto educacional, paralelamente à pesquisa, a produção de material pedagógico a ser distribuído em escala maior é referida por Thiollent (2011) na conclusão de um ciclo. Nesse sentido, a construção de conhecimentos contribui para a divulgação dos resultados, esclarecimento das situações específicas do contexto, além de permitir a produção de informações, promovendo a efetiva participação dos atores na busca de soluções aos problemas investigados, fortalecendo a tomada de consciência coletiva e eventualmente sugerindo o início de um novo ciclo de investigação e ação. No contexto desse estudo, o plano de ação permitiu a identificação de aspectos importantes sobre hábitos alimentares saudáveis e a prevenção de doenças. Os escolares se envolveram na construção de materiais informativos que foram distribuídos para a comunidade escolar.



4 Reflexões decorrentes do processo de pesquisa-ação

Tripp (2005) reconhece a pesquisa-ação como um processo no qual a oscilação sistemática entre agir e investigar a prática resulta no aprimoramento, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Nesse sentido, o autor reflete que ao mesmo tempo que a pesquisa é limitada pelo contexto da prática, altera o que está sendo pesquisado, num processo cíclico, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece subsídios para melhorar o ciclo seguinte. O caráter cíclico da pesquisa-ação também foi referido em estudos que o apontam como aspecto fundamental para os processos de flexibilização da pesquisa, envolvimento e formação mútua dos participantes (ENGEL, 2000; MOLINA, 2007; THIOLENT, 2011; FRANCO, 2019). Em consonância, Molina e Garrido (2010) concebem a pesquisa-ação como autoformadora e apontam que, quando o professor-pesquisador intervém e modifica a realidade que ele investiga, ele próprio também se modifica. Neste processo, sugerem que as mudanças na prática, o desenvolvimento curricular e o aperfeiçoamento do professor são aspectos indissociáveis.

Para Franco (2016a), a pesquisa-ação possibilita a construção de “conhecimentos ‘no/com’ o professor (e não apenas ‘para’ o professor)” (FRANCO, 2016a, p. 512, grifo das autoras). Nessa perspectiva, a formação deve se centrar na instituição educacional, e estar comprometida em modificar as práticas desenvolvidas no interior da instituição e para além delas, definindo processos individuais e coletivos (PINAZZA, 2013). Imbernón (2010) complementa que é fundamental que os envolvidos encontrem meios para se adaptarem continuamente à formação, partindo das necessidades reais do contexto em que estão inseridos. Assim, o ambiente escolar passa a ser o foco de um processo de ação-reflexão-ação, no qual o aperfeiçoamento do professor e o desenvolvimento curricular são aspectos indissociáveis.

A reflexão do educador, pautada em relações dialógicas, visando a aproximação com a realidade também é referida por Freire (2011), que corrobora com a pesquisa dos educadores, aliada à prática reflexiva, constituindo-se como condição de desenvolvimento profissional e de melhoria na sua prática e recomenda um processo permanente de formação que se refaz a partir da ação. Em consonância, para Martins, Coelho e Araújo (2018), a pesquisa-ação configura-se como instrumento de formação e desenvolvimento profissional, pois abarca elementos essenciais ao diálogo entre teoria e prática, e emerge como alternativa para orientação e planejamento das ações pedagógicas.

A importância da pesquisa junto ao professor de educação básica é evidenciada, não apenas como resultado de observações feitas por pesquisadores externos, mas quando realizada pelo próprio professor, integrada a sua prática, em um processo contínuo. Para Molina (2007), a pesquisa que se adequa à educação é a que pode ser comprovada pelos professores na prática e para a prática. Para Lüdke (1998), somente por meio do professor, a pesquisa em educação pode responder às reais necessidades da educação básica. Neste contexto, a pesquisa-ação pedagógica tem apresentado potencial tanto no suporte às investigações dos educadores quanto na produção de conhecimentos educacionais (ZEICHNER, 1998; IMBERNÓN, 2010; FRANCO, 2016a). Também é referido na literatura que o objetivo principal da pesquisa no contexto escolar é o aprimoramento da prática educacional, a divulgação externa é objetivo secundário (PINAZZA, 2013; DANTAS, 2018; MOREIRA; TOMAZZETTI, 2018; LEUVERINK; AARTS, 2019). Neste sentido, inserido num processo colaborativo, o pesquisador acadêmico deve se assumir enquanto um facilitador, habilitando os professores a serem ativos na geração e disseminação dos conhecimentos e que desenvolvam autonomia na tentativa de melhorar e descrever suas práticas.

Na perspectiva de construção coletiva, Franco (2016a) aponta ser fundamental para integração de pesquisadores colaboradores, docentes e participantes, a criação de dispositivos pedagógicos que funcionem como estruturantes na construção de um universo comum de conhecimentos. No âmbito desse estudo, a identificação das demandas, teorizações, concepção e desenvolvimento do plano de ação permitiram a inserção de processos investigativos que passaram a problematizar a realidade dos escolares e a buscar alternativas de pensamento e reflexão articulados à ação.

Nesse sentido, os resultados desse estudo evidenciaram efeitos promissores da pesquisa-ação no desenvolvimento profissional dos docentes, apoiando sua auto-organização na busca de qualificação e fornecendo suporte para a melhoria da qualidade educacional, atendendo às demandas dos docentes, valorizando as práticas colaborativas e ensejando a capacidade de refletir criticamente sobre a sua realidade e intervir sobre ela. Em conformidade, essas observações também foram relatadas recentemente no estudo de Menezes, Rodrigues, Candito e Soares (2020), o qual dedicou-se a descrever e analisar detalhadamente o processo de construção e desenvolvimento do projeto interdisciplinar de ensino-aprendizagem, que constitui parte do plano de ação no qual insere-se essa pesquisa-ação. Os resultados do referido estudo, evidenciaram sobretudo o contexto colaborativo no qual essa proposta foi desenvolvida, e apontaram que, para além da sala de aula, o desenvolvimento do projeto interdisciplinar promoveu ações de formação continuada aos docentes.

5 Considerações Finais

As reflexões suscitadas no decorrer dessa experiência têm impulsionado novas discussões e transformações no contexto educacional, considerando sobretudo as possibilidades de práticas educativas que viabilizem a aproximação dos familiares. Além de contribuir para a identificação das necessidades e interesses da comunidade escolar, a pesquisa-ação promoveu espaço e tempo para formação dos professores dentro da instituição de ensino e evidenciou a potencialidade do trabalho colaborativo escola-universidade, tendo como eixo norteador a intencionalidade da prática investigativa na construção coletiva do conhecimento.

Os processos integrados de forma cíclica no contexto escolar apontaram potencialidades da pesquisa-ação articulada à prática educativa, uma vez que forneceram importantes subsídios para ressignificar os processos pedagógicos, podendo ser o ponto de partida para outras investigações.

Ademais, é preciso ressaltar que, embora tenhamos nos dedicado a analisar a experiência desenvolvida durante um ano letivo, os resultados aqui referidos não podem ser dissociados do contexto colaborativo construído progressivamente ao longo de quase uma década de parceria entre os pesquisadores e esse contexto escolar. Esse período possibilitou sobretudo a consolidação da relação escola-universidade e evidenciou as potencialidades formativas dos processos investigativos.

Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 2017. p.144.

