

Pesquisa-ação e seus aspectos metodológicos nos mestrados profissionais em educação

Ellen Nogueira Rodrigues¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8689-0029>

Gildene do Ouro Lopes Silva²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0792-4340>

Resumo

A pesquisa no Mestrado Profissional tem evidenciado sua proximidade com a realidade para propor alternativas e soluções. Ainda são pouco exploradas como se configuram as metodologias de pesquisa adotadas em Mestrados Profissionais. Por isso, o artigo objetiva analisar como a pesquisa-ação foi utilizada em relação aos instrumentos, processos metodológicos e a abordagem teórica em dissertações dos Mestrados Profissionais na área da Educação. A natureza da pesquisa foi qualitativa do tipo descritiva e exploratória, de abordagem teórica fundamentada por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Os dados foram coletados nos sites de 24 programas ou no repositório institucional. Os resultados evidenciam que os instrumentos utilizados favoreceram o registro coletivo. Quanto às abordagens teóricas e os procedimentos metodológicos, observou-se a necessidade deles serem descritos de forma mais fundamentada. Conclui-se que a dinâmica criada na pesquisa-ação mobilizou outras ações referentes à formação de grupos de estudo, e projetos integrados entre os professores

Palavras-chave: mestrado profissional; educação; pesquisa-ação.

Abstract

Research in the Professional Master's Degree has shown its proximity to reality to propose alternatives and solutions. There are few investigations that seek to understand how the research methodologies adopted in Professional Masters are configured. Therefore, this article aims to analyze how action research was used in relation to instruments, methodological processes and the theoretical approach in dissertations of Professional Master's in Education. The nature of the research was qualitative, descriptive and exploratory, with a theoretical approach based on bibliographic and documentary research. The results show that the instruments used in the research favored the collective registration. As for theoretical approaches and methodological procedures, there was a need for them to be described in a more grounded way. It is concluded that the dynamics created in action research mobilized other actions related to the formation of study groups, and integrated projects among teachers.

Keywords: professional master's degree; education; action research.

¹ Doutora em Educação (PhD in Curriculum and Instruction) pela Andrews University (EUA). Professora dos cursos de graduação em Letras e Tradutor Intérprete e do Mestrado Profissional em Educação no Centro Universitário Adventista de São Paulo. E-mail: ellen_unasp@hotmail.com

² Doutora em Psicologia Profissão e Ciência pela PUC/Campinas, atua como docente e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo-Campus de EC, UNASP, Brasil. e-mail: gildene.lopes@ucb.org.br

Introdução

A implantação dos Mestrados Profissionais na área de Educação foi marcada por impasses, controvérsias e resistências promovidos pelas objeções de pesquisadores da área educacional, principalmente no âmbito da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). As discussões e embates postulavam os efeitos negativos do mestrado profissional na desvalorização tanto a formação sistematizada dos pesquisadores quanto o rigor e os critérios para a pesquisa aprofundada, como argumentou Severino (2006) ao temer as pesadas consequências para o futuro desse nível de ensino, tornando-se em risco que ameaça a continuidade do modelo vigente de produção do mestrado de cunho acadêmico, pelo impacto negativo na pesquisa.

Contudo, mesmo com a resistência de alguns setores acadêmicos, os mestrados profissionais em educação (MPEs) têm conquistado espaço e credibilidade desde sua implantação em 2009, contando atualmente com 42 programas credenciados pela CAPES. Considerando sua trajetória recente no cenário educacional e na produção de pesquisa, os MPEs se multiplicaram no Brasil e buscam a consolidação no desenvolvimento de seus programas. Merece destaque, por exemplo, a articulação cooperativa de seus coordenadores, que formaram o Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE). Esse espaço de discussão fortaleceu a qualidade dos MPEs, na medida em que ele privilegia o processo de troca, permitindo o compartilhamento da produção, dos relatórios de pesquisa, assim como de critérios para a pesquisa (ANDRÉ; PRÍNCIPE, 2017).

Os encontros do FOMPE fomentaram questionamentos e discussões sobre as diferenças e similaridades entre os mestrados profissional e o acadêmico, ressaltando o aspecto distintivo e a identidade funcional inerente ao MPE. De fato, vários pesquisadores contribuíram para a compreensão da especificidade do MPE, incluindo especialmente Gatti (2014), Ribeiro (2005, 2006) e André (2017). Os mestrados profissional e acadêmico em educação se distinguem, sobretudo, no que diz respeito ao objeto de estudo. Enquanto o objeto do primeiro se caracteriza pelo foco na prática profissional, o objeto do segundo se configura pelo avanço do conhecimento (ANDRÉ, 2017). O MPE busca articular a prática profissional e a pesquisa, de modo a utilizar a pesquisa para qualificar e agregar valor à atividade profissional. Com isso, a aproximação entre a teoria e a prática nas pesquisas do MPE é crucial, e a pesquisa-ação (PA) tem o diferencial de colocar em evidência o processo coletivo de reflexão contínua da prática. Portanto, o presente artigo objetiva analisar como o método de investigação do tipo PA é utilizado em relação aos instrumentos, procedimentos metodológicos e a abordagem teórica em dissertações dos MPEs. Para tanto, o artigo apresentará uma breve fundamentação teórica sobre a pesquisa nos MPEs e os conceitos fundamentais da PA. Na sequência, apresentaremos os parâmetros metodológicos da presente investigação, seguido pela análise e discussão de resultados.

A pesquisa no Mestrado Profissional

Os textos de Ribeiro (2005, 2006) são referência para a compreensão das similaridades e diferenças entre o mestrado profissional (MP) e o mestrado acadêmico (MA), bem como o papel da pesquisa e da especificidade do MP. Para o autor, a formação do MA promove a imersão na pesquisa para a formação de um pesquisador que avance na construção e disseminação do conhecimento. Já no MP, o mestre profissional realiza uma imersão na pesquisa, mas com o intuito de se tornar “um usuário da pesquisa” para “localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor à sua atividade” (RIBEIRO, 2005, p. 15). Conforme André (2017) e André e Príncipe (2017) destacam, a proposta de Ribeiro (2005, 2006) reconhece o mestre profissional como um usuário privilegiado da pesquisa

que seja capaz de usá-la criticamente em sua prática, mas a proposta deixa de especificar que esse mestre profissional será um pesquisador de sua própria prática, com uma formação para um pesquisador prático.

A pesquisa é imprescindível para a formação dos mestres profissionais, pois ela propicia uma postura investigativa e analítica da realidade em que estão inseridos, a fim de aprimorar sua prática profissional. Além disso, o pesquisador prático deverá desenvolver atitudes e habilidades para “localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade” (ANDRÉ; PRÍNCIPE, 2017, p. 104). De acordo com Gatti (2014, apud André, 2016, p. 34) a pesquisa no MP evidencia uma investigação “engajada”, na qual a realidade empírica é tanto o seu ponto de partida como de chegada. Essa pesquisa “visa evidenciar fatos específicos pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas”. Em contrapartida, na pesquisa acadêmica a teoria constitui o ponto de partida e de chegada. Esse tipo de pesquisa busca explicar a realidade a partir de uma perspectiva teórica, separando muitas vezes a teoria e a prática devido ao seu objeto de estudo. Nesse contraste, o MP busca aproximar a universidade da escola e o(a) pesquisador(a) de seu local de atuação de trabalho (MOREIRA, 2004; RIBEIRO, 2004). Pereira (2021) também aponta a pesquisa interventiva a partir de duas naturezas, a aplicada e a prática. Cabe ao pesquisador distinguir entre a pesquisa aplicada que busca desenvolver e inovar produtos e processos para a solução de problemas, enquanto a pesquisa prática visa “novas atitudes colaborativas, críticas, reflexivas e emancipatórias nos diversos atores sócias, que modificará o ambiente social, cultural, político, educacional” (PEREIRA, 2022, p. 39).

No final do percurso formativo, observa-se a tendência dos mestrandos materializem sua experiência por meio de produtos técnico-tecnológico que revelem conhecimentos e estratégias para a solução de problemas concretos do ensino, que são publicados principalmente em diversos tipos. Por exemplo: desenvolvimento de aplicativo vinculado à educação, material didático e instrucional; produto e técnicas vinculadas à educação. Conforme Ribeiro (2005) salienta, o produto estabelece um diferencial entre o MP e o MA.

De fato, a pesquisa realizada no local de atuação do profissional da educação é vista como espaço de formação contínua do professor com amplas possibilidades de construção e aprofundamento, com potencial segundo Fialho e Hetkowski (2017) de desenvolver produtos que visem soluções, encaminhamentos ou intervenções no âmbito das problemáticas relativas ao ambiente profissional dos pós-graduandos em diferentes setores de trabalho, sejam elas no âmbito do público ou do privado ao contemplar relações entre educação superior e educação básica, mundo acadêmico e setor produtivo.

As interfaces do Programa de Pós-Graduação com a Educação Básica têm “proporcionado à Universidade pensar-se como debatedora das políticas públicas educacionais, comprometendo-se enquanto formadora de professores capazes de enfrentar problemas reais do processo educativo nas diversas atividades da educação dos municípios” (COUTO; LARCHERT, 2017). Para a pesquisa e o percurso formativo do mestrando nos MPs na área de educação, Sousa e Placco (2016) oferecem orientações significativas quanto a melhoria na formação dos professores e o impacto do programa na qualidade do ensino na escola básica, que são relevantes na consideração dos diagnósticos que identificam os problemas mais profundos e frequentes dos ensinos fundamental e médio. Ainda, essas autoras ressaltam para esse contexto, a necessidade de considerar as avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, bem como as avaliações estaduais, pela importância desses indicadores ao considerar os fundamentos teóricos e as pesquisas acerca da formação do educador.

Por sua vez, Gatti (2014) sugere três tipos de pesquisas indicadas para mobilizar conhecimentos para transformação e qualificação do trabalho no ambiente escolar: (1)

pesquisas descritivo-diagnósticas; (2) criação, planejamento ou experimentação de metodologias, ações pedagógicas, de gestão, de softwares e de materiais didático; e (3) estudos avaliativos em pesquisa escola. Contudo, a autora destaca a maneira simplista de encarar a relação pesquisa-ação-mudança e a forma limitada dos pesquisadores apresentarem as implicações do processo teórico e metodológica da pesquisa-ação (GATTI, 2001). Embora o MPE tenha construído um repertório significativo de contribuições do produto/pesquisa para a qualidade do ensino e a formação dos professores/pesquisadores, a especificidade das pesquisas nas dissertações dos MPs ainda é pouco explorada. Na literatura, destaca-se o artigo “O Lugar da Pesquisa no Mestrado Profissional em Educação”, de André e Príncipe (2017). Esse texto discute aspectos relevantes acerca da pesquisa da prática e das dissertações finais do MPs. A pesquisa de dissertações revela um predomínio de trabalhos voltados para a educação básica. Dos 44 trabalhos analisados, 42 tratam diretamente do nível básico e os outros 2 investigaram a educação básica indiretamente. Além disso, os objetivos das dissertações visam a atividade profissional dos professores/pesquisadores nas várias atuações do âmbito escolar, incluindo o trabalho de professores, coordenadores, diretores ou formadores. Segundo André e Príncipe (2017, p. 115), a maior parte das dissertações realiza “uma análise fundamentada de situações concretas da prática profissional e elaboração de propostas para intervenção na realidade analisada”. Além disso, elas priorizam a dimensão reflexiva necessária a pesquisa resultado da estrutura curricular do curso e apresentam rigor no processo de análise dos dados, da escolha e aplicação das metodologias para as problemáticas investigadas.

De forma similar, o trabalho intitulado “Pesquisa-ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática”, desenvolvido por Chisté (2016), contribui significativamente para a compreensão da configuração das metodologias de investigação que utilizam a PA em dissertações de MPEs. Apenas uma de cinco dissertações analisadas segue os pressupostos da PA e elabora ações colaborativas entre os participantes durante o processo da pesquisa. As ressalvas apontadas no trabalho de Chisté (2016) sobre o uso da PA estão relacionadas à redução desse tipo de pesquisa a ação pesquisada, ao invés de potencializar uma ação coletiva dos sujeitos, visando um ambiente aberto para o diálogo e acordos coletivos nos processos da pesquisa. Com isso, verificou-se a necessidade de instrumentos que propiciem aos envolvidos reflexões sobre suas ações, e que não promovam apenas a resposta de questionários, pois isso minimiza o caráter colaborativo da pesquisa. O trabalho também apontou a ausência de adequação e uniformidade na nomenclatura em uso na pesquisa, visto que a pesquisa participante e a PA foram utilizadas de maneira intercambiável, como se fossem sinônimas. Por isso, Chisté (2016, p. 806) afirma a necessidade de “ter uma coerência epistemológica em processo e não só o cumprimento de um ritual de ações que se sucedem”, para que, de fato, as dissertações possam integrar de modo mais abrangente os pressupostos da PA.

Conceitos Fundamentais da Pesquisa-Ação

A PA é um método de pesquisa que abarca um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas. A partir da práxis social, ela busca a reflexão e ação coletiva dentro de um processo de múltiplas articulações e diálogo entre os pesquisadores e populações interessadas, a fim de aprimorar e transformar a prática. A literatura não apresenta um quadro homogêneo para caracterizarmos a PA, o que sugere a existência de diversas “pesquisas-ações”, em que o aspecto comum que as unem como investigações ação está relacionado à “importância do vínculo que une os pesquisadores e os atores ou profissionais” (DIONNE, 2007, p. 44). Conforme Mizano, Andrade e Lima (2021), a colaboração é central para promover a construção conjunta de conhecimentos para gerar soluções aos problemas educacionais. Nesse sentido, as

autoras destacam os processos de alteridade na descoberta do outro e do outro mim, cujo movimento suscita um conhecimento coletivo profundo, que promove uma perspectiva participativa, colaborativa e emancipatória.

A PA na área de educação tem um histórico consolidado do uso dessa metodologia desde as décadas de 1940 e 1950. Conforme Franco (2005) e Chisté (2016) ressaltam, os trabalhos pautam em uma ação pesquisada em que o pesquisador oferece respostas para os problemas práticos. Por outro lado, os atores/docentes em questão não estão envolvidos na ação coletiva e não são alçados à condição de pesquisador. Em contraste com a produção coletiva, essa concepção da ação pesquisada persiste até hoje, causando uma confusão na área metodológica (CHISTÉ, 2016). Com isso, a construção coletiva da tomada de decisão e da transformação é crucial para a conceituação da PA. Thiollent (2005, p. 16) a define do seguinte modo:

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

Franco (2005) identifica três concepções distintas em trabalhos de PA no Brasil: (1) a pesquisa colaborativa; (2) a pesquisa-ação crítica; e (3) a pesquisa-ação estratégica. A pesquisa colaborativa é pautada na busca de transformação pelo grupo de referência, que recorre ao(s) pesquisador(es) em colaboração com o grupo, a fim de cientificar um processo de mudança já em potencial. Já na pesquisa-ação crítica, a transformação é articulada em um trabalho inicial de diálogo com o grupo, para a melhoria das condições que o coletivo considera opressivas. Por outro lado, na pesquisa-ação estratégica, a transformação é previamente planejada apenas pelo pesquisador e os resultados da aplicação e avaliação do processo não são geridos no coletivo.

Portanto, a PA envolve a participação coletiva dos envolvidos, na qual a voz dos sujeitos “fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (FRANCO, 2005, p. 486). A PA rejeita a visão positivista de racionalidade, de objetividade e de verdade. Sua função não é apenas descrever a realidade. Antes, ela compreende um caráter formativo-emancipatório que visa a transformação da realidade e de situações sociais problemáticas (THIOLLENT, 2005; TEIXEIRA, 2018).

Como Barbier (2002, p. 57) destaca, a PA permite que os participantes expressem “a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação”. Assim, a explicação dos fenômenos sociais perfaz o caminho inverso: não a partir da explicação após o acontecimento, mas durante o processo em que sujeitos e pesquisadores interagem na produção de novos conhecimentos (Brandão, 1999). Embora parte dos casos de PA assumam um caráter crítico-emancipatório, há estudos que tratam de questões de natureza mais técnica ou pragmática para resolução de problemas, tais como, situações específicas, melhora de processos e diagnóstico de problemas pontuais (TEIXEIRA, 2018; THIOLLENT, 2005;).

Em relação às etapas envolvidas na PA, Barbier (2002, p. 60) sugere 5 etapas em seu esquema de ciclo espiral, que inclui processos “de planejamento, de ação, de observação, de reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso.” Já Thiollent (2005) considera a PA um sistema aberto, com possibilidades de diferentes caminhos em função dos objetivos da pesquisa, e demandas encontradas, entre fase exploratória, que é o ponto de partida e o ponto de chegada, os resultados da pesquisa. O autor aponta a necessidade constante de alinhamento entre os objetivos da pesquisa e os objetivos da ação. Ele propõe um modelo de etapas para a PA que poderá assumir natureza diversa. As seguintes etapas são identificadas: (1) análise de delimitação da situação inicial; (2) delineamento da situação final, em função de critérios de

desejabilidade e de factibilidade; (3) identificação de todos os problemas a serem resolvidos; (4) planejamento das ações correspondentes; e (5) execução e avaliação de ações. O autor ressalta que, no desenvolvimento da PA, os pesquisadores utilizam métodos para abordarem a dimensão coletiva, como técnicas de grupo, registros, processamento e resultados, bem como técnicas para coleta de dados complementares por meio de questionários e entrevistas (THIOLENT, 2005). Assim, a PA agrega diversas técnicas de pesquisa, que vão além do uso de questionário e entrevista.

Por sua vez, Tripp (2005) considera a PA como um dos inúmeros tipos de investigação ação. Esse termo designa o processo constituído por um ciclo que oscila, de forma sistemática, entre agir no campo da prática e investigar a respeito da mesma. Esta categoria de investigação-ação inclui, por exemplo, a aprendizagem-ação, a prática reflexiva e aprendizagem experimental. O autor propõe um ciclo básico de investigação-ação em quatro fases: (1) planejar uma melhora da prática; (2) agir para implantar a melhora planejada; (3) monitorar e descrever os efeitos da ação; (4) avaliar os resultados da ação. O ciclo é iterativo e representa o ciclo do planejamento, a implantação da ação, descrição e avaliação da mudança, para produzir aprendizado da prática e da própria investigação (TRIPP, 2005). Esse processo visa a solução de problemas pessoais ou profissionais. Dependendo do tipo de investigação-ação, bem como seus objetivos, práticas e circunstâncias, o ciclo desenvolve as etapas de diferentes maneiras. Portanto, a pesquisa-ação promove um processo reflexivo de coleta dos dados em um processo reflexivo, dialético e transformador das práticas profissionais de um grupo social.

Procedimentos metodológicos

Utilizou-se a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva e exploratória de abordagem teórica fundamentada em dados secundários por meio da pesquisa bibliográfica e documental na perspectiva de Lakatos e Marconi (2003, p. 44). Os autores sistematizam esse tipo de pesquisa em oito fases distintas (escolha do tema, elaboração do trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação e redação. Para o presente estudo tais fases foram adaptadas conforme o esquema do Quadro 1.

| Fases | Descrição |
|---------------------------------|--|
| Escolha do Tema | Aspectos metodológicos da pesquisa-ação em dissertações de MPEs |
| Elaboração do Plano de Trabalho | Definição do processo de busca dos dados secundários e critérios de inclusão e exclusão das dissertações |
| Identificação | Plano de leituras, interpretação e análise do material bibliográfico e documental |
| Localização | Seleção dos dados relevantes e que atendem os objetivos do estudo |
| Compilação | Sistematização dos dados coletados |
| Análise e Interpretação | Compreensão dos dados coletados que são explorados principalmente na análise e discussão dos resultados desse estudo |

Quadro 1 - Fases da pesquisa bibliográfica e documental.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da perspectiva de Marconi e Lakatos (2003, p.44)

Inicialmente, foi realizado uma pesquisa bibliográfica com base nos autores que discutem a pesquisa nos MPEs e os conceitos fundamentais da PA. Os dados secundários foram coletados nos sites de 24 programas ou no repositório institucional respectivo, de acordo com a disponibilidade do arquivo completo das dissertações. O recorte temporal foi entre os anos de

2017 a 2019. Para clarificar a elaboração do processo de busca e a seleção das dissertações, com vistas ao objetivo do presente estudo são apresentados os seguintes dados na Figura 1.

Figura 1-Processo de Busca e Seleção de Dissertações

3 Resultados e discussão

No total, foram encontradas 1,671 dissertações, que após uma leitura interpretativa do título, resumo e metodologia foram organizados os dados em uma planilha no Excel com os seguintes registros: (1) a instituição; (2) o título; (3) a natureza da pesquisa; (4) tipos da pesquisa em relação aos fins; e (5) tipos da pesquisa em relação os meios. Para a identificação da natureza da pesquisa adotou-se, abordagem qualitativa, quantitativa e qualiquantitativa.

Constatamos nas dissertações o predomínio de metodologias de investigação de natureza qualitativa, na qual das 1,671 dissertações 1,539 são referentes a pesquisa qualitativa. Esse resultado é esperado, visto que a metodologia qualitativa favorece a especificidade do programa, que visa investigar de forma pormenorizada os fenômenos educativos e sociais da escola básica. Portanto, a pesquisa quantitativa foi adotada em um número pouco expressivo de pesquisas.

Já em relação aos tipos, a identificação foi baseada na classificação de Vergara (2010), que é definida por dois critérios básicos: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins da pesquisa, podem ser classificadas como: exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada e intervencionista. Já os meios de investigação correspondem a: pesquisa de campo, pesquisa de laboratório, documental, bibliográfica, experimental, ex post facto, participantes, pesquisa-ação, e estudo de caso.

Nesse quesito, podemos observar o papel preponderante dos fins descritivos nas pesquisas, que sobressaem aos demais. Isto se deve à preocupação com a descrição aprofundada dos sujeitos e fenômenos relacionados a comunidade escolar. De maneira similar, os fins descritivo-exploratórios são utilizados de forma expressiva nos dados da pesquisa. Por outro lado, o baixo número de trabalhos com fins explicativos aponta para a necessidade de pautar as escolhas metodológicas a partir de objetos de estudo que possibilitem explicar as razões para a realidade do universo escolar. Por sua vez, a pesquisa intervencionista norteia o desenho metodológico de 99 dissertações, sendo relativamente pouco explorada em comparação com as pesquisas com fins descritivo e descritivo-exploratório. Nesse ponto, é preciso destacar que nem todas as dissertações identificaram os fins e meios da pesquisa, assim como a pesquisa-intervenção nem sempre apresentou os meios de forma explícita no corpo do texto e outras dissertações indicaram apenas os meios da pesquisa. Além disso, não há distinção da natureza da pesquisa interventiva, se aplicada ou prática.

Quanto aos meios empregados nas dissertações do MPEs, observamos na figura 1 que, em sua maioria, a preferência incide no estudo de caso, com 290 investigações indicadas nas dissertações. É válido ressaltar que a tipificação “estudo de caso” pode ser conveniente para muitos pesquisadores, pois a investigação fica circunscrita à situações pontuais e particulares. Contudo, o uso da PA corresponde a 259 dissertações, e outras modalidades de investigação-ação perfazem 6 dissertações na pesquisa diagnóstica e 29 na pesquisa participante. Se somarmos as pesquisas intervencionistas da figura 1 com a investigação-ação quanto aos meios da pesquisa, a PA acaba por apresentar o maior número de pesquisas com 393 dissertações. Já as pesquisas documental e bibliográfica mostram-se menos expressivas.

Na sequência, realizamos uma leitura analítica dos dados metodológicos referentes aos instrumentos, aos procedimentos metodológicos e a abordagem teórica das pesquisas-ação de natureza qualitativa encontradas nas dissertações. Foram selecionadas 12 dissertações entre as 259 dissertações com estudos do tipo PA. O critério para seleção das pesquisas ocorreu de modo

aleatório entre as pesquisas de cada agrupamento das características mais presentes em todos os trabalhos da PA, bem como o uso dos diferentes instrumentos e abordagens. Assim, a identificação de cada dissertação é apontada com base na análise realizada visando compreender como foram configurados os aspectos metodológicos da PA em relação aos instrumentos, processo metodológico e abordagem teórica. A inclusão das 12 dissertações foi de modo proporcional para cada recorte temporal de busca, sendo assim, 4 para cada ano.

Recorte 2017

Na dissertação 1 do Quadro 2, observa-se primeiramente que o(a) pesquisador(a) aplicou um questionário com base em Gil (2008) para reconhecimento dos problemas do grupo convidado a participar da pesquisa. Os professores envolvidos na pesquisa participaram ativamente na elaboração da problemática em questão. Os círculos dialógicos investigativos-formativos têm como referência Henz (2016), e após cada encontro do círculo há um registro de ata dos participantes envolvidos e as proposições levantadas. Após os círculos, houve a aplicação de outro questionário para promover a construção coletiva. Contudo, o trabalho não indica como os participantes fizeram parte da reflexão coletiva para a transformação social. A abordagem teórica apresenta brevemente as concepções de Barbier (2002) e Thiollent (2005). O modelo de Barbier (2002) parece servir de base para a PA, mas isso não é explicitado no trabalho. De fato, o texto apresenta três estágios para a PA: (1) diagnóstico das necessidades; (2) dificuldades; e (3) construção coletiva. O(A) autor(a) ressalta a necessidade de triangulação dos dados, embora essa premissa pareça evidente no ciclo da PA.

Na dissertação 2, o(a) pesquisador(a) aplicou um questionário diagnóstico para que os participantes apontassem problemas e dificuldades. No decorrer dos encontros houve aplicação de atividades e avaliação realizadas pelos alunos. Tripp (2005) é empregado para conceituar a PA e os procedimentos metodológicos, mas não há indicação do uso dos ciclos da investigação-ação propostos pelo autor. Com isso, não fica claro como o ciclo para a PA é realizado.

Já na dissertação 3, o(a) pesquisador(a) apresenta a construção do memorial escrito pelos participantes como forma de entender o histórico e as percepções dos envolvidos na pesquisa. Houve também a aplicação de um teste online para aferição da compreensão e das dificuldades gramaticais. O(A) autor(a) utiliza as técnicas fundamentais da PA por meio dos encontros e registro dos participantes. As técnicas complementares são aplicadas através de entrevistas e observação do grupo. Os sujeitos interagem na produção de novos conhecimentos e as narrativas são construídas pessoal e coletivamente. Quanto às etapas do processo da pesquisa, Thiollent (2005) é citado, mas não há explicação aprofundada de seus pressupostos e das etapas de seu modelo para a PA.

De acordo com o(a) autor(a) da dissertação 4, a pesquisa está ancorada em dois momentos do processo de coleta de dados: os dados e a reflexão-ação coletiva no ambiente virtual. Não há descrição de como houve a formação do grupo. O questionário diagnóstico foi disponibilizado online para os participantes. Como método de coleta de dados, foram utilizados os aplicativos interativos do Google Docs e de redes sociais como o WhatsApp. Foi disponibilizado também um curso no ambiente virtual para o acesso dos participantes, no qual o fórum e arquivos foram usados para a coleta de dados. O uso do Google Docs e do WhatsApp foi pertinente para a construção e o registro coletivo, que acione os processos reflexivos necessários para coleta de dados. A pesquisa teve como base as etapas do modelo de Thiollent (2000).

Quadro 2 - Aspectos metodológicos da pesquisa-ação em relação aos instrumentos, processo metodológico e abordagem teórica das dissertações 2017

| RECORTE TEMPORAL | INSTRUMENTOS | PROCEDIMENTOS | ABORDAGEM TEÓRICA |
|------------------|--------------|---------------|-------------------|
|------------------|--------------|---------------|-------------------|

| | | | |
|-----------------------|--|---|--|
| Dissertação 1 2017 | <ul style="list-style-type: none"> - Estudo documental e bibliográfico - Questionário para diagnóstico inicial - Observação - Círculo dialógicos- investigativos - Registro da ata - Questionário | <ul style="list-style-type: none"> -Diagnóstico das necessidades -Dificuldades -Construção coletiva | Henz, 2015 Barbier, 2002 Thiollent, 2005 |
| Dissertação 2 2017 | <ul style="list-style-type: none"> - Questionário diagnósticos - Encontros - Atividades realizadas pelos alunos - Avaliação com os alunos | <ul style="list-style-type: none"> -Diagnóstico das necessidades -Aplicação do método -Construção coletiva | Tripp, 2005 |
| Dissertação 3 2017 | <ul style="list-style-type: none"> - Estudo documental - Memorial - Teste - Encontros com o grupo - Narrativas pessoais - Observação - Entrevista semiestruturada | <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico das necessidades -Dificuldades -Construção coletiva | Thiollent, 2005 |
| Dissertação 4 2017 | <ul style="list-style-type: none"> - Questionário - Dados registrados no ambiente virtual de aprendizagem - WhatsApp para o grupo de discussão para o processo reflexivo de coleta de dados - Registro Coletivo - O AVA como recurso de investigação - Extração de dados do banco de armazenamento | <ul style="list-style-type: none"> -Análise de base de dados preexistentes -Definição de hipótese -Atualização de técnicas de mineração de dados -Indicadores que contribuíram para o melhor desempenho acadêmico -Estabelecimento de estratégias -Elaboração de recomendações pedagógicas de utilização do AVA | Thiollent, 2005 |

Fonte: Elaborado pelos autores

Recorte 2018

A dissertação 5 no Quadro 3, tem como instrumento o questionário diagnóstico com questões da Escala de Comportamento Ecológico (ECE) e a aplicação de outro questionário referente à formação e atividades pessoais dos participantes da pesquisa. Além das oficinas, o(a) pesquisador(a) utilizou como método de registro o diário de campo. Após três intervenções, juntamente com um grupo focal de professores e alunos, houve a criação conjunta das oficinas. Com o uso de múltiplos métodos de coleta de dados, o trabalho configura vários momentos de estreita aproximação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. O(a) autor(a) não aprofunda os pressupostos que norteiam a PA, mas menciona aspectos indicados por Thiollent (2011). A pesquisa segue as seguintes etapas: 1) Sensibilização; 2) Exibição de filme/Encontros; 3) Três oficinas de jogos; e 4) grupo focal.

Na pesquisa 6, o(a) pesquisador(a) identifica as dificuldades e necessidades atreladas ao grupo por meio do questionário diagnóstico. O(A) autor(a) aponta o protagonismo dos participantes no processo de co-construção de conhecimentos e ações. Por meio das memórias individuais anônimas, ele identifica e agrega à pesquisa as impressões e sugestões dos envolvidos durante o processo da pesquisa. Além dos encontros presenciais, o(a) pesquisador(a) utiliza o Google Docs e o grupo no WhatsApp para registrar as percepções dos

participantes do grupo. O(A) pesquisador(a) menciona que, inicialmente, os registros foram realizados nos encontros pessoais e que o grupo preferiu verbalizar suas impressões. Ao empregar o aplicativo interativo do Google Docs seria importante analisar como, de fato, esses instrumentos contribuíram para registro das impressões e análises do grupo. Assim como nos encontros presenciais houve a necessidade de verbalizar, ao invés de registrar as impressões, é relevante compreender como, de fato, esse instrumento agregou para a coleta de dados da pesquisa. Além disso, a abordagem teórica está relacionada à pesquisa-formação de teóricos como Fiorentini (2008), Jordão (2004) e Zeichner (1993). No entanto, não há uma caracterização dos processos e da abordagem teórica que norteia a PA.

Já na dissertação 7, o(a) pesquisador(a) aplicou um roteiro de identificação com as informações sociodemográficas e a formação dos docentes. Após o roteiro de identificação, o(a) pesquisador(a) se encontrou algumas vezes com os participantes, antes do início das oficinas de formação. De acordo com o(a) autor(a), houve uma participação ativa dos sujeitos da pesquisa, que possibilitou um ambiente favorável para a construção coletiva dos conhecimentos. Contudo, não são especificados os instrumentos para registro das impressões e percepções dos participantes. Após as oficinas, o(a) pesquisador(a) conduziu uma entrevista com o grupo focal. Quanto à abordagem teórica, Barbier (2007) e Thiollent (2005) servem de base para a PA. Verificamos que o(a) autor(a) segue a sistematização das experiências na PA com base em Barbier (2002). Contudo, não há menção explícita disso no texto. Vale ressaltar que a própria dinâmica da PA desenvolveu um repertório compartilhado entre o grupo, mobilizando-o para ações colaborativas, como a (re)construção do projeto político pedagógico.

O(A) autor(a) da dissertação 8 utiliza como instrumentos de coleta de dados a observação participante e o questionário. Embora os participantes interagiram nos encontros, poucos são os registros para a identificação das dificuldades, impressões e opiniões dos docentes. De acordo com o(a) pesquisador(a), as considerações advindas das entrevistas e as observações proporcionam a base para a elaboração do Plano de Ação. Todavia, poucos são os registros indicados que fornecem voz aos participantes na construção colaborativa para elaboração desse plano. A abordagem teórica é constituída com base na concepção da pesquisa qualitativa de Bortoni-Ricardo (2004) e nas concepções de Thiollent (2005). Mas o(a) pesquisador(a) não parece se apropriar do modelo de Thiollent (2005) para as etapas de sua pesquisa e também não há menção do processo da pesquisa.

Quadro 3 - Aspectos metodológicos da pesquisa-ação em relação aos instrumentos, processo metodológico e abordagem teórica das dissertações 2018

| RECORTE TEMPORAL | INSTRUMENTOS | PROCEDIMENTOS | ABORDAGEM TEÓRICA |
|-----------------------|---|---|--|
| Dissertação 5 2018 | - Questionário - Oficinas - Três intervenções - Diário de Campo - Grupo Focal | -Sensibilização -Exibição de filme -Três oficinas de jogos educativos -Grupo Focal | Thiollent, 2011 |
| Dissertação 6 2018 | - Encontros com o grupo - Questionário - Diário de Campo - Memórias individuais das reuniões (registro de impressões e sugestões e análises - Grupo no WhatsApp - Grupo no Google Docs | -Diagnóstico das necessidades -Dificuldades -Construção coletiva | Fiorentini, 2008 Kemmis, 1993 apud Jordão, 2004 Zeichner, 1993 |

| | | | |
|-----------------------|--|---|--|
| Dissertação 7 2018 | - Roteiro de Identificação - Encontro - Oficinas - Entrevista com o grupo focal | Reconhecer o problema Construção dialética da formação Oficina Construção coletiva/grupo focal | Barbier (2007) Thiollent (2005) |
| Dissertação 8 2018 | - Estudo documental - Encontro - Observação - Entrevista | Diagnóstico das necessidades Dificuldades Construção coletiva | Bortoni-Ricardo (2004) Thiollent (1997) |

Fonte: Elaborado pelos autores

Recorte 2019

O(A) pesquisador(a) da dissertação 9 no Quadro 4, emprega vários instrumentos para a coleta de dados, tais como os encontros formativos realizados em seis etapas, bem como os cadernos de registros, análise de narrativas, discussões e diário de campo. Para uma avaliação preliminar, o(a) autor(a) utilizou os cadernos de registros denominados de “Ficha Individual do Aluno”. Ao longo dos encontros, ele(a) utilizou o diário e as narrativas dos alunos com suas respectivas crenças e impressões durante a ação formativa. O(A) pesquisador(a) realizou o plano de ação de forma compartilhada com o grupo docente em cada parte do processo da PA. Além disso, o(a) autor(a) executou a PA com base nos seis princípios fundamentais sobre a escuta sensível proposta por Barbier (2002), como instrumento metodológico de orientação para a pesquisa. Podemos verificar que a PA tem como princípio norteador a escuta sensível de Barbier (2002) e se configura a partir das etapas da PA desse modelo.

Na dissertação 10, o(a) pesquisador(a) usou como instrumento de coleta de dados o questionário diagnóstico e de conhecimentos prévios, os encontros formativos, a observação de aulas, questionários e a avaliação escrita com os alunos. O(A) autor(a) ressalta a participação e a autorreflexão coletiva gerada pela pesquisa. Ele(a) recorreu aos espirais da PA para a reconstrução colaborativa dos conhecimentos e de ações durante o processo da investigação. Os espirais da PA compreendem as seguintes etapas: 1) diagnóstico; 2) formulação de estratégias; 3) desenvolvimento e avaliação; 4) ampliação e compreensão; e 5) realização dos mesmos passos. No entanto, quanto à caracterização teórica, não há menção de uma moldura conceitual para a condução da pesquisa e do modelo seguido para os espirais da PA. Provavelmente, a pesquisa se baseia em Elliot (1997) e Tripp (2005).

De acordo com o(a) autor(a) da dissertação 11, vários instrumentos de coleta de dados foram utilizados, tais como atividades realizadas pelo(a) pesquisador(a), oficinas, avaliações escritas, relatórios com depoimentos dos pesquisadores e observações realizadas pelo(a) pesquisador(a) por intermédio do diário de campo. Primeiramente, o participante teve a oportunidade de narrar suas ações e experiências diárias. Com as oficinas, eles/elas se expressaram em cada encontro por meio de depoimentos sobre os acontecimentos, situações e impressões dos eventos e da temática abordada. Além disso, o(a) pesquisador(a) utilizou as plataformas Google Classroom e Khan Academy para os relatórios e outras produções escritas durante as atividades das oficinas. Os dados da dissertação indicam que os sujeitos participantes foram envolvidos de forma colaborativa na construção da reflexão-ação proposta na pesquisa. Quanto aos procedimentos metodológicos e a abordagem teórica, os postulados para o método de investigação da PA são colocados em termos de definição. Entretanto, não há uma proposta explícita do modelo seguido e dos pressupostos da PA. Por outro lado, o(a) autor(a) menciona concepções de Freitas e Prodanoy (2013) para a pesquisa qualitativa e de Engels (2000) para a PA.

Na dissertação 12, os dados da pesquisa foram produzidos por meio dos seguintes instrumentos: entrevista, diálogo e encontros formativos. Primeiramente, o(a) pesquisador(a) buscou dialogar com os participantes para, em seguida, formular a problemática a partir das dificuldades do grupo. O(A) autor(a) da pesquisa construiu, de forma colaborativa, os encontros formativos com proposta de plano de ação coletiva. Para a coleta de dados, ele(a) utilizou a entrevista para identificar as impressões e percepções dos participantes. Embora o(a) pesquisador(a) tenha observado os encontros formativos e conduzido as entrevistas, os registros dos participantes são indispensáveis para a compreensão de sua participação no processo de construção de conhecimentos e das estratégias. Quanto aos procedimentos metodológicos e a abordagem teórica, o(a) pesquisador(a) apresenta de forma consistente o modelo de investigação-ação, que se baseia no ciclo básico estabelecido por Tripp (2005). Para tanto, a pesquisa se inicia com o diagnóstico do problema, depois há o planejamento da melhora da prática e a ação para implantar a melhora planejada, seguido do estágio de monitoramento e descrição dos efeitos da ação. Por fim, há uma avaliação dos resultados alcançados (TRIPP, 2005).

Quadro 4 - Aspectos metodológicos da pesquisa-ação em relação aos instrumentos, processo metodológico e abordagem teórica das dissertações 2019

| RECORTE TEMPORAL | INSTRUMENTOS | PROCEDIMENTOS | ABORDAGEM TEÓRICA |
|-------------------------|---|--|--|
| Dissertação 9 2019 | - Ficha Individual do Aluno - Encontros formativos - Observação - Diário de Campo - Discussões e narrativas produzidas pelos participantes | Escuta Sensível/ Barbier (2004) | Barbier (2004) |
| Dissertação 10 2019 | - Questionário - Diagnóstico/conhecimentos prévios - Encontros Formativos - Observação - Questionário - Avaliação Escrita | -Diagnóstico das necessidades -Formular estratégias -Desenvolver e avaliar -Ampliar e compreender -Realizar os mesmos passos | |
| Dissertação 11 2019 | - Narrativas dos participantes - Oficinas - Depoimentos - Narrativas - Plataforma Google Classroom e Khan Academy - Observação - Diário | -Diagnóstico das necessidades -Dificuldades -Construção coletiva | Engels (2000) Freitas e Prodanov (2013) |
| Dissertação 12 2019 | - Encontro - Encontros Formativos - Observação - Entrevista | -Ciclo básico de investigação-ação de Tripp (2005) | Tripp (2005) |

Fonte: Elaborado pelos autores

4. Considerações Finais

Diante do levantamento das dissertações do MPEs, pudemos averiguar que grande parte das pesquisas dos mestrados é de natureza qualitativa. Isso já era esperado, visto que o objeto de estudo dos programas profissionais se relaciona com a construção dos conhecimentos e a ação coletiva atrelada à transformação da atividade profissional. Em muitos casos, os métodos de análise das dissertações não são explicitados de maneira uniforme e clara, o que dificulta

compreender as pesquisas quanto aos seus meios e fins. Quando contabilizamos a PA juntamente com outros tipos de investigação-ação, o maior número de pesquisas conduzidas nos MPEs adota algum tipo de PA. Nas pesquisas-ação investigadas, 4 de 12 dissertações minimizam as possibilidades de coleta de dados e de instrumentos para registros e processamentos dos dados, restringindo-se às técnicas de grupo, questionários ou avaliação. Consequentemente, verificamos nessas dissertações a carência de um maior número de instrumentos e de técnicas de registro, que acaba evidenciando um processo solitário de autoavaliação, construção de conhecimento e do plano de ação da pesquisa.

A PA requer a proposta de intervenção coletiva e o envolvimento ativo dos participantes na elaboração e efetivação de estratégias para a problemática em questão. De fato, alguns estudos não oportunizam adequadamente a participação coletiva durante o processo da pesquisa. Dos 12 estudos, 2 (4 e 5) sinalizam a falta de construção e registro coletivo, o que limita o protagonismo grupal na proposição de soluções e mudanças na prática social e profissional dos professores. A colaboração é um aspecto central para a construção de conhecimentos e compreensões compartilhadas para a execução de soluções inovadoras para os problemas educacionais. O processo colaborativo e democrático de co-construção de conhecimentos, de consenso, de tomada de decisões e ação conjunta não apenas gera conhecimentos sobre a prática pedagógica e a condição profissional, mas visa a melhoria e transformação conjunta das contradições presentes na prática (MIZUKAMI, ANDRADE e LIMA, 2021). Não há apontamentos nessas investigações acerca das atitudes colaborativas de compreensão da prática a fim de mudá-la. Assim como na pesquisa Chistlé (2016), há falta de ações colaborativas entre os participantes durante o processo da pesquisa. É necessário colocar em evidência a voz dos participantes para um conhecimento mais aprofundado, visando a consolidação da pesquisa. Embora os estudos sejam de natureza interventiva, elas não seguem o processo metodológico da pesquisa-ação. Os estudos são de natureza interventiva, mas não necessariamente favorecem a perspectiva relacional e o constante movimento de reflexão sobre a ação de forma coletiva, atendendo ao método da pesquisa-ação.

Além disso, não encontramos nas 7 (1, 2, 3, 7, 8, 10 e 11) das 12 pesquisas analisadas um aprofundamento teórico acerca do modelo seguido para os espirais da PA. Embora haja menção do processo da pesquisa, não há clareza quanto ao ciclo percorrido na PA. Para que os participantes da pesquisa se envolvam em processos reflexivos e interpretativos, cabe um debate sistemático e contínuo que favoreça a interação constante com momentos teóricos, práticos e ações em movimento espiralados e cíclicos. A legitimação da pesquisa-ação requer um método organizado em espiral que contemple as diversas fases do trabalho de intervenção e visem a transformação da prática pedagógica. Conforme Thiollent (2011) aponta, a pesquisa-ação requer um rigor lógico no nível de explicação e da interpretação dos fatos como ponto de partida para o processo investigativo, mas não observamos parâmetros explícitos acerca do ciclo e modelo para investigação.

Embora algumas pesquisas-ação analisadas favoreçam o aprendizado mútuo e a ação compartilhada, cabe conceder maior atenção e consideração ao rigor metodológico, ao valorizar a abordagem dialógica, que é fruto de interações e debate sistemático e investigativo necessários para a transformação das práticas pedagógicas. Verificamos que 3 das 12 dissertações analisadas empregam recursos digitais para potencializar o levantamento de dados e cultivar uma maior proximidade com os participantes. Os recursos utilizados incluem o aplicativo WhatsApp, o Google Docs, a Khan Academy e a plataforma Google Classroom. Ao mesmo tempo, foram poucas as informações disponibilizadas nas dissertações sobre o uso desses recursos para a captação de dados.

A análise das dissertações evidenciou que, dentre as 12 pesquisas, 9 mencionam os procedimentos metodológicos e a abordagem teórica adotada para o estudo. Contudo, mesmo tendo citado concepções e/ou definições relacionadas à PA, não são explicitados os teóricos e

o modelo de base para os processos da PA. Os dados revelam a vulnerabilidade da pesquisa-ação quanto à falta de consistência dos métodos e técnicas de investigação. Essa lacuna foi apontada por Gatti (2001), ao discutir o alto grau de exigência quanto ao trato e reconstrução da realidade na pesquisa qualitativa e a tendência dos pesquisadores em não se aprofundarem nas implicações do processo teórico e metodológico. Os resultados da presente pesquisa divergem da pesquisa de André e Príncipe (2017), na qual as dissertações de MPE apresentam rigor no processo metodológico para os problemas analisadas.

Em geral, o(a) pesquisador(a) menciona um autor da PA mas acaba não especificando o modelo ou as etapas que servirão como norte para a realização da pesquisa. Os teóricos mais utilizados foram Thiollent (2005) e Barbier (2002), sendo que o conceito de escuta sensível serviu de instrumento metodológico da orientação para a pesquisa em uma das dissertações. No estudo 9, não encontramos os caminhos que mediam a construção coletiva e as etapas da pesquisa, bem como os momentos de construção do objeto enunciados por Barbier (2002). O ciclo básico da investigação-ação de Tripp (2005) foi empregado de forma consistente e integral na pesquisa 12. Em outros casos, os ciclos da investigação-ação servem de base para a pesquisa, mas não há menção do modelo de Tripp (2005). Em 2 (5,6) das 12 pesquisas, a abordagem teórica está pautada nas conceitualizações da pesquisa qualitativa, mas elas não abordam adequadamente os referenciais teóricos e os procedimentos metodológicos da PA. Além disso, há problemas na definição da natureza da pesquisa que é aplicada, mas descrita como pesquisa prática (PEREIRA, 2022).

De forma geral, as abordagens teóricas e os procedimentos metodológicos precisam ser descritos de forma mais fundamentada e aprofundada, bem como os modelos e ciclos da PA devem ser operacionalizados a partir do referencial teórico. Nas dissertações analisadas, 10 das 12 pesquisas tiveram interlocução direta com a educação básica, o que demonstra o enfoque na reflexão crítica e conjunta das investigações para a melhoria e transformação da prática profissional no nível básico. Os resultados indicam a relação intrínseca entre as redes de ensino e os MPEs no enfrentamento dos desafios que permeiam a prática educacional.

A formação do profissional reflexivo é orientada pelo envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de seus conhecimentos, e essa premissa também é fundamental para a metodologia do tipo PA, ao promover o desenvolvimento profissional dos participantes e mestres profissionais dos MPEs. A PA se caracteriza pela criação de coletivos colaborativos e tem o potencial de criar, com os encontros formativos, um enraizamento social nas instituições escolares que privilegiam a formação contínua do professor. Assim, a dinâmica criada na PA mobiliza a manutenção dos encontros formativos, bem com outras ações referentes à formação de grupos de estudos, a construção de formação pedagógica e projetos integrados entre os professores.

Referências

ANDRÉ, M. A. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Revista Plurais**, v.1, n. 1, 2016, p.30-41. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/1605>. Acesso em: 03 ago. 2020.

ANDRÉ, M. A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, v.17, n.53, 2017, p.823-841. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/rt/printerFriendly/8459/1>. Acesso em: 09 ago. 2020.

ANDRÉ, M.; PRÍNCIPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educ. Rev.**, Curitiba, Brasil, 63, 2017, p.103-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00103.pdf> Acesso em: 05 ago. 2020.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano 2002.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CHISTÉ, P. S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência & Educação (Bauru)**, v.22, n.3, 2016, p.789-808. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n3/1516-7313-ciedu-22-03-0789.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

COUTO, M. E. S.; LARCHERT, J. M. A interface do mestrado profissional em educação com a formação de professores da educação básica. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, v.2, n.1, 2017, p.10-23. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/3616/2329>. Acesso em: 08 ago. 2020.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber, 2007.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educ. Rev.**, 63, 2017, p. 19-34. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602017000100019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, 2005, p. 483-502. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, p. 65-81, 2001.

GATTI, B. Pesquisa em mestrados profissionais. In: FOMPE – Fórum de Mestros Profissionais em Educação, I., Salvador. **Trabalhos apresentados**. Salvador: UNEB, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N.; ANDRADE, M. F. R.; LIMA, F. P. M. Pesquisa colaborativa: contextualizações, conceptualizações, reflexões e desenvolvimento profissional da docência. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n.12, 2021.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **RBPG**, v. 1, n.1, 2004, p.131-142. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26>. Acesso em: 09 ago. 2020.

PEREIRA, A. Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: fundamentos e possibilidade prática. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v.6, n.12, 2021.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **RBPG**, v. 2, n.6, 2006, p.313-315. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/113>. Acesso em: 09 ago. 2020.

RIBEIRO, R. J. O Mestrado Profissional na política atual da Capes. **RBPG**, v.2, n.4, 2005, p.8-15. Disponível em: <http://200.18.252.94/seer/index.php/reeducacao/article/view/204>. Acesso em: 4 ago. 2020.

SEVERINO, A. J. Mestrado Profissional: mais um equívoco na política nacional da pós-graduação. **Revista de Educação**, v.21, 2006, p.9-16. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/204>. Acesso em: 8 ago. 2020.

SOUZA, C. P.; PLACCO, V. S. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v.25, n.47, 2016, p.23-25. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4567>. Acesso em: 10 ago. 2020.

TEIXEIRA, P. M.; NETO, J. M. Sobre a pesquisa-ação nas dissertações e teses em ensino de biologia (1972-2011). **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.11, n.1, 2018, p.283-308. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2018v11n1p283>. Acesso em: 09 ago. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, 2005, p.443-466. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.