

A PESQUISA EDUCACIONAL COMO PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: DO "COMPREENDER" PARA O "FAZER" PEDAGÓGICO

Francisco Marcones Moura Silva¹
 Edilene Ferreira de Sena²
 Milena da Costa Sousa³
 Luís Távora Furtado Ribeiro⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a pesquisa educacional como possibilidade de fortalecimento da formação continuada de professores/as, articulando aspectos históricos, epistemológicos e pedagógicos. A investigação foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando a pesquisa bibliográfica como principal procedimento metodológico. Foram analisadas obras de autores clássicos e contemporâneos que discutem a epistemologia e sua relação com a educação, como Hagquette (2013), Comte (1973), Husserl (1996), Freire (1987), Lima (2002), Giroux (1988), entre outros. O referencial teórico contempla correntes como o positivismo, a fenomenologia, a dialética e o pensamento pós-estruturalista, buscando compreender como essas bases teóricas influenciam a constituição do conhecimento e a prática pedagógica. A pesquisa parte do entendimento de que a práxis, na perspectiva freiriana, representa a articulação entre ação e reflexão, e que a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, que envolve a vivência, a experiência, o estudo e a ressignificação das práticas. Os resultados apontam que a pesquisa educacional, fundamentada em bases epistemológicas sólidas, pode contribuir para a superação de uma prática pedagógica tradicional, baseada apenas na reprodução de conteúdos, favorecendo uma atuação crítica e transformadora do/a professor/a. Além disso, evidencia-se a necessidade de reconhecer o contexto social e humano em que se insere o trabalho docente, considerando as limitações e desafios enfrentados por esses profissionais. Conclui-se que a pesquisa é um caminho fundamental para qualificar a formação continuada, promovendo a construção de saberes que estejam em diálogo com a realidade escolar e com os desafios contemporâneos da educação, e que possibilitem a construção de uma prática pedagógica consciente, reflexiva e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Práxis; Epistemologia; Teoria e prática.

¹ Doutorando do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7757252184801786>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7925-7209> . E-Mail: francisco.marcones@aluno.uece.br;

² Mestra em Educação e Ensino, Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9329-8835>, edilene.sena@aluno.uece.br;

³ Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Lattes:<http://lattes.cnpq.br/5066578955258179>. E-Mail: milenaatmosfera@email.com;

⁴ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, Professor livre docente da Universidade Federal do Ceará (UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6368042791230986> .ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1063-4811>. E-Mail luistavara@uol.com.br.



1. INTRODUÇÃO

A pesquisa educacional, compreendida como prática sistemática de produção de conhecimento situada no contexto escolar, constitui um dos pilares da formação docente na contemporaneidade. Defendida como eixo estruturante da formação continuada, ela possibilita que o “compreender” teórico se una ao “fazer” pedagógico em um movimento de ação-reflexão-ação, tal como propõe Paulo Freire (1987). Trata-se de uma perspectiva que ultrapassa o tecnicismo e reconhece a docência como prática social, histórica e política.

No contexto atual da educação básica brasileira, marcadamente tensionado por desafios estruturais, desigualdades de aprendizagem e práticas pedagógicas fragmentadas, a formação continuada precisa ser repensada. O processo formativo não pode restringir-se à atualização de técnicas de ensino ou à simples transmissão de conteúdos curriculares. É necessário promover o desenvolvimento profissional como um processo permanente, situado e colaborativo, no qual o professor se reconheça como sujeito de investigação e transformação de sua prática (Lima, 2002; Giroux, 1988).

Este trabalho discute a pesquisa educacional como perspectiva de fortalecimento da formação continuada de professores, articulando fundamentos epistemológicos, históricos e pedagógicos. Defende-se que o exercício da pesquisa, quando ancorado em bases teóricas explícitas e coerentes, contribui para o desenvolvimento de uma práxis formativa crítica e emancipadora.

O estudo tem como objetivos: Sistematizar o debate epistemológico pertinente à pesquisa educacional e sua incidência na formação continuada; Explicitar um enquadramento conceitual para a práxis formativa em contexto escolar; Delinear um modelo operativo de formação continuada baseada em pesquisa; Identificar limites e condições de possibilidade dessa agenda no cotidiano das escolas públicas.

A relevância da investigação reside na urgência de superar práticas reproduтивistas e descontextualizadas, promovendo uma docência fundamentada na pesquisa, na reflexão crítica e na autonomia profissional.



2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Correntes epistemológicas e suas incidências na educação

A formação docente, enquanto campo de conhecimento e prática, está intrinsecamente relacionada às bases epistemológicas que sustentam as concepções de ciência e de educação. As diferentes correntes filosóficas: positivismo, fenomenologia, dialética e pós-estruturalismo, conformaram modos distintos de compreender o sujeito, o conhecimento e o ato de educar.

O positivismo, consolidado por Auguste Comte (1798–1857), propõe que o conhecimento legítimo é aquele baseado na observação empírica e na regularidade dos fenômenos. Ao aplicar esse princípio à educação, o positivismo influenciou metodologias quantitativas, centradas na mensuração de resultados e na busca por leis gerais do comportamento humano.

Segundo Comte (1973, p. 55), a ciência deveria “substituir em toda parte a inacessível determinação das causas pelas simples pesquisas das leis, isto é, das relações constantes que existem entre os fenômenos observados”. Essa perspectiva contribuiu para a construção de métodos de pesquisa sistemáticos e verificáveis, mas limitou a compreensão do fenômeno educativo, ao reduzi-lo a variáveis mensuráveis, desconsiderando a historicidade e a subjetividade dos sujeitos (Durkheim, 1973).

Em contraponto ao positivismo, Edmund Husserl (1859–1938) inaugura a fenomenologia, propondo um retorno “às coisas mesmas”. A educação, sob essa ótica, deve partir da experiência vivida pelos sujeitos, valorizando o sentido que o fenômeno adquire na consciência (Husserl, 1996). A prática docente é, portanto, um espaço de intencionalidade e significação, no qual o professor busca compreender o mundo vivido dos alunos e de si próprio. Essa abordagem influenciou métodos qualitativos de pesquisa, voltados à compreensão de significados e à valorização do contexto.

A dialética, formulada por Hegel e reelaborada por Marx e Engels, insere o conhecimento na historicidade das relações sociais. Para Marx (1999, p. 52), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas o seu ser social que determina sua consciência”. Essa concepção rompe com o idealismo e situa o sujeito no processo de produção material da vida. Na educação, a dialética fundamenta a práxis, categoria central em Paulo Freire (1987), como unidade entre ação e reflexão, que permite aos sujeitos compreenderem e transformarem o mundo. Assim, a pesquisa educacional assume caráter



crítico, orientado pela emancipação e pela transformação social.

O pós-estruturalismo problematiza os discursos que produzem verdades e identidades no campo educacional. Autores como Michel Foucault e Thomas Tadeu da Silva (1999) evidenciam como o saber pedagógico é atravessado por relações de poder e por regimes de verdade que moldam a subjetividade docente. Ao incorporar essa lente, a pesquisa educacional passa a interrogar as condições discursivas de produção do conhecimento e as formas de subjetivação do professor. Contudo, o risco do pós-estruturalismo reside na paralisia analítica, caso não se articule a estratégias concretas de ação transformadora.

A práxis freiriana é a chave para compreender a relação dialógica entre teoria e prática. Para Freire (1987, p. 38), “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Sob essa perspectiva, a formação continuada deve promover a unidade entre o saber teórico e o fazer pedagógico, articulando a ação docente a uma ética da libertação e da autonomia. De acordo com Lima (2002), o trabalho docente é o movimento constante de colocar os saberes em ação, reconstruindo-os na interação com a vida, com os pares e com as instituições. Assim, o professor é sujeito de conhecimento, não mero aplicador de técnicas.

Para Giroux (1988), a resistência à concepção da educação como práxis deriva da hegemonia da racionalidade técnica, que reduz o ensino a procedimentos. A superação dessa lógica requer uma formação pautada na reflexão crítica, na colaboração e na investigação do próprio fazer pedagógico.

As modalidades de pesquisa educacional refletem as concepções epistemológicas que as orientam. A pesquisa-ação colaborativa, por exemplo, traduz a práxis freiriana ao integrar investigação e intervenção pedagógica. Os estudos fenomenológicos valorizam os sentidos da experiência docente, enquanto as abordagens críticas analisam as contradições institucionais e curriculares que limitam a autonomia do professor. Já as análises de discurso permitem compreender como os discursos normativos produzem identidades e práticas docentes (Tadeu, 1999).

O desafio central é assegurar coerência epistemológica entre o objeto investigado, os métodos e as finalidades educativas. O ecletismo não crítico, a simples soma de paradigmas inconciliáveis, pode enfraquecer a inteligibilidade teórica e a efetividade prática da pesquisa. A viabilidade de uma formação continuada baseada na pesquisa



depende de condições concretas: tempo institucional para o estudo, cultura de colaboração, apoio da gestão escolar e acesso a recursos cognitivos (literatura, instrumentos de registro, espaços de socialização). Libâneo (2004) destaca que os professores aprendem sua profissão também no contexto de trabalho, ao compartilhar práticas e problemas com os colegas. Assim, a escola pode e deve funcionar como espaço de formação contínua.

3. METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, com procedimento bibliográfico e análise integrativa de obras clássicas e contemporâneas sobre epistemologia, pesquisa educacional e formação docente. O corpus inclui autores representativos de distintas tradições: Comte, Husserl, Hegel, Marx, Engels, Freire, Giroux, Haguette e Lima, além de pesquisadores brasileiros como Libâneo, Mariani, Carvalho, Romanowski e Ens.

Os critérios de inclusão foram: relevância teórico-epistemológica; relação direta com a pesquisa educacional e a formação continuada; representatividade em diferentes paradigmas científicos.

A análise se desenvolveu em quatro etapas: Mapeamento das premissas ontológicas e epistemológicas de cada corrente teórica; Identificação das implicações metodológicas para a pesquisa educacional; Derivação das consequências pedagógicas para a formação continuada; Síntese das categorias emergentes: fundamentos, modalidades de pesquisa, mediações institucionais e indicadores de transformação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras permitiu organizar os achados em cinco categorias principais, apresentadas a seguir: A primeira foi a integração teoria–prática por meio da práxis, a qual foi apresentada pela literatura a qual converge para a necessidade de superar o dualismo teoria/prática. A práxis constitui o elo entre ambos, articulando o ato de ensinar com a reflexão crítica sobre as condições sociais e institucionais do trabalho docente. Quando a pesquisa é incorporada ao cotidiano escolar, deixa de ser atividade paralela e passa a ser modo de ser professor (Freire, 1987; Lima, 2002).



A segunda apresentou a coerência epistemológica como critério formativo, em que a qualidade da formação docente depende da clareza epistemológica dos projetos formativos. É fundamental explicitar os pressupostos teóricos que orientam a prática pedagógica. A articulação entre ontologia, epistemologia e metodologia fortalece a consistência da ação formativa (Hagquette, 2013). A ausência dessa coerência conduz ao ecletismo e à fragilidade reflexiva.

A terceira categoria fundamenta-se nas modalidades de pesquisa que promovem a aproximação efetiva entre o “compreender” e o “fazer” pedagógico, consolidando a indissociabilidade entre teoria e prática. Nesse contexto, destacam-se a pesquisa-ação colaborativa, as comunidades de prática e os estudos de aula como estratégias formativas que potencializam a reflexão coletiva e o desenvolvimento profissional docente. Tais modalidades conferem centralidade à experiência e ao diálogo entre pares, favorecendo a construção compartilhada de saberes pedagógicos a partir da problematização da própria prática. Por meio delas, o professor deixa de ser mero executor de metodologias e assume o papel de investigador de sua realidade educacional, produzindo conhecimento situado e socialmente relevante.

O planejamento coautoral, a observação mútua e o replanejamento contínuo emergem como dimensões constitutivas desse processo, instaurando um ciclo permanente de ação-reflexão-ação, em que cada intervenção se converte em oportunidade de aprendizado e transformação.

No contexto brasileiro, essa concepção ganha concretude em políticas públicas que articulam pesquisa, formação e melhoria da aprendizagem, como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desenvolvidos no Ceará. Tais programas exemplificam como a formação docente pode ser estruturada a partir de práticas investigativas, nas quais o acompanhamento pedagógico, a análise de evidências e o replanejamento das ações constituem o cerne do processo formativo. Como observam Alflen e Vieira (2018), ao integrar pesquisa e prática pedagógica, essas políticas superam o modelo prescritivo de capacitação, promovendo uma formação continuada dialógica, reflexiva e comprometida com os resultados de aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa evidencia que a formação continuada carece de tempo institucional,



cultura colaborativa e reconhecimento profissional. O excesso de tarefas e a burocratização escolar fragilizam os espaços de estudo e reflexão (Martins, 2014). A superação desses limites requer políticas educacionais integradas, que valorizem o professor como sujeito epistêmico e não apenas executor de programas.

Mesmo em estudos teóricos, é possível propor indicadores para avaliar a efetividade de uma formação baseada na pesquisa: Planejamento pedagógico contextualizado; Uso de evidências da aprendizagem para replanejar; Melhoria da qualidade das tarefas e da mediação docente; Ampliação da participação discente nas aulas. Esses indicadores constituem referências para futuras pesquisas empíricas que testem a aplicabilidade do modelo proposto.

Com base na literatura, propõe-se um framework em ciclos de cinco etapas, que sintetiza o movimento da formação continuada baseada na pesquisa: Problematização situada: identificação de desafios pedagógicos reais; Planejamento coautoral: elaboração coletiva de estratégias de intervenção; Ação pedagógica acompanhada de registro: implementação e observação; Reflexão crítica: análise das evidências e reformulação das ações; Socialização e sistematização: partilha dos resultados e institucionalização do aprendizado. Esse modelo traduz a articulação entre teoria e prática, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo e coletivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa educacional, quando compreendida como eixo da formação continuada, amplia a compreensão da docência como prática reflexiva e socialmente comprometida. A partir da análise teórica realizada, é possível afirmar que a práxis formativa, ação e reflexão crítica situada, constitui o princípio integrador entre epistemologia, metodologia e pedagogia.

A formação docente, portanto, deve ser concebida como processo permanente de investigação, sustentado por fundamentos epistemológicos claros e por condições institucionais favoráveis. A superação da racionalidade técnica exige políticas que reconheçam o professor como produtor de conhecimento e protagonista de sua formação. Como contribuições, este trabalho propõe o framework operativo de práxis formativa, que organiza a formação em ciclos curtos de ação-reflexão, e reafirma a necessidade de coerência entre teoria, prática e contexto.



Reconhece-se como limite o caráter bibliográfico da pesquisa, que requer validação empírica. Assim, sugerem-se dois desdobramentos: Estudos de pesquisa-ação colaborativa que testem o framework em contextos escolares; Revisões integrativas que correlacionem modalidades de formação continuada com impactos na aprendizagem discente.

Em síntese, a pesquisa educacional, alicerçada em bases epistemológicas sólidas e em um compromisso ético-político com a transformação social, configura-se como caminho promissor para uma educação crítica, emancipadora e humanizadora.

6. REFERÊNCIAS

ALFLEN, A. F. M.; VIEIRA, A. M. D. P. A experiência cearense que inspirou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 233–247, 2018.

ARAUJO, G. C. D. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil. *Educar em Revista*, n. 39, p. 279–292, 2011.

COMTE, A. *Curso de Filosofia Positiva*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning. South Hadley: Bergin & Garvey, 1988.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2013.

HUSSERL, E. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. Lisboa: Edições 70, 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, M. E. C. *Trabalho docente e saberes da experiência*. Fortaleza: UFC, 2002.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



MARTINS, M. M. M. C. Trabalho docente e formação continuada. Fortaleza: UECE, 2014.

MARIANI, B.; CARVALHO, M. Educação emancipatória e formação docente. Revista Educação e Sociedade, v. 30, p. 2411–2425, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas do tipo estado da arte em educação. Curitiba: UFPR, 2006.

TADEU DA SILVA, T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

