

DUAS DISCUSSÕES SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO EM INVESTIGAÇÕES QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO

TWO DISCUSSIONS ON THE METHODOLOGY OF ACTION RESEARCH IN QUALITATIVE EDUCATION INVESTIGATIONS

Marcus Eduardo Maciel Ribeiro¹

Resumo: Esse trabalho propõe a discussão de dois temas que se relacionam à metodologia de pesquisa-ação para investigações qualitativas em Educação: a origem do problema de pesquisa e a aproximação metodológica com as Comunidades de Prática. O trabalho se organizou a partir de revisão bibliográfica em materiais que discutem pesquisa-ação e Comunidades de Prática. Foram consultados autores clássicos desses temas, como Thiollent, Tripp, Zuñiga e Wenger, além de novas produções disponíveis. Como contribuições deste trabalho, consideram-se, especialmente, duas afirmações: as produções acadêmicas em Educação em nível de Mestrado Acadêmico em programas de pós-graduação em Educação que afirmam usarem pesquisa-ação como princípio metodológico, estabelecem o problema de pesquisa a partir de interesses do pesquisador, desconsiderando os interesses do grupo de referência; e Comunidades de Prática e pesquisa-ação são opções metodológicas que se aproximam, podendo a participação de pesquisadores em uma Comunidade de Prática se adequar a um processo de pesquisa-ação.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; Comunidade de Prática; Pesquisa Social; Problema de Pesquisa

Abstract: This work proposes the discussion of two themes that are related to the action research methodology for qualitative investigations in Education: the origin of the research problem and the methodological approach to Communities of Practice. The work was organized based on a bibliographical review of materials that discuss action research and Communities of Practice. Classic authors of these themes were consulted, such as Thiollent, Tripp, Zuñiga and Wenger, in addition to new productions available. As contributions of this work, two statements are particularly considered: academic productions in Education at the Academic Master's level in postgraduate programs in Education that claim to use action research as a methodological principle, establish the research problem from interests of the researcher, disregarding the interests of the reference group; and Communities of Practice and action research are methodological options that are similar, and the participation of researchers in a Community of Practice can be adapted to an action research process.

Keywords: Action research; Community of Practice; Social Research; Research Problem

1. Primeiras discussões

Pesquisa-ação é uma estratégia de pesquisa (Tripp, 2005) que tem sido utilizada em investigações. Tripp (2005) também afirma que a pesquisa-ação se estabelece como uma dimensão dentro de uma abrangência maior à qual chama de investigação-ação. Já Toledo e Jacob (2013, p. 159) dizem que “a metodologia da pesquisa-ação é considerada um sistema aberto, isso

¹ Doutor em Educação em Ciências e Matemática, formado pela PUCRS em 2017. Professor do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) e vinculado ao PPGEci (UFRGS), Novo Hamburgo-RS. marcusemr@gmail.com

porque diferentes rumos podem ser tomados no decorrer do seu desenvolvimento em função das demandas encontradas”.

Uma das dimensões na qual a pesquisa-ação tem sido usada é nas investigações em Educação. Thiollent e Colete (2014) defendem que a pesquisa-ação seja um método de pesquisa adequado para investigações em Educação. Entretanto, a quantidade de dissertações de mestrado acadêmico em Educação, nos programas de pós-graduação em Educação, que utilizam desse método de produção de informações ainda é pequeno. Pesquisa de Ribeiro (2024) mostra que no ano de 2020 foram identificadas apenas 11 dissertações de mestrado de programas de pós-graduação em Educação que teriam utilizado pesquisa-ação. Mais recentemente a situação não é diferente. Uma consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTDC) aponta que no ano de 2023 houve 135 dissertações de Mestrado Acadêmico que indicavam terem usado pesquisa-ação, das quais apenas oito em Educação em programas de pós-graduação em Educação.

Thiollent (2005) afirma que

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para os esclarecimentos das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (Thiollent, 2005, p. 75).

Outros pesquisadores, como Barbier (2004) e Silva (2019) também se manifestam sobre a relevância da pesquisa-ação em processos educacionais, enfatizando a importância da participação coletiva. Diz Barbier (2004, p. 70) que “não há pesquisa-ação sem participação coletiva”, enquanto Silva (2019, p. 69) revela que “todos os envolvidos aprendem e ensinam algo, rendendo frutos de soluções encontradas coletivamente, sejam em soluções emergenciais ou implicações que externem o que é carente de políticas públicas”.

Não se tem aqui objetivo de tratar da história e evolução da pesquisa-ação. Isso já foi convenientemente tratado por outros autores (Tripp, 2005; Thiollent, 2005; Ribeiro, 2024). No entanto, cabe discutir o reconhecimento (ou a falta de) da pesquisa-ação como importante estratégia de pesquisa entre os cientistas. Toledo e Jacob (2013) afirmam que a pesquisa-ação recebe críticas desde que começou a ser usada em investigações em Educação. Dizem, ainda, que “para alguns autores, a ciência é um produto exclusivo de métodos clássicos de pesquisa, como os positivistas” (Toledo; Jacob, 2013, p. 160). Anteriormente, Zuñiga (1981) havia reconhecido que a pesquisa-ação é apenas considerada de interesse científico quando é inovadora sob o ponto de vista sociopolítico e coloca o controle do saber nas mãos dos grupos e coletividades que

demonstram uma aprendizagem coletiva. Por si só, essa afirmação de Zuñiga contradiz boa parte das investigações que informam terem usado pesquisa-ação em seus projetos.

A rejeição contra a pesquisa-ação pode surgir quando qualquer pesquisa que simplesmente envolva grupos ou reflexão sobre a ação seja chamada de *pesquisa-ação*. A crítica mais comum aparece em relação ao rigor dos procedimentos metodológicos e são feitas, majoritariamente, por usuários de práticas positivistas de pesquisa (Toledo; Jacob, 2013).

Em um movimento de defesa da relevância da pesquisa-ação em investigações na Educação, esse artigo se divide em duas seções principais: Como se estabelece o problema de pesquisa em dissertações que afirmam usar pesquisa-ação; e que aproximações podem ser feitas entre uma Comunidade de Prática e pesquisa-ação.

2. Como se estabelece o problema de pesquisa em dissertações que afirmam usar pesquisa-ação

Um projeto de investigação inicia a partir de um problema definido pelo pesquisador. Convém que esse problema tenha relação com o objetivo geral da pesquisa e se estabeleça a partir de uma boa pergunta. Reforça-se aqui a pertinência da qualidade no problema, ficando atrelada a um objetivo geral que também deve apresentar qualidade. Assume-se aqui a ideia de Laville e Dione (1999) para esses conceitos. Para esses pesquisadores, uma boa pergunta possui características fundamentais, devendo ser reflexiva, incentivando o pensamento crítico e desafiando ideias e crenças prévias. Além disso, precisa ser clara e objetiva, evitando ambiguidades que possam dificultar sua compreensão. Outra característica essencial é que seja aberta, permitindo respostas variadas e promovendo o surgimento de novas perspectivas, em vez de apenas confirmar algo já conhecido.

Em paralelo, o pesquisador também estabelece um contexto para a pesquisa, podendo ser uma escola, um grupo de sujeitos, determinada coleção de artigos, dissertações ou teses, por exemplo. Essa união de um bom objetivo geral e um adequado contexto de pesquisa determina um bom problema de pesquisa. Assim, caracteriza-se um bom problema a partir da necessidade de fazer-se uma investigação complexa.

Nesse mesmo sentido, é importante que o investigador se debruce sobre um estudo a respeito do campo de pesquisa ou campo de observação, além do próprio tema da investigação. Isso é corroborado por Köche (2011), quando diz que

Um problema está bem delimitado quando, através de perguntas pertinentes, especifica com clareza as diversas dúvidas. O problema é a dificuldade sem solução que deve ser respondida, expresso em forma de enunciado interrogativo que contém no mínimo a relação entre duas variáveis. Se não manifestar essa relação é sinal que ele ainda não está suficientemente claro para a investigação. Para se chegar ao enunciado do problema deve-se antes defini-lo, especificando a área ou o campo de observação, além das unidades de observação (Köche, 2011, p. 130).

Coutinho (2014) defende que a organização metodológica da pesquisa se estabeleça não a partir de uma ou outra ideologia metodológica ou algum paradigma, mas exatamente pela constituição de um bom problema a investigar.

Quando se trata de uma pesquisa-ação, a discussão sobre o problema de pesquisa recebe ainda mais importância. O tema de pesquisa, do qual se originará o problema a ser investigado, se torna relevante ao emergir dos participantes da pesquisa, que aqui serão chamados de grupo de referência do estudo. Thiollent (2005) concorda com essa questão e afirma que mesmo a escolha do tema deve acontecer nas relações com grupo de referência, partindo para a construção do problema. Ou seja, defende-se neste artigo que o problema a ser investigado em uma pesquisa-ação parta dos participantes sujeitos da pesquisa e não do interesse próprio do investigador. Thiollent observa que

O acordo entre participantes e entre pesquisadores e participantes deve ser procurado. Quando houver conflitos de interesses, a escolha do tema poderá se revelar delicada. Quando possível, o consenso é ideal. No amadurecimento do tema em discussões preliminares, a equipe de pesquisadores desempenha um papel ativo (Thiollent, 2005, p. 52).

Thiollent ainda afirma que, quando o problema não atende às necessidades do grupo de referência, convém que “os pesquisadores ajustem sua perspectiva por meio de discussões” (Thiollent, 2005, p. 52) a fim de legitimar sua participação do grupo. Tripp (2005) reforça a importância da participação ativa do pesquisador com o grupo de referência desde a identificação da necessidade de pesquisa até a formulação do problema e a geração de impactos sobre o fenômeno investigado. Tripp também destaca a relevância de compreender o problema emergente do grupo investigado, identificando, inclusive, suas causas. Moraes et al (2024, p. 301) avançam na discussão e afirmam que “a pesquisa-ação só existe se tiver uma ação sobre a qual o pesquisador possa atuar como moderador e teorizar a respeito”.

Para Thiollent (2005), muitas pesquisas que afirmam adotar a pesquisa-ação acabam sendo, na verdade, pesquisas participantes, caracterizando uma abordagem metodológica distinta. Uma forma de perceber essa questão é pela fragilidade metodológica, especialmente na proposição do tema e do problema de pesquisa (Franco, 2005). Essa percepção sobre a inadequação metodológica de algumas investigações que afirma usar pesquisa-ação é compartilhada por Mallmann (2015), ao afirmar que

Ao analisar as produções anteriormente referenciadas (quando se tratou do contorno histórico), percebe-se que a defesa central da pesquisa-ação é a geração de mudanças e inovações nas práticas social, cultural e educacional. Mas, quando são indicados resultados de pesquisa, nota-se que os procedimentos metodológicos mencionam sempre observações, questionários, entrevistas e análise documental. Nesse cenário, com base na correlação entre o percurso metodológico e os resultados produzidos, defende-se a necessidade de renovar ferramentas e procedimentos (Mallmann, 2015, p. 81).

Reforça-se aqui a concepção de que o problema a ser investigado em uma pesquisa-ação deva emergir da realidade do grupo de referência, refletindo suas necessidades e anseios. Em pesquisa conduzida por Ribeiro (2024), entretanto, a partir de dissertações de mestrado acadêmico que afirmavam terem feito uso de pesquisa-ação, pode ser observado que os problemas investigados expressavam interesses dos pesquisadores, sem que os participantes do grupo de referência tivessem manifestado suas demandas. Esse resultado vai novamente ao encontro da pesquisa de Mallmann (2015). Essa pesquisadora também investigou produções acadêmicas e afirma que não têm sido observadas, nos textos analisados, contribuições significativas em termos de sistemática acurada na delimitação de um tema de pesquisa, na organização e análise dos dados, bem como na composição das sínteses reflexivas (Mallmann, 2015, p. 81).

Nesse sentido, Toledo e Jacob afirmam que

com maior amadurecimento metodológico e o devido respeito aos contextos socioculturais, esses objetivos podem e devem ser alcançados simultaneamente e que a ação deverá ser definida em função dos interesses e das necessidades encontradas, sendo que todas as partes envolvidas na situação investigada devem ser consultadas (Toledo; Jacob, 2013, p. 158).

Talvez, por isso, no campo da Educação, a pesquisa-ação ainda não tenha se consolidado como prática predominante, embora seja um método legítimo de pesquisa social, capaz de

produzir resultados relevantes na interação entre o pesquisador e o grupo de referência. Isso pelo menos se for pensada a partir das características dessa proposta metodológica.

3. Que aproximações podem ser feitas entre uma Comunidade de Prática e pesquisa-ação

As investigações em Educação no Brasil são, basicamente, realizadas a partir de pesquisas qualitativas (Pereira, 2012). Outro pesquisador, Heron (1981, p. 19), defende que “um novo tipo de pesquisa, a pesquisa cooperativa, necessita que o pesquisador interaja com os sujeitos, de forma que esses possam contribuir diretamente na formulação das ações do grupo e na formulação das conclusões finais”. Assumindo esse movimento como um novo paradigma em pesquisas na Educação, pode-se perceber a necessidade de que o participante da pesquisa, integrante do grupo de referência, esteja envolvido com o pesquisador. Segundo Leite (2008), é importante que o pesquisador, ao propor seu trabalho, envolva todos os sujeitos, criando espaços para um ambiente colaborativo e participativo.

As pesquisas de Heron (1981) e Leite (2008) aproximam os conceitos de pesquisa-ação e Comunidade de Prática (Wenger, 1998). As Comunidade de Prática são grupos de pessoas que se reúnem para resolver problemas comuns, sem a presença de um orientador. Para Ribeiro e Ramos (2020), “é ideia central, em uma Comunidade de Prática, que os participantes levem para as discussões periódicas os problemas que vivenciam em sua prática, de maneira que, em um ambiente de discussão, se possam estabelecer novas propostas de ação”. Interpretando as questões que envolvem pesquisa-ação e Comunidade de Prática, pode-se perceber que são metodologias adequadas a pesquisas qualitativas, em especial pelo fato de exigirem diversificadas fontes de produção de informações e de análise (Ribeiro; Ramos, 2020).

Uma das aproximações entre essas metodologias se percebe ao analisar a forma como os resultados aparecem. Tanto na pesquisa-ação quanto em uma Comunidade de Prática, os resultados se concentram em soluções de problemas específicos do grupo investigado (grupo de referência). Em uma Comunidade de Prática a preocupação em não generalizar resultados é constante, o que não permite estendê-los a indivíduos ou grupos fora do contexto pesquisado.

Nesse contexto, esse artigo não tem a preocupação de explicar definições e estrutura de uma Comunidade de Prática. Essas questões estão apresentadas em Wenger (1998), Wenger; McDermott; Snyder (2002), Ribeiro (2019), Ribeiro (2020). Entretanto, preocupa-se em demonstrar a importância e viabilidade da aplicação conjunta dessas metodologias na formação de professores.

Conforme Ribeiro (2020), os pressupostos referentes às comunidades de prática e à pesquisa-ação trazem evidências de proximidade entre suas características. Essa proximidade permite estabelecer comparações entre essas práticas para identificar tanto facilidades quanto dificuldades na utilização da pesquisa-ação em forma de Comunidade de Prática.

Para início dessa discussão, uma das principais dificuldades na implementação da pesquisa-ação é a baixa frequência com que professores participam como pesquisadores, estando, em geral, envolvidos em uma investigação apenas como sujeitos do estudo. Assim, destacam-se algumas situações específicas que diferenciam essas práticas. Em uma Comunidade de Prática, todos os participantes têm voz e oportunidade de expressão iguais, sem a presença de um líder ou orientador. Na pesquisa-ação, por outro lado, há um indivíduo que toma decisões e dirige a pesquisa. Em grupos grandes, o pesquisador que coordena a pesquisa pode ser induzido ao erro pelos argumentos dos participantes, especialmente se não os conhece bem (Ribeiro, 2019).

Outro ponto de divergência entre essas metodologias é a escolha do tema a ser estudado. Na pesquisa-ação, convém que o assunto seja definido após um processo de discussão entre os participantes. Já uma comunidade de prática pode começar com um tema predefinido, em torno do qual se organiza. Nesse sentido, é possível identificar uma ação comum tanto na pesquisa-ação quanto na comunidade de prática: ambas focam em ações ou modificações que exigem um foco determinado.

Porém, entre essas metodologias há mais semelhanças do que diferenças. Tanto a comunidade de prática quanto a pesquisa-ação são formas de pesquisa social preocupadas com a resolução de problemas que afetam a comunidade na qual estão inseridas. Ambas podem trabalhar com grupos de pequeno ou médio porte que representem uma comunidade ou grupo de referência. Na comunidade de prática, a escolha dos sujeitos não é aleatória, enquanto na pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), a escolha não deve ser intencional para manter a objetividade necessária à pesquisa. A caracterização dos sujeitos pesquisadores é um aspecto comum entre a pesquisa-ação e a comunidade de prática, ocorrendo de forma que todos compartilhem um interesse comum pelo tema de trabalho.

Em relação aos conhecimentos necessários para a implementação da pesquisa-ação, eles são equivalentes aos requeridos em uma comunidade de prática. Envolvem a predisposição para participar de um processo de pesquisa, a disponibilidade para se desenvolver como pesquisador de sua prática e a capacidade de se transformar em um produtor de conhecimento (Ribeiro, 2020; Ribeiro; Ramos, 2020). A pesquisa-ação começa com um pequeno grupo, implementando mudanças que podem beneficiar um grupo maior na comunidade, de forma semelhante à comunidade de prática.

Dessa forma, a aproximação metodológica entre a pesquisa-ação e a comunidade de prática se manifesta na necessidade de que os investigadores planejem, atuem, observem e reflitam com maior atenção do que em suas atividades cotidianas. Wenger (1998, 2001) relata que os participantes devem investir na comunidade de prática ao se aproximar da questão investigada.

Percebe-se que alguns professores enfrentam dificuldades em aplicar, em suas salas de aula, as ideias e teorias aprendidas durante sua formação (Gatti, 2010). Além disso, observa-se um distanciamento entre os resultados das pesquisas acadêmicas e a prática dos professores na educação básica (Rabelo, 2019).

Emerge dessa análise a compreensão sobre esse distanciamento citado, enquanto se enfatiza a necessidade de mudança na prática pedagógica dos educadores, que deve surgir de uma convicção pessoal e de um trabalho coletivo. Esse processo de transformação é ligado à pesquisa-ação, que se distancia da abordagem técnica ao incorporar a participação ativa dos professores como pesquisadores. Então, concorda-se com Reason (1988) quando argumenta que a pesquisa-ação deve ser conduzida com as pessoas, e não sobre elas, promovendo uma integração entre ação e reflexão, teoria e prática. Da mesma forma, Reason e Bradbury (2001) defendem a posição de que a pesquisa-ação deve ter como base uma perspectiva participativa, na qual o conhecimento é criado de forma colaborativa. Assim, a proposta de criação de Comunidades de Prática nas quais educadores, pesquisados e pesquisadores possam colaborar de maneira interativa para gerar conhecimento e melhorar suas práticas parece ser um bom caminho para associar-se à pesquisa-ação.

Nesse movimento, a Comunidade de Prática se apresenta como potente alternativa metodológica para a realização da pesquisa-ação, afastando-se de propostas baseadas na racionalidade técnica e no positivismo. Isso evidencia a necessidade de obter informações empíricas na preparação de uma pesquisa-ação, tarefa realizada a partir do trabalho colaborativo onde todos os participantes atuam simultaneamente como pesquisados e pesquisadores. No contexto da pesquisa-ação ou Comunidade de Prática, as discussões e depoimentos dos participantes são ferramentas eficazes para a coleta dessas informações.

Para que os professores possam participar de uma pesquisa-ação no formato de uma comunidade de prática, é essencial que superem a dificuldade de se engajarem como pesquisadores e não apenas como sujeitos de pesquisa. Para aproximar a pesquisa-ação de uma comunidade de prática, considerando os princípios que fundamentam ambas, sugere-se que o contexto de formação de professores envolva um número limitado de participantes, com o pesquisador também sendo um sujeito a ser investigado no processo. A pesquisa-ação, conforme

apresentada, exige uma abordagem colaborativa e a utilização de métodos como entrevistas, questionários e debates, que possibilitam a obtenção de dados empíricos essenciais para promover avanços práticos. Ademais, propõe-se que o número de participantes seja reduzido, permitindo que o pesquisador também desempenhe o papel de sujeito investigado, ressaltando a relevância da interação no processo de formação docente (Lave; Wenger, 1991). Ao integrar a pesquisa-ação às comunidades de prática, é possível criar um espaço mais dinâmico e reflexivo, favorecendo uma revisão e transformação das práticas pedagógicas dos professores, adaptando-as de maneira mais eficaz às demandas dos alunos e ao currículo implementado.

4. Considerações Finais

O planejamento para se pensar em um projeto de investigação que faça uso da pesquisa-ação está na necessidade de um trabalho que envolva o comprometimento ativo do pesquisador dentro de um grupo de referência. Nisso, inclui-se a partilha com os demais participantes na forma de diálogos a fim de se decidir, dentro desse grupo, o tema de pesquisa e, sobretudo, o problema a ser investigado. Como objetivo desse movimento de pesquisa-ação é alcançar níveis de criticidade analítica, será possível trabalhar a partir da construção de novos conhecimentos.

Recentemente, a pesquisa-ação tem sido aplicada a uma ampla gama de temas, utilizando diversas representações e abordagens teórico-metodológicas. Porém, nem sempre atendendo aos pressupostos conhecidos. Em certo ponto, a pesquisa-ação é mais eficaz quando realizada com cooperação e colaboração no grupo de referência, pois as práticas de um indivíduo isolado raramente se limitam a ele. Realizar pesquisa-ação individualmente pode não ser adequado, já que aprende-se com a experiência coletiva. Isso significa que não se trata apenas de envolver outras pessoas, mas de como elas são envolvidas e como podem participar melhor do processo.

Para a efetivação verdadeira da pesquisa-ação, a participação deve ir além da simples divulgação de informações. Implica, na verdade, em uma postura ativa no processo de tomada de decisões.

Assim, a proximidade da pesquisa-ação com a Comunidade de Prática permite oferecer aos investigadores uma expansão das possibilidades da pesquisa-ação, alcançando a outras formas de trabalho. Ambas as metodologias exigem uma espécie de mergulho do pesquisador em uma comunidade da qual, prioritariamente, deverão emergir o tema e o problema de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. 1.ed. Brasília: LiberLivro, 2004.
- COUTINHO, C.P. **Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. 2.ed. Coimbra: Almedina, 2014.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.
- HERON, J. Philosophical basis for a new paradigm. In: REASON, P., ROWAN, J. (org.) **Human inquiry: a sourcebook of new paradigma research**. Bath: Wiley, 1981.
- KÖCHE, J.C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Helóisa Monteiro e Fancisco Setineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEITE, Y. U. F. Pesquisa-ação como espaço de formação de professores: análise de uma experiência vivida. In: PIMENTA, S. G., FRANCO, M. A. S. (org.) **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. v. 2. São Paulo: Loyola, 2008.
- MORAIS, L.P.R.; FRAGA, B.O.; EMMENDOERFER, M.L.; ALMEIDA, T.C. Etnografia e pesquisa-ação: características distintivas desses métodos qualitativos nas ciências sociais. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 12, n. 31, p. 294–311, 2024.
- PEREIRA, V. A., DIAS, J. R. de L., LEMOS, L.O. Caminhos epistemológicos e metodológicos. In: PEREIRA, V. A., CLARO, L. C. (org.) **Epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação**. Passo Fundo: Méritos, 2012.
- RABELO, A. O. Pesquisa educacional e prática educativa na formação docente: um elo entre a teoria e a prática, a experiência e a inovação. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 18, 2019.
- RASON, P. The co-operative inquiry group. In: REASON, P. (org.) **Human Inquiry in Action: Developments in new paradigma research**. London: SAGE, 1988.
- REASON, P.; BRADBURY, H. **Handbook of action research: participative inquiry & practice**. London: SAGE, 2001.
- RIBEIRO, M. E. M. A formação do problema de pesquisa em propostas de pesquisa-ação em dissertações brasileiras. **Interfaces da Educação**, v. 15, n. 42, p. 127–143, 2024.
- RIBEIRO, M. E. M. Pesquisa-ação na forma de comunidade de prática: uma proposta para formação de professores. **Educação Química em Punto de Vista**, v. 3, n. 2, 2019.
- RIBEIRO, M. E. M.; RAMOS, M. G. A contribuição da análise textual discursiva para compreender o PIBID como comunidade de prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 919–947, 2020.

RIBEIRO, M.E.M.; RAMOS, M.G. Concepções de bolsistas de iniciação à docência em relação à formação de professores de Química por meio da participação no PIBID. **Anais...** 39º Encontro de Debates sobre Ensino de Química (EDEQ), Lajeado: Edt. Univates, 2020.

SILVA, A.L. **Infâncias da terra**: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes –RO. 2019. 202 f. Dissertação: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar: Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia -UNIR, Porto Velho, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**: Human and Social Sciences, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

TOLEDO, R.F.; JACOB, P.R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.** n. 34, v. 122, 2013.

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

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge press, 1998.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning as a social system, Community Intelligence Labs. 2001. Disponível em: www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml, Acesso em: 16 dez. 2024.

WENGER, E; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice**: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

ZUÑIGA, R. La recherche-action et le controle du savoir. **Revue Internationale d'Action Communautaire**, Lorraine, v. 45, n. 5, p. 35-44, 1981.