

**PESQUISA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA**

**INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO  
EN EL ÁMBITO ESCOLAR: UNA RELACIÓN NECESARIA**

**PEDAGOGICAL RESEARCH AND CONTINUOUS TEACHER TRAINING IN THE  
SCHOOL ENVIRONMENT: A NECESSARY RELATIONSHIP**

Patrick Pacheco Castilho CARDOSO<sup>1</sup>  
Luciana Aparecida ARAUJO<sup>2</sup>  
Claudia Regina Mosca GIROTO<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo de revisão bibliográfica e análise descritiva e interpretativa objetivou reunir, interpretar e analisar as publicações que discutem as contribuições da pesquisa pedagógica para a formação continuada de professores *in locu* enquanto atitude investigativa indissociável ao trabalho docente. Foram analisadas as publicações desenvolvidas no período entre 2008 e 2017, considerando o impacto, neste período, produzido na literatura sobre a formação docente, pela ideia de agente-sujeito e valorização da pesquisa pedagógica, fomentada tanto na formação inicial como continuada de professores. Os resultados indicaram a importante relação entre a atividade de pesquisa da prática pedagógica e a formação continuada *in locu* como possibilidade metodológica essencial à formação do professor. Conclui-se que a formação continuada de professores precisa realizar-se no tempo e espaço escolar e valorizar a pesquisa pedagógica realizada *in locu*, com vistas a auxiliar o professor na construção de sua profissionalidade e aprofundamento teórico promovidos a partir das experiências.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Formação continuada de professores. Pesquisa pedagógica. Formação “in locu”.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Diretor de Escola Pública Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4226-7585>. E-mail: [patrick.cardoso@unesp.br](mailto:patrick.cardoso@unesp.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). Doutorado em Educação (UNESP). Pós-Doutorado pela Fundação Carlos Chagas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1147-5039>. E-mail: [luciana.a.araujo@unesp.br](mailto:luciana.a.araujo@unesp.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). Doutorado em Educação (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6267-8085>. E-mail: [claudia.mosca@unesp.br](mailto:claudia.mosca@unesp.br)

**RESUMEN:** Este artículo de revisión bibliográfica, y análisis descriptiva e interpretativa tuvo como objetivo recopilar, interpretar y analizar publicaciones que discutan los aportes de la investigación pedagógica para la formación continua del profesorado en el locu de la escuela como una actitud investigadora inseparable de la practica docente. Se analizaron las publicaciones desarrolladas en el período comprendido entre 2008 y 2017, considerando el impacto, em este período, producido en la literatura sobre la formación del profesorado, por la idea de sujeto-agente y la valoración de la investigación pedagógica impulsada tanto en la formación inicial como continua del profesorado. Los resultados indicaron la importante relación entre la actividad investigadora de la práctica pedagógica y la formación continua en el locu como posibilidad metodológica esencial para la formación del profesorado. Se concluye que la formación continua de los docentes debe tener lugar en el tiempo y el espacio escolar y valorar la investigación pedagógica realizada en el locu, con miras a ayudar al docente en la construcción de su profesionalismo y profundización teórica promovida a partir de las experiencias.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Formación continua del profesorado. Investigación pedagógica. Formación “in locu”.

**ABSTRACT:** This literature review article and the descriptive and interpretive analysis aimed to gather, interpret, and analyze publications that discussed the contributions of pedagogical research to the continuing education of teachers in locu as an investigative attitude and inseparable from the teaching work. Publications developed in the period between 2008 and 2017 were analyzed, considering the impact, in this period, produced in the literature on teacher education, through the idea of subject-agent and enhancement of pedagogical research fostered in both initial and continuing teacher education. The results indicated the important relationship between the research activity of pedagogical practice and continuing education in locu as an essential methodological possibility for teacher education. It is concluded that the continuing education of teachers needs to take place in school time and space and value the pedagogical research carried out in locu, intending to assist the teacher in the construction of their professionalism and theoretical deepening which is promoted from experiences.

**KEYWORDS:** Education. Continuing teacher education. Pedagogical research. Training “in locu”.

## Introdução

Considerar a prática como instrumento de pesquisa e reflexão no contexto de formação continuada denota um caminho qualitativo para o desenvolvimento das ações de formação e, por sua vez, da ação pedagógica. Portanto, é imprescindível que se valorize a pesquisa da prática, desenvolvida pelo professor em direta atuação na ação pedagógica, uma vez que esta se mostra ligada à sua necessidade e, certamente, contribui com a formação docente, nos diferentes contextos educacionais. A pesquisa da prática pedagógica é aqui considerada,

portanto, como elemento agregador de qualidade e significado para a formação e, por conseguinte, ao desenvolvimento da autonomia e do trabalho do professor.

Sob tais ideias, este artigo de revisão bibliográfica e de análise descritiva e interpretativa objetivou reunir, interpretar e analisar as publicações que discutem sobre as contribuições da pesquisa pedagógica para a formação continuada de professores *in locu* enquanto atitude investigativa indissociável ao trabalho docente. Buscamos responder ao seguinte questionamento: como a pesquisa pedagógica pode contribuir para a prática docente em sua formação continuada e de que modo as pesquisas têm delimitado a temática no âmbito acadêmico?

As informações foram organizadas considerando, inicialmente, a apresentação do conceito de pesquisa pedagógica e da importância da atitude investigativa como prática indissociável do trabalho do professor. Em seguida, discutimos algumas características da formação continuada *in locu*, considerando a formação de professores, a partir de suas inquietações e problemas individuais e coletivos diagnosticados e vivenciados no contexto escolar, entendendo-os como ponto de partida para a sua problematização, reflexão e possibilidade de investigação. Por fim, discutimos, a partir dos dados obtidos, a relação entre a atividade de pesquisa pedagógica e a formação continuada *in locu*, e como essa modalidade de pesquisa é essencial para a formação do professor por meio de práticas investigativas.

### **A escola como *locus* de formação e ponto de partida para a reflexão, problematização e investigação docente**

A pesquisa da prática pedagógica está intrinsecamente ligada ao ensino em ação, podendo se constituir em importante possibilidade metodológica de apoio ao professor em sua atuação. Em relação à pesquisa da prática pedagógica, Oliveira (2000, p. 148) afirma que não só auxilia o ato de ensinar, planejar, orientar e avaliar a aprendizagem com a reflexão dos professores, mas, sobretudo, faz refletir a realidade do ensino, compreendendo-a e problematizando-a.

A atividade investigativa deve integrar a prática pedagógica, de maneira que o professor se torne intrinsecamente pesquisador, que questione suas decisões, que parta de hipóteses ao planejar suas aulas, que faça leituras críticas de materiais e documentos e especialmente, que questione a função social da escola e se essa função vem se consolidando (ALARCÃO, 2003, p. 5).

Abreu e Almeida (2008) salientam que a pesquisa da prática pedagógica se torna parte essencial para a própria prática, pois contribui efetivamente para o desenvolvimento profissional do docente e também de suas instituições de ensino, e apontam razões para que os professores façam pesquisa sobre a sua própria prática, quais sejam: para saber atuar efetivamente em relação às questões inerentes ao currículo e à sua atuação profissional, a fim de buscar meios de enfrentar os problemas que podem emergir de sua prática; para contribuir na construção de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e para contribuir nas discussões em torno dos problemas educativos.

A ideia de que a formação pode se dar em momentos eventuais ou através de “pacotes prontos” deve dar lugar à formação de modo contínuo, perpassando os vários momentos do cotidiano do trabalho do professor e, principalmente, tendo como fundamento a reflexão do professor “na” e “sobre” sua prática. A concepção de formação continuada *in locu* carrega consigo o rompimento com a racionalidade técnica, com o que Imbernón (2010, p. 55) considera como modelos em que “[...] predomina uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida a mesma solução”.

Convergi-mos na ideia de que é no contexto escolar e – podemos especificar ainda mais – na sala de aula onde a ação pedagógica acontece. Portanto, precisa ser na escola e por ela que o aprimoramento dessa ação deve ser planejado, implementado, avaliado e refletido. A perspectiva de converter-se em pesquisador de sua própria prática pressupõe um compromisso bem maior do professor com a sua formação continuada, não só no desenvolvimento ou participação de propostas, mas também no planejamento, avaliação e reformulação de estratégias que as fundamentam.

Ghedin (2012, p.152) afirma que se denomina teoria a relação que estabelecemos entre a prática e as interpretações que fazemos dela, ou seja, o modo como interpretamos de que maneira agimos no mundo. A reflexão sobre a prática é constituída pelo questionamento que se faz da prática, “[...] e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças”. Portanto, é necessário que ocorra uma mudança na epistemologia da ação, passando à epistemologia da práxis, que é um movimento que operacionaliza simultânea da ação e da reflexão sobre a prática, tornando inseparáveis os aspectos teóricos e práticos.

A reflexão proporciona aos professores maior conhecimento de sua realidade, de suas questões do dia a dia, favorecendo ferramentas para ação e resolução de problemas emergentes no contexto escolar e seu envolvimento com a sociedade. Assim, os momentos destinados à formação continuada na escola constituem-se num espaço que vai além de leitura

de trechos ou capítulos de obras muitas vezes distantes daquilo que o professor, de fato, precisa conhecer para atuar em sala de aula. Configuram momentos de autoconhecimento e autorreflexão, espaço para conhecer sua própria história e de seus pares, relacionar a sua prática atual com as práticas vivenciadas por si e pelos colegas, questionar e questionar-se, confrontar e debater ideias, opiniões e abordagens e, principalmente, tomar consciência da cultura da escola, de seu entorno e sua realidade, portanto, trata-se de questionamentos que devem ter uma intencionalidade formativa.

As implementações de projetos de formação devem considerar os sentidos e interpretações que os professores dão tanto ao processo formativo quanto à abertura para o novo, garantindo que se considere também, nesse processo, a maneira como as mudanças têm afetado suas crenças e ação pedagógica. O professor passa, portanto, a estabelecer relação da sua prática pedagógica com o campo teórico e demais aspectos que se vinculam com seu trabalho, com o contexto escolar, com os estudantes, com as políticas educacionais, entre outros, a partir da reflexão sobre sua realidade escolar (IMBERNÓN, 2010).

Contreras (2002) sinaliza que é necessário o professor constituir-se no que denomina intelectual crítico, ou seja, como um profissional ativo, participativo e investigativo, que contextualiza e investiga os aspectos históricos e sociais presentes na prática escolar. Assim, a natureza do trabalho docente se baseia nos questionamentos e busca de soluções para os problemas. Ou seja, a formação deve desenvolver-se a partir de atitude investigativa do professor, que em sua realidade, vivencia os problemas e busca na teoria, na troca de experiências e mediante diferentes recursos, maneiras de solucionar ou responder aos desafios do dia a dia. A formação continuada deve possibilitar ao professor, portanto, aprender como ensinar, e por meio de sua reflexão pessoal, teorizar sua prática e produzir conhecimento profissional e autonomia.

### **Aspectos metodológicos: o processo de geração de dados**

Com o objetivo de trazer à luz o que demonstram os estudos e pesquisas sobre a temática “Formação continuada de professores”, de forma mais específica quando a formação se dá *in locu*, e considerando a pesquisa pedagógica como instrumento determinante para a qualidade da formação ofertada, buscamos através da revisão bibliográfica, segundo Lima e Miotto (2007), e da análise descritiva e interpretativa, mapear a produção científica, no que diz respeito a dissertações e teses, publicadas no período de 2008 a 2017, com vistas à análise e interpretação do impacto produzido na literatura, na última década, dos estudos e

investigações acerca da formação docente, perspectivados pela ideia de agente-sujeito e da valorização da pesquisa pedagógica, como campo de saber na formação e atuação do professor.

Para tal, a geração de dados se deu, inicialmente, pela busca e localização, reunião, seleção e ordenação dos estudos e pesquisas sobre o tema abordado, junto às bases de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha por esta base se deu por se tratar de um repositório que integra os sistemas de informação de teses e dissertações de renomadas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, que tem como finalidade estimular e possibilitar que a comunidade de Ciência e Tecnologia divulgue seus estudos e pesquisas produzidos no país e no exterior. Foram considerados apenas os trabalhos que guardavam relação com a temática. Após a seleção dos materiais, foi realizada a organização e sistematização dos conteúdos mediante a produção de quadro sintético, composto pelo registro das referências dos estudos (autor, título da pesquisa, instituição), além de resumo informado pelos autores. As informações, nesse sentido, foram organizadas em ordem cronológica, de acordo com o ano de publicação e, posteriormente, compuseram o conjunto de dissertações de mestrado e teses de doutorado publicado entre 2008 e 2017.

A partir da combinação das expressões “educação”, “formação continuada de professores”, “formação em serviço” e “pesquisa pedagógica”, foi possível chegar a um resultado satisfatório de estudos que intrinsecamente estivessem tratando da formação continuada *in locu*, a partir da pesquisa pedagógica. A busca retornou 13 publicações, sendo 10 dissertações de Mestrado e três teses de Doutorado. Identificadas tais publicações, procedemos à leitura dos resumos, com o intuito de constatar ou não a convergência com o objetivo deste estudo, o que resultou em dois eixos: “Formação continuada de professores *in locu*” e “Formação continuada de professores na perspectiva da pesquisa pedagógica”, analisados de forma descritiva e interpretativa.

## Resultados e discussões

O eixo “Formação continuada de professores *in locu*” permitiu o resgate dos aspectos que compuseram as pesquisas, no que tange à formação de professores em serviço e às características que tal modalidade propõe, a partir de diferentes enfoques.

Destacamos a pesquisa de mestrado de Zumpano (2010), denominada “O Coordenador Pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de Educação

infantil (creche)”, que investigou o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada em serviço. O autor buscou discutir o papel fundamental do coordenador enquanto articulador e integrador no processo de formação continuada; os principais desafios da função do coordenador pedagógico e as necessidades pessoais formativas para atuar nessa frente. Demonstrou que os coordenadores pedagógicos se consideram responsáveis e comprometidos com a formação continuada dos professores com quem atuam e assumem a postura de resolver os desafios inerentes ao processo, propondo alternativas de atuação e avaliando em que medida o profissional se apropria da formação continuada em serviço.

Gava (2011), em sua dissertação intitulada “1970 – Professores do campo e no campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na Escola Distrital Padre Fulgêncio do Menino Jesus, no município de Colatina/ES”, a partir de um estudo qualitativo, objetivou analisar e compreender os processos de formação de profissionais que atuam em uma escola distrital, na educação no campo. A profissionalização docente e a padronização histórica e social que a definem são evidenciadas conceitualmente nesse estudo que, a partir dos diálogos, demonstrou as tensões e as expectativas vivenciadas pelos sujeitos ao buscarem transformar a escola distrital em uma escola de realidade camponesa, bem como proporcionam uma mobilização que os tornaram ativos em seus percursos formativos.

A dissertação de Silva (2013), denominada “Formação continuada colaborativa de professores em serviço: o caso da EMEF José Áureo Monjardim”, descreveu e analisou um programa de formação continuada pioneiro no contexto de uma escola de Ensino Fundamental, a fim de conhecer os limites e possibilidades de sua criação e funcionamento. Os resultados indicam elementos estruturantes fundamentais para justificar a importância da formação continuada na escola. Concluiu que é possível promover um projeto de formação *in locu* e, por meio dele, promover mudanças significativas no ambiente escolar.

Lourenço (2014), em sua dissertação: “A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, analisou a viabilidade da formação continuada em serviço, de modo mais específico nos HTPC’s, a fim de identificar as relações presentes entre as práticas realizadas nessas reuniões e os aspectos essenciais definidores de uma formação continuada. O trabalho concluiu que, nas escolas acompanhadas, a formação ainda não acontece de modo efetivo por se tratar de reuniões fragilizadas e desarticuladas das necessidades sentidas pelo coletivo de professores. Constatou uma gestão não democrática, que inviabiliza um espaço de trocas e diálogos organizados e que não busca alternativas para as resistências nesses espaços/tempos.

Nhanisse (2014), na dissertação “Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico”, analisou como os professores pensam e avaliam seu processo de formação continuada e sua relação com a prática docente em serviço. Os estudos empíricos realizados em uma escola do Brasil e uma de Moçambique apontaram para uma formação continuada que perdure por longo prazo, num processo contínuo e que possibilite ao professor repensar seu papel, de modo que, a partir de práticas inventivas, possibilite ao aluno aprender com prazer e ter voz no processo de aprendizagem.

Guaraldo (2015), na dissertação “A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas” apresentou, na perspectiva teórica da antropologia dialética de Henri Lefebvre (1980), as representações sobre formação contínua de professores e gestores. Esta pesquisa revelou que as diferentes representações de gestores e professores influenciam sobre os programas de formação, observando que, nos contextos em que a formação acontece em maior e melhor quantidade, os professores tendem a representar a formação em serviço como fonte de conhecimentos pedagógicos, o que, conseqüentemente, acarreta a melhoria de sua prática docente e, nesse sentido, os gestores demonstram maior grau de envolvimento e autonomia na condução desses programas.

A tese de Sant’Anna (2016): “Formação continuada em serviço para professores da infantil sobre o brincar”, propôs uma formação continuada em serviço para professores da educação infantil que atuam em escolas regulares e do ensino público. O foco do processo formativo foram as brincadeiras para crianças público-alvo da Educação Especial. Os resultados indicam que esse modelo de formação continuada em serviço, baseado nas necessidades individuais do público-alvo da Educação Especial, deve ser realizado em cinco etapas: conhecer a demanda do professor; identificar as necessidades do público-alvo da Educação Especial na perspectiva da família; atuar juntamente com o professor na sala de aula em atividades em que ele demonstre dificuldades; elaborar um PDI, a partir da competência das crianças; e, finalmente, construir estratégias para as situações planejadas para facilitar o processo de aprendizagem.

Ferreira (2017), na tese “As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Educação Física: a formação continuada em serviço de professores da rede pública”, analisou a importância das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) como recurso didático para aulas de Educação Física, a partir de um processo de formação em serviço para professores desse componente curricular. O trabalho foi estruturado em quatro



artigos, sendo os três primeiros pesquisas, de caráter bibliográfico, que tiveram a finalidade de auxiliar na ampliação do conhecimento sobre o tema, e o quarto sobre o desenvolvimento da ação de formação continuada. A investigação foi considerada pesquisa qualitativa, na qual foi analisado o curso de formação denominado “Tecnologias da Informação e da Comunicação da Educação Física escolar”. Os resultados evidenciaram que os professores conseguiram transpor os limites e as dificuldades para utilizar as tecnologias na sua prática pedagógica.

No eixo “Formação continuada de professores na perspectiva da pesquisa pedagógica”, destacamos a dissertação de Silva (2009), intitulada “Formação continuada de professores em serviço: em busca de um currículo em ação intermulticultural”, que investigou o trabalho de professores e de uma coordenadora que atuam diretamente com alunos do ciclo I do Ensino Fundamental, tendo como foco o processo formativo, no sentido de sensibilizar e conscientizar para a construção de uma prática docente voltada para o trato das questões referentes à igualdade, diferença e desigualdade. Foi possível concluir que não basta que as transformações curriculares, no que tange à questão do multiculturalismo, ocorram no campo burocrático, mas que sejam repensadas as práticas pedagógicas para que, de fato, aconteçam processos de sensibilização para a implementação de novos conteúdos para essa questão.

Passalacqua (2013), na dissertação “Necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço”, verificou fatores de influência que compõem as necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, além de analisar a relevância dessas necessidades na formação continuada em serviço e também demonstrar as contribuições da parceria entre Universidade e Escola. Os resultados indicaram que as necessidades pessoais dos professores estão associadas à escolha e exercício da profissão e às resistências aos processos de mudanças. Quanto às necessidades coletivas, demonstraram as condições do trabalho, o espaço escolar e suas relações cotidianas, além de questões que envolvem a prática pedagógica e seus limites para o planejamento escolar. Conclui que ao considerar esses aspectos, os processos de formação continuada terão realmente a participação e o interesse como princípios.

A dissertação de Assis (2014), denominada “Formação contínua em serviço: o olhar do professor”, analisou e refletiu acerca da visão/percepção dos professores sobre os efeitos do programa HTPP: Horas de trabalho no desenvolvimento de Projetos e Pesquisa na atuação profissional em sala de aula. Intencionou demonstrar em que medida as ações de formação em serviço traduzem mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos. Evidenciou-se como resultados que os sujeitos avaliaram o programa HTPP como

ação fundamental a ser empreendida nas escolas. Demonstrou que a organização do programa não é satisfatória e, assim, não interfere de forma eficaz na formação.

Caramori (2014), em sua tese intitulada “Estratégias pedagógicas e Inclusão Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo”, que versa sobre a formação continuada de professores para atuação em contextos inclusivos, analisou duas realidades educacionais de nacionalidades diferentes (Brasil e Espanha) para conhecer como as práticas pedagógicas se efetivam no interior de unidades escolares inclusivas distintas. Os resultados remeteram à reflexão de três aspectos. O primeiro deles refere-se ao modo como se deu a formação continuada em serviço, em que as dificuldades reais das professoras foram trabalhadas, aprimorando suas práticas com reflexões sobre suas próprias atuações. O segundo aspecto refere-se à colaboração, pois, para os sujeitos, o modo como as reuniões e discussões foi conduzido auxiliou no enriquecimento mútuo. Demonstrou que a mediação se tornou possível por meio da aprendizagem gradual dos critérios que a embasam e da prática pedagógica de cada um deles.

A dissertação de Souza (2017), denominada “Formação continuada em serviço: do coordenador pedagógico ao professor: o caso da rede municipal de São Paulo”, investigou a maneira como ocorre a formação continuada e as contribuições ou não contribuições diante dos anseios e necessidades dos sujeitos envolvidos no processo, considerando as necessidades do cotidiano da escola, a prática pedagógica dos professores e a aprendizagem dos alunos. Os resultados trouxeram à luz instrumentos para formular programas para uma posterior pesquisa-intervenção, com base nas demandas inerentes às práticas pedagógicas levantadas.

Os trabalhos do eixo “Formação continuada de professores *in locu*” possibilitaram a visão de que é imprescindível relacionar a formação continuada de professores no ambiente de trabalho à pesquisa que os próprios professores realizam cotidianamente de sua própria ação e, além disso, que esse exercício possibilite a assunção de uma postura de pesquisadores que faça ultrapassar o que fora antes denominado como epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, de modo que as ações formativas possibilitem que o professor vá, cotidianamente, se lapidando como pesquisador em ação, e que isso promova também a indissociabilidade entre teoria e prática, de modo que uma sirva a outra.

A partir da socialização dos saberes advindos da experiência e da prática e agregados à teoria, que deve dialogar com esses saberes, a pesquisa da prática pedagógica no ambiente escolar favorece “[...] o esfacelamento de uma relação endurecida, em que tradicionalmente a teoria era tomada como texto a ser transformado em método e aplicado na prática” (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p. 1234).

Os resultados indicaram a reflexão e análise da prática docente, resultante da pesquisa pedagógica *in locu*, como ponto de partida para a transformação da prática coletiva, ao encontro de uma atuação colaborativa, o que Alarcão (2003, p. 58) entende como uma prática em que os professores, “[...] em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive. É neste contexto que também ganham força os círculos de estudo e os grupos de discussão sobre temas candentes”. Entretanto, ao indicarem a escassez de estudos relativos à relação direta entre formação de professores e pesquisa pedagógica *in locu*, os dados obtidos apontaram em direção à necessidade de esse tema não figurar apenas nos contextos de formação continuada, mas também integrar a formação inicial de professores, ocasião em que a atitude investigativa pode ser forjada como pertinente à própria constituição do professor, de maneira que o leve a ver e compreender com naturalidade a investigação de sua própria realidade profissional como ponto de partida para a transformação da prática docente contextualizada, a partir dos aspectos político-ideológicos, sociais, econômicos e culturais.

Penitente, Giroto e Souza (2018, p. 337) defendem, acerca da formação em pesquisa desde a formação inicial, com vistas ao impacto e utilização da pesquisa na formação em serviço, que o professor que vivenciou atividades de investigação em sua formação inicial, independentemente de sua escolha profissional, tenderá a assumir uma postura diferente em sala de aula, sendo mais propenso a tornar-se sujeito ativo, crítico, participativo, autor de sua prática, buscando novos conhecimentos e novos caminhos.

Para Domingues (2014, p. 71), a formação do professor na escola não deve ser encarada apenas com uma mudança do espaço onde se dão esses processos formativos, mas sim a partir de uma nova concepção de formação continuada docente, “[...] produto de uma construção histórica, da complexa dinâmica da escola objetivada, das relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos nesse processo e das condições oferecidas”.

A formação continuada deve se orientar pelo trabalho coletivo, pela investigação realizada pelos docentes sobre sua própria prática, objetivando seu desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino ofertado aos estudantes. Essa perspectiva de formação pode ser viabilizada minimamente por aspectos relacionados à organização dos espaços e dos tempos em que ocorrerão os processos, da consideração das necessidades formativas da escola, da “corresponsabilidade dos professores pelo seu desenvolvimento profissional” e pela formação de um profissional, como o coordenador pedagógico, por exemplo, que seja capaz de promover a formação de modo refletido, ultrapassando os limites dados pelos paradigmas tradicionais de formação e troca de receitas de atividades (DOMINGUES, 2014, p.72).

Ao considerar a formação *in locu*, as práticas implementadas devem garantir que as necessidades reais dos professores e demais profissionais sejam consideradas para que, a partir de um trabalho coletivo, as problemáticas dos múltiplos contextos que formam a escola sejam pensadas, refletidas e solucionadas. Ainda, é preciso que a ação docente transcenda, mesmo que pouco a pouco, os muros da escola, e que o contexto macro seja levado em conta desde o planejamento docente até o aluno que a escola devolve para a sociedade.

Em relação ao eixo: “Formação continuada de professores na perspectiva da pesquisa pedagógica”, os estudos caminham no sentido de tratar a relevância da formação continuada na perspectiva da prática pedagógica, atrelando esta como fator determinante para a qualidade da prática docente. Desse modo, a pesquisa pedagógica configura-se no processo de formação como ferramenta que potencializa a prática docente, já que a pesquisa tem grande contribuição nos processos formativos, pois são pressupostos para a investigação “[...] a articulação de processos cognitivos, linguísticos, criativos, dialógicos, e outros mais”. Nesse sentido, a pesquisa da prática pedagógica contribui na construção dos saberes docente e auxilia o professor na “[...] construção de sua prática profissional”. Favorece o conhecimento do cotidiano escolar e da produção de um conhecimento sistematizado, discutido e socializado (PENITENTE, 2012, p. 25).

Passalacqua (2013) evidencia que a formação deve acontecer com base nos resultados das pesquisas realizadas pelos professores enquanto pesquisadores em ação. A formação continuada diretamente ligada às necessidades reais do professor ou do grupo de professores pode ser encarada como possibilidade de renovação profissional, que motiva o exercício da prática pedagógica do professor, que faz construir sua autonomia, que os torna sujeitos de sua própria ação e formação continuada, já que podem estar envolvidos neste processo desde o levantamento das necessidades, bem como na execução e avaliação das ações. Nesse sentido, cabe ao docente refletir sua prática cotidiana e buscar ferramentas para lidar com os desafios da profissão (PASSALAGUA, 2013, p. 35-36).

Para Pimenta (2012, p. 23), a experiência produz “conhecimento na ação” e o pensar sobre a ação, o que ele denomina como “epistemologia da prática”, na qual o professor não se apoia somente em teorias e técnicas já estabelecidas, mas, além dessas, busca estratégias para compreender e analisar o problema a fim de promover ações que atendam suas demandas. Além disso, esse movimento a que o autor denomina “reflexão sobre a reflexão na ação” coloca a investigação como cerne do processo formativo.

Outra problemática levantada foi a das condições de trabalho, que devem ser garantidas ao professor de modo a facilitar os processos de pesquisa e especialmente de

utilização da pesquisa na formação continuada. Assim, os espaços e momentos destinados à formação continuada devem legitimar as ações e pesquisas realizadas pelo professor, para que de fato estejam condizentes com sua atuação enquanto professor e pesquisador. Para Assis (2014, p. 146), são necessárias essencialmente mínimas condições para que a formação continuada ocorra no espaço escolar, de modo eficaz e dignamente, sendo parte integrante da jornada de trabalho, além de aspectos físicos, estruturais e materiais que sejam condizentes com as necessidades. Isso vale também no que diz respeito ao trabalho em equipe, que deve ir paulatinamente se agregando às ações de formação. Além disso, deve se ter a clareza de que a formação ocorre não somente no espaço-tempo planejado para esse fim, mas, por se tratar de uma modalidade contínua de formação, ocorre o tempo todo, como parte da formação humana, em constante desenvolvimento.

A pesquisa da prática pedagógica deve ser a ferramenta para a construção da intelectualidade do professor enquanto produtor de conhecimento na ação, o que a literatura propõe como um investigador da sala de aula, o qual formula suas estratégias e reconstrói a sua prática e que, como profissional e cidadão crítico, pensa nos reflexos sociais e políticos de sua ação, a fim de que a escola seja de fato emancipadora do sujeito que busca formar.

### **Considerações finais**

Constatamos que a formação do professor com atitude investigativa requer que esse tema seja tratado no âmbito das políticas públicas educacionais, bem como na constituição das propostas de formação inicial de professores oferecidas pelas instituições de ensino superior. Trata-se de tema complexo que não pode ser reduzido à precarização da formação de professores, ainda que perpassa esse aspecto, pois se encontra inserido nas ideias subjacentes às concepções de pesquisa e de educação que subsidiam tais políticas e propostas de formação. Nesse contexto, aspectos como o trabalho individual e coletivo, os alunos, a escola, o contexto escolar, o contexto histórico, as características que constituem a formação continuada, muitas vezes reduzida à formação ditada por “modismos” ou vinculada ao acúmulo de horas de cursos que visam apenas pontuações e classificações na progressão da carreira docente, precisam ser consideradas.

A pesquisa pedagógica *in locu* atrelada à formação continuada deve estruturar-se sobre um trabalho contínuo e permanente, subsidiado pelas necessidades e possibilidades reais da escola e do professor, que considere a escola como *locus* privilegiado para as ações formativas, ao reconhecer o valor da teoria, da reflexão crítica e do conhecimento, aliados à

pesquisa da prática pedagógica para a construção da práxis educativa. A formação continuada de professores necessita realizar-se no tempo e espaço escolar, pautada pela valorização da pesquisa pedagógica *in locu*, com vistas a auxiliar o professor na construção de sua profissionalidade, na fundamentação teórica, na valorização da experiência docente e, conseqüentemente, propicie mudanças em sua prática e no contexto em que a escola se insere.

## REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. A.; ALMEIDA, D. M. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Entreideias: Educação Cultura e Sociedade**, n. 14, p. 73-85, jul./dez. 2008.

ASSIS, T. P. **Formação Contínua em Serviço**: o olhar do professor. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CARAMORI, P. M. **Estratégias Pedagógicas e Incluso Escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 2014. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, A. F. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Educação Física**: a formação continuada em serviço de professores da rede pública. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

GAVA, M. P. M. **1970 – Professores do campo e no campo**: um estudo sobre formação continuada e em serviço na Escola Distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ES. 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.148-173.

GUARALDO, S. R. **A formação contínua em serviço**: um estudo das representações de professore e gestores em três municípios paulistas. 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

LOURENÇO, R. S. S. L. **A Formação Continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

NHANISSE, C. R. **Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, M. R. A pesquisa em Didática no Brasil: da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 131-157.

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

PENITENTE, L. A. A. Professores e Pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 19-38, jul./dez. 2012.

PENITENTE, L. A. A.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, A. B. Entre o discurso e a prática: o lugar da pesquisa na formação de professores. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 336-359, jan./abr. 2018.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANT'ANNA, M. M. M. **Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SILVA, N. F. S. **Formação continuada colaborativa de professores em serviço: o caso da EMEF José Aureo Monjardim**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SILVA, R. H. **Formação continuada de professores em serviço: em busca de um currículo em ação intermulticultural**. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SOUZA, L. R. **Formação continuada em serviço: do coordenador pedagógico ao professor: o caso da rede municipal de São Paulo**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

ZUMPARNO, V. A. A. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

### Como referenciar este artigo

CARDOSO, P. P. C.; ARAUJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. Pesquisa pedagógica e formação continuada de professores no ambiente escolar: uma relação necessária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2608-2623, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15822>

**Submetido em:** 10/07/2021

**Revisões requeridas em:** 15/08/2021

**Aprovado em:** 12/09/2021

**Publicado em:** 21/10/2021