

Pesquisa Interventiva em Educação

contribuições
para o debate
teórico-metodológico

Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Marlene Oliveira dos Santos
Verônica Domingues Almeida

A compreensão do que é uma pesquisa interventiva carrega dissonâncias no campo educacional, especialmente, devido ao uso do termo “intervenção”. Tendo em vista tal contexto, nos situamos entre diferentes ecos conceituais que ressoam no entendimento sobre pesquisar e intervir em Educação, buscando a recriação de outros sentidos que podem ser forjados nas relações entre pesquisa, currículo, formação e inovação e que acontecem entre universidades e instituições públicas de educação básica. Por entendermos que a natureza interventiva da pesquisa é processual e possui forte relação com o *pensarfazerviver* de profissionais da educação, é que escrevemos este livro. Temos a expectativa que ele provoque deslocamentos epistêmicos e potencialize intervenções comprometidas de modo político, ético e estético com mudanças fecundas na educação escolar pública de nosso país. Desejamos boa leitura!

Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Marlene Oliveira dos Santos
Verônica Domingues Almeida

**Pesquisa interventiva
em educação: contribuições para
o debate teórico-metodológico**

Editora Sorian
Araucária – Paraná
2025

Copyright © da Editora Sorian
Editor-chefe: Vinícius Souza
Diagramação, Capa e Revisão por Editora Sorian

Conselho Editorial



Editora Sorian

André Giacomelli Leal (PUC-PR)
Aníbal Coutinho do Rêgo (UFC)
Antonio Charles Santiago Almeida (UNESPAR)
Clarissa de Franco (PUC/SP)
Jefferson Henrique Cidreira (UNIR)
José Maurício Diascânio (UNINORTE)
Manoel Valente Figueiredo Neto
(Registro Imobiliário de Caxias do Sul, RS/UCS)
Marcela Iochem Valente (UERJ)
Maria Gorete Firmino de Lima (UNIDA)
Míqueias Lima Duarte (UNIR)
Neemias Moretti Prudente (UNIMEP)
Reginaldo Simões Mendonça (UFAM)
Romualdo Dias (UNESP)
Sônia Maria Teixeira Machado (IFRO)
Vilma Maria Inocência Carli (UCDB)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

S332p

Pesquisa interventiva em educação : contribuições para o debate teórico-metodológico / Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Marlene Oliveira dos Santos, Verônica Domingues Almeida – 1. ed – Araucária, PR : Editora Sorian, 2025.
100 p.; 16x23cm.

ISBN Físico: 978-65-5453-695-0
ISBN Digital: 978-65-5453-696-7
DOI 10.54466/sorianed.978-65-5453-696-7

1. Educação – Metodologia. 2. Educação – Pesquisa. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Santos, Marlene Oliveira dos. III. Almeida, Verônica Domingues. IV. Título.

11-2025/106

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação : Metodologia : Pesquisa 370
Bibliotecária: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129



editorasorian



editorasorian

<https://www.editorasorian.com.br/>

Copyright da edição © 2025 Editora Sorian, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional – (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em: <<http://creativecommons.org/licenses/>>.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Joaquim Pintassilgo	
CAPÍTULO 1	
A PESQUISA INTERVENTIVA EM CURRÍCULOS DE CURSOS <i>STRICTO SENSU</i> PARA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	11
Maria Roseli Gomes Brito de Sá	
PREÂMBULO	11
O LUGAR DA INTERVENÇÃO EM CURRÍCULOS DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO	14
INTERVENÇÃO COMO UMA “CONVERSA PRAGMÁTICA”?	23
E PARA FINALIZAR... ..	27
CAPÍTULO 2	
PESQUISAR, PRODUZIR CONHECIMENTO E AGIR NO CONTEXTO DA PRÁTICA: movimentos e dimensões da pesquisa de natureza interventiva	33
Marlene Oliveira dos Santos	
PALAVRAS INICIAIS.....	33
DIMENSÕES DA PESQUISA DE NATUREZA INTERVENTIVA	36
MOVIMENTOS DA PESQUISA DE NATUREZA INTERVENTIVA	45
UM PONTO QUASE FINAL	50
CAPÍTULO 3	
QUANDO O CAMINHO SE CONHECE ANDANDO... APONTAMENTOS SOBRE PESQUISAS INTERVENTIVAS EM EDUCAÇÃO	53
Verônica Domingues Almeida	
PARA LEVAR NA CAMINHADA.....	55
OS CAMINHOS CAMINHADOS.....	58
PAISAGENS AVISTADAS POR QUEM JÁ CAMINHA NAS TRILHAS DE PESQUISAS INTERVENTIVAS.....	63
ALGUMAS PISTAS PARA CRIAR CAMINHOS EM PESQUISAS INTERVENTIVAS....	76
CAMINHAR EXIGE PAUSAS.....	86
SOBRE AS AUTORAS.....	97
ÍNDICE REMISSIVO	99

APRESENTAÇÃO

Há livros que se constroem como um gesto – não apenas pela escrita, mas pelos deslocamentos que sugerem e pelas afetações que provocam. Há livros que intervêm em territórios de conhecimentos e práticas de pesquisa, convocando atualizações nos modos de pensar, sentir e agir em Educação. Este livro é um deles.

Pesquisa interventiva em Educação: contribuições para o debate teórico-metodológico reúne três forças da experiência que se entrelaçam em tecituras singulares e solidárias. São escritas atravessadas por práticas formativas, que emergem da docência universitária, implicadas com a pesquisa e, assim, com a produção de conhecimentos e com a formação. Sendo alguém que já se aproximou há alguns anos do trabalho desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia, reconheço nesta obra o rigor, a delicadeza e a força inventiva que marcam o percurso das autoras. Por isso, afirmo que este livro é, sem dúvida, uma produção de professoras pesquisadoras comprometidas – buscando aproximar-me da linguagem que utilizam – com as potências e possibilidades de invenção de modos outros de formar e formar-se.

Atualmente, no Brasil (como em Portugal), discutir a pesquisa interventiva em Educação tem-se configurado como uma urgência e uma necessidade. Em tempos em que escolas e universidades públicas enfrentam o desafio de reafirmar sua relevância social e política, pensar a pesquisa como ação transformadora torna-se um gesto político e ético de criação. É nesse contexto que se situam os programas de pós-graduação em Educação, da modalidade profissional, espaços fecundos de intercessão entre o saber acadêmico e o saber da prática, nos quais o cotidiano das instituições educativas se torna fonte e campo de produção de conhecimento. Essa compreensão tem guiado também o meu diálogo com o MPED/UFBA ao longo dos anos – seja em conferências, debates ou no acolhimento de docentes e estudantes em missão internacional na Universidade de Lisboa.

Por isso, posso dizer que neste programa de pós-graduação em Educação, a pesquisa não se distancia da vida: nasce dela e com ela dialoga. Nesse campo, a investigação de natureza interventiva afirma-se, portanto, como um paradigma metodológico e político que integra formação, ação e reflexão crítica, gerando inovação. É nesse território epistêmico – que pude testemunhar nos seminários e diálogos que vivenciei – que este livro se inscreve. Não

apenas como análise ou relato, mas como convite à partilha de experiências, conceitos e caminhos possíveis para quem faz, sente e pensa a educação em movimento.

Como uma polifonia, a obra abre frestas para entender a pesquisa interventiva; não sugere uma aplicação de método, mas maneiras de estar e de produzir conhecimento com o mundo. Os textos anunciam que pesquisar, no campo da Educação, é também agir e intervir nos currículos, nas redes educativas e nas relações que constituem a formação multidimensional humana. Nesse sentido, o livro assume uma perspectiva de investigação que recusa a neutralidade e contempla o compromisso político, ético e estético de atualizar/ressignificar as realidades educativas com os sujeitos que as habitam – compromisso que reconheço como eixo estruturante das práticas do MPED/UFBA e das interlocuções que mantemos.

Neste livro, o problema que atravessa as três escritas é o mesmo que inquieta tantos pesquisadores e pesquisadoras da área: que sentidos são tecidos nas intervenções vividas em mestrados profissionais em Educação brasileiros? Essa pergunta se desdobra, ainda, de modo mais específico, nas questões: como compreender e sustentar a pesquisa interventiva como dimensão teórico-metodológica? Quais são os seus contornos, as suas tensões, os seus alcances e limites no diálogo com as problemáticas educacionais desse país? A obra não pretende esgotar tais questionamentos, mas apontar possibilidades de compreensão de possíveis respostas e movimentos plurais – ora conceituais, ora poéticos, ora narrativos – sem pretender encerrá-las.

Em termos metodológicos, o livro reconhece o saber da experiência e valoriza a indissociabilidade entre teoria e prática, pesquisadores e campo, ação e reflexão, processo e produto. As autoras tomam a intervenção não como etapa final, mas como percurso e processo: uma forma de produzir conhecimento situada, colaborativa e ética. Esse modo de compreender a pesquisa, que tantas vezes emergiu em nossas interlocuções acadêmicas luso-brasileiras, encontra aqui uma expressão vigorosa.

Cada um dos três textos que compõem a obra mobiliza, a seu modo, um gesto de interrogação e invenção em torno da pesquisa interventiva. Maria Roseli Gomes Brito de Sá, em *A pesquisa interventiva em currículos de cursos stricto sensu para formação de profissionais da Educação*, situa a discussão no campo do currículo e da formação, evidenciando o carácter provisório e dialógico das proposições curriculares nos programas profissionais em Educação e afirmando o currículo como campo piloto de investigação e intervenção, em que teoria e prática não se dissociam. Marlene Oliveira dos Santos,

em *Pesquisar, produzir conhecimento e agir no contexto da prática: movimentos e dimensões da pesquisa de natureza interventiva*, desloca o foco para o contexto da prática, compreendido como território político, social e afetivo onde as pesquisas se enraízam, revelando a potência transformadora das ações colaborativas e dos saberes produzidos com os sujeitos da educação pública. Já Verônica Domingues Almeida, em *Quando o caminho se conhece andando... apontamentos sobre pesquisas interventivas em Educação*, toma intervenção como experiência vivida e entrelaça o fazer docente, a invenção metodológica e a dimensão poética do pesquisar, propondo uma escrita que se faz como produção-intercessão. A autora apresenta, ainda, “pistas” sobre viver a pesquisa como lugar de afetações, de deslocamentos e de criação no campo da Educação. As páginas desse terceiro texto são também habitadas por imagens de Cilene Canda, cujas ilustrações não apenas acompanham o texto, mas ampliam-no, oferecendo uma leitura visual sensível e poética daquilo que se escreve e se sonha. Cada traço é também uma forma de intervenção: o desenho como pensamento, o olhar como gesto político e estético.

Juntas, essas três perspectivas veiculadas pelos textos configuram um mosaico teórico-metodológico que amplia a compreensão da pesquisa interventiva como campo de inovação e compromisso ético-político com a formação de educadores e com a escola pública brasileira. São perspectivas que tive oportunidade de acompanhar em diferentes momentos e que, agora reunidas, tornam ainda mais nítida a densidade teórica e o engajamento político que caracterizam o grupo. A obra oferece implicações práticas – ao inspirar novas formas de planejar, acompanhar e avaliar processos formativos – e ampliações teóricas, ao sustentar a pesquisa interventiva como paradigma de produção de conhecimento engajado e comprometido com a educação.

Por fim, convido leitores e leitoras a entrarem nessa conversa, deixando-se afetar pelas ideias, pelos percursos e pelas perguntas que o livro propõe. Para mim, que sigo em diálogo com o MPED/UFBA e com estas autoras, esta leitura confirma a vitalidade das pesquisas interventivas e reforça o compromisso coletivo – brasileiro e português – com uma educação que se reinventa ao intervir no mundo. Que cada página seja um convite à reflexão, à inovação e à esperança – porque, afinal, pesquisar também é um modo de reinventar o que nos faz educadores e de intervir no mundo.

Joaquim Pintassilgo

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

CAPÍTULO 1

A PESQUISA INTERVENTIVA EM CURRÍCULOS DE CURSOS *STRICTO SENSU* PARA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

PREÂMBULO

A proposta deste texto é abordar a pesquisa interventiva em Currículos de Cursos *stricto sensu* para Formação de Profissionais da Educação, notadamente os mestrados profissionais e, para tanto, cabe iniciá-lo explicitando as principais ancoragens a partir das quais foi desenvolvido.

Ao tratarmos de currículos, necessariamente tratamos da relação entre Currículo e Formação, tendo em vista que a formação vem sendo tratada na literatura educacional sob diferentes enfoques, especialmente a partir da crítica à formação com ênfase nos resultados em detrimento do dever e à pretensa função do currículo de assegurar percursos únicos de formação com vistas ao alcance de um perfil modelar.

A formação é um processo que nos constitui e pode ser vista como o próprio movimento de ser no mundo. Um mundo de possibilidades. Deparamo-nos com elementos já estabelecidos e organizados historicamente quando somos lançados ao mundo que nos circunda; são as referências de toda ordem – tanto de sobrevivência quanto institucionais, morais, estéticas, afetivas, laborais, libidinais – inscritas, por sua vez, na linguagem. O mundo da formação é um mundo de referências, todas elas atuando como possibilidades de atualização e, com isso, de constituição de experiências formativas. Quando há experiência, ampliamos a compreensão de mundo e, como seres de linguagem, nossa constituição se faz pela narratividade da nossa história, o que confere uma finitude ao movimento da formação; ou seja, não se chega a uma formação plena no sentido da totalidade do ser. A trama da formação

é tecida na itinerância, que, por sua vez, comporta a errância e permite que cada pessoa torne-se o que é (Sá, 2020, p. 44).

O currículo tem como função precípua subsidiar os percursos formativos em sua singularidade. Dessa forma, mais importante do que estabelecer metas de formação unificadas são as possibilidades que podem ser abertas por ele para entrecruzar a sua itinerância às itinerâncias formativas de cada pessoa, em seu estado de formatividade. (Sá, 2020, p. 44). A introdução da ideia de itinerância nos aproxima de uma visão de Currículo como um *continuum* formativo que não se dá apenas por meio de conteúdos selecionados para o ensino, muitas vezes pressupondo sua neutralidade. A formação acontece em eventos os mais imprevisíveis nessa itinerância, não apenas por meio do ensino. Ao fazer conexões aqui e acolá, ao nos depararmos com referências que nos afetam, vamos forjando nossas experiências, inclusive coletivas (Sá; Sales, 2023, p. 148-149).

Nessa dimensão, o Currículo é tomado como uma instância formativa em que as coisas que estão no mundo, sejam elas de qualquer ordem, tornam-se referências a serem pensadas, discutidas, tramadas em composições múltiplas de saberes, de sentires, de modos de ver e conceber o mundo. Estabelece-se uma “conversa complicada”, como sugere William Pinar (2004), por envolver muitas instâncias em negociações que mobilizam saberes diversos (Sá; Sales, 2023, p. 149).

Às proposições curriculares caberia, assim, se perguntarem: que referências podem ser lançadas como possibilidades no processo educativo para que cada pessoa, em sua singularidade, amplie sua compreensão de mundo, teça a narrativa de seus próprios percursos formativos por meio de contínuas experiências? Poderiam essas referências alcançar o status de formativas? Mas vale um alerta: na itinerância do ser no mundo, não se alcança uma verdade já dada, mas apenas a posse de nexos compreensivos que nos fazem duvidar de tudo o que se apresenta como verdade incontestável (Sá, 2020, p. 44).

As proposições curriculares são provisórias. O entendimento de que os desenhos curriculares são sempre provisórios é derivado de estudos teóricos que perseguem, sobretudo, concepções e noções menos finalistas e totalizantes, talvez desviacionistas em relação à ordem discursiva em pronunciamiento ou, quiçá, em declínio. (Sá; Carvalho, 2022). Em sua provisoriidade, operam, então, como “possibilidades pensadas”, e as atualizações se dão no âmbito do acontecimento, sabendo-se que “nem todas as possibilidades são atualizadas na dinâmica do *a-com-tecer* do currículo” (Sales; Carvalho; Sá, 2023, p. 56. Grifo das autoras).

Tal perspectiva provoca questionamentos à centralidade de um conhecimento curricular dado como universal e abre possibilidades para as atualizações. Dessa maneira, não estaríamos fadados, em nossas proposições curriculares, a apenas dotar a quem nos cabe formar de elementos que venham a aperfeiçoar seus talentos, e sim a considerar as experiências que compõem os percursos formativos em sua singularidade (Sá, 2011; Almeida, 2012). Nesse campo epistêmico, a formação é contínua e incessante, como pontua Almeida (2020), não definindo um ponto de chegada, mas tendo como horizonte o percurso em si mesmo e, com isso, desloca-se da busca dos sentidos da vida para os sentidos na vida.

As Pesquisas Interventivas se constituem como esteio das relações entre currículo e formação em currículos de cursos *stricto sensu* na modalidade profissional para formação de profissionais da Educação, como constataam Sá e Almeida (2021) em estudos referentes à centralidade das pesquisas de caráter interventivo no curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED), do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), o qual tem como especificidade uma estreita vinculação com as redes públicas de Educação Básica. Essa articulação com a Educação Básica, a propósito, é um dos princípios dos mestrados profissionais em Educação como um todo, desde que começaram a atuar no cenário brasileiro em 2009, abrindo um nicho formativo que viria a contribuir para a expansão da formação pós-graduada de profissionais da Educação Básica (Sá; Almeida, 2021). Tal medida permitiu aos docentes – e demais profissionais que atuam em espaços de escolarização (incluindo as universidades) – compreenderem cada vez mais o seu exercício, discutirem e socializarem suas conclusões e intervirem mais diretamente nas ações cotidianas em seus espaços de atuação por meio de uma pesquisa passível de intervir, de forma colaborativa e partilhada, em problemáticas que se façam emergentes.

Feito este preâmbulo, para o qual reúno formulações desenvolvidas individualmente ou em coautorias, passo a tomá-lo como pano de fundo para as discussões que se seguem, mais do que como um direcionador da dinâmica do texto, já que não abordarei tematicamente as “âncoras” e, sim, as considerarei como “premissas” para as formulações que se seguem, também predominantemente recorrendo a escritos anteriormente formulados.

Abro inicialmente uma seção denominada *O Lugar da Intervenção em Currículos de Mestrados Profissionais da Educação* com a indagação do porquê desses cursos adotarem o caráter interventivo dos processos investigativos como um dos elementos que os especificam e, com isso, tomo dois caminhos

de discussões: um que trata da formação docente e assume os Mestrados Profissionais em Educação (MPE) como “cursos acadêmicos para profissionais” e não como cursos de formação continuada de cunho profissionalizante; e outro que trata da modalidade de pesquisa interventiva, ressaltando especificidades e singularidades dos MPE: *A Intervenção, as especificidades e singularidades dos Mestrados Profissionais em Educação*.

A seguir, outra seção se apresenta com a pergunta: *Intervenção como uma “Conversa Pragmática”?* para abordar essa dimensão das pesquisas interventivas, valendo-me de algumas ideias rortyanas que sugerem uma filosofia menos prescritiva, mais “prática”, mais afeita a uma conversação para chegar às teorizações de William Pinar sobre Currículo, enfatizando a concepção de currículo como “conversa complicada”, a qual considero traduzir as proposições curriculares do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (MPED/UFBA), em torno do qual seguirei tratando das pesquisas interventivas no currículo.

O LUGAR DA INTERVENÇÃO EM CURRÍCULOS DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

Os mestrados profissionais em Educação no Brasil, instituídos pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, vêm tomando espaço no âmbito da formação *stricto sensu*, voltando-se principalmente para a formação de profissionais da educação, pela ênfase conferida à “pesquisa de intervenção, estudos e avaliação, impactos e resolução de problemas, diretamente ou através de intensa imersão nas dinâmicas da rede da Educação Básica”, como observa a Professora Tânia Hetkowski (2016).

O caráter interventivo dos processos investigativos é, pois, um dos elementos que especificam os referidos cursos. Por que essa proposição?

Tal questão me abre dois caminhos em busca de respostas: um que trata da formação docente e outro que trata da modalidade de pesquisa. Vou tentar percorrer as duas alternativas, começando pela primeira e fazendo um distante, embora breve, percurso.

A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Como coautora de um texto escrito em 2016 com a Professora Maria Inez Carvalho, tomo deste a informação de que, no mundo ocidentalizado,

a constituição do espaço escolar, como o entendemos hoje, pode ser datada na segunda metade do século XIX. E essa constituição traz com ela, desde sempre, questões relativas à “formação do profissional para ensinar”. Uma formação profissional que, não apenas no Brasil, passa ao longo desse período por substanciais mudanças, corroborando, dessa maneira, a indicação da premissa da provisoriedade das propostas curriculares. Na terminologia brasileira: escolas normais, magistério, cursos de curta duração, licenciaturas e, mais recentemente, a tendência à ampliação marcante da oferta de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, com destaque para os Mestrados Profissionais em Educação¹ (Carvalho; Sá, 2016).

Declarávamos, nesse mesmo texto, e creio que hoje, – quase duas décadas depois de entrarem em funcionamento os primeiros cursos, – eu possa fazer o mesmo, que os Mestrados Profissionais em Educação no Brasil, a despeito da grande ampliação do número de cursos e programas², encontram-se em fase de constituição de seu *corpus* identitário³, como abordarei adiante. Quanto à “formação profissional para ensinar”, lembremos que em seus primórdios instituiu-se bipartida entre o ensino-educação para os pequenos e o ensino-ciência para a juventude. Bipartiu-se, também, por consequência, o universo profissional, originalmente exercido pelos mestres-escola. Para a juventude, os especialistas vindos de seus mundos profissionais, aquelas áreas das ciências contempladas como conteúdo escolar. Para os pequenos, frente à sua necessária adaptação ao mundo escolar, recorreu-se, quebrando uma forte tradição (dos mestres-escola serem do sexo masculino), à mão-de-obra feminina que passou a representar a figura materna “longe de casa” (Carvalho; Sá, 2016).

Cria-se uma demanda de formação, que, mesmo não ligada exclusivamente a uma questão de gênero, pode ser assim percebida: uma mão-de-obra composta, majoritariamente, por donas de casa que nunca tinham sido profissionais, necessitava de formação; são criados, então, os cursos

1 O texto citado procura estabelecer contrastes entre os Mestrados Profissionais de Educação brasileiros e os Mestrados de Natureza Profissional portugueses, tendo esses últimos a função de habilitar a atuação docente na educação básica, enquanto os brasileiros qualificam professores em exercício e profissionais da educação em geral. No presente texto, porém, me deterei a discussões referentes apenas à educação brasileira.

2 Pelo site da Capes, consultado em outubro de 2025 (com dados de 2024), temos atualmente no Brasil 57 cursos de mestrado, somando-se mais 4 com APCNs aprovadas e 14 cursos de doutorado na modalidade profissional na área de Educação. <https://sucupira.capes.gov.br/observatorio/programas-de-pos-graduacao?area-avaliacao=38&modalidade=2&grau=MP&search=&size=50&page=1>

3 Corpus identitário é distinto de identidade pelo seu caráter de construção, finitude e provisoriedade.

de formação de professores primários que se constituíram nas chamadas Escolas Normais, a exemplo da Escola Normal da Bahia, criada em 1836 e em pleno funcionamento em 1842, segundo estudo do Professor Edivaldo Boaventura (1982).

No Brasil, antes da Proclamação da República em 1889, existiam oito estabelecimentos de escola normal, os quais, na condição de instituições-referências, adentram pelo século XX difundindo o discurso do sacerdócio, da missão social. Contraditoriamente, cumprem a missão moderna de transformação do mundo (por exemplo, negando as tradições linguísticas e culturais locais) ao mesmo tempo em que são responsáveis pela manutenção de valores, da ordem, dos costumes da sociedade (Carvalho; Sá, 2016).

Ao longo do século XX, a formação de professores no Brasil sofreu alterações, incluindo a nomenclatura para Curso de Magistério, com a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, conferindo a esse curso a condição de curso de 2º grau, com ênfase na profissionalização para o ensino nos anos iniciais do então 1º grau. Dizíamos, no texto enfocado, que “Interessa-nos aqui, o discurso, que atinge a Educação nos anos 1990, fruto de um momento de ruptura paradigmática ocasionada, basicamente, pela queda do socialismo real e do advento das, então chamadas, Novas Tecnologias”. E complementávamos, referindo-nos a “[...] um cenário de tensão entre narrativas que, louvando ou criticando, transitam entre a aposta no neoliberalismo e/ou em um mundo mais democratizado e, conseqüentemente, plural” (Carvalho; Sá, 2016, p. 139). Nesse cenário, concretizaram-se demandas de maior qualificação dos professores, notadamente após a promulgação da Lei nº 9.394, de 1996, a LDB, com a instituição, em seu Artigo 62, da obrigatoriedade da formação superior para os/as professores/as brasileiros/as:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Finalmente, a esperada exigência da formação em nível superior para o exercício docente em todos os níveis da Educação Básica (aí incluída a Educação Infantil), defendida ardentemente por Valnir Chagas e outros com seus “pacotes pedagógicos” no âmbito do então Conselho Federal de Educação nos anos 1970 (Sá, 2004). Mais uma vez a constatação das contingências ressoando nas proposições curriculares; ou, poderíamos dizer, em articulação com as teorizações sobre os ciclos de políticas de Stephen Ball (Ball; Bowe, 1992), mais uma vez o “contexto de influência” pavimentado pela intensa produção teórica dos anos 1990, pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, através de relatórios, cartas e afins produzidos em encontros transnacionais e amplamente divulgados, passam a ditar, de forma mais ou menos direta, a produção de textos de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos nacionais que vão incidir diretamente nas proposições curriculares de formação de professores propriamente ditas⁴.

Somente nos anos 1990, na esteira de todo esse movimento, quebra-se também a barreira para a instituição dos mestrados profissionais, com muitas ressalvas, sabendo-se da vocação dos cursos *stricto sensu* para qualificar pessoal para o ensino superior e institucionalizar a pesquisa. A área de Educação aderiu tardiamente à implantação desses cursos, seguindo a tradição de atribuir à formação continuada os processos formativos mais diretamente voltados à ação profissional e à formação acadêmica os estudos teóricos pautados na pesquisa científica.

Para tensionar essa dicotomização, em texto escrito em coautoria com a professora Ana Lúcia Gomes Silva no ano de 2016, já como professoras de cursos de mestrado profissional em Educação na Bahia⁵, recorreremos ao professor Joaquim Correia, em publicação de 1997, quando se refere à “crônica de uma relação infeliz” entre a formação – cujo campo seria tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos, gestores e funcionalistas – e o mundo do trabalho; relação essa pautada pela existência

4 Citam-se como importantes para os caminhos da educação brasileira, entre outros, o Relatório Jacques Delors de 1996, para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, o documento compromisso da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, assim como, mesmo que em menor escala, o Processo de Bolonha.

5 Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia – UFBA, criado em 2013; e Mestrado Profissional em Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia – Uneb/Jacobina, criado em 2014, atualmente com a incorporação do doutorado na mesma modalidade em 2024.

de um desconhecimento instituído por parte de cada um dos mundos, da lógica que estrutura o outro (Correia, 1997 *apud* Silva; Sá, 2016).

Observávamos também, no citado texto, que já na primeira década do século XXI a própria área de Educação na Capes passou a animar os Programas de Pós-Graduação a criarem mestrados profissionais, em tentativa de articular as instâncias acadêmicas de formação com o mundo do trabalho docente no âmbito da Educação Básica (Silva; Sá, 2016). Assim, ante a demanda contínua por formação profissional docente na Bahia, foram criados inúmeros cursos de mestrado profissional em Educação nesse estado, enfatizando-se aqui o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (MPED/UFBA).

Tenho dito, em várias ocasiões, que a inserção em massa do professorado nos cursos superiores após a promulgação da LDB de 1996 embaralhou a distinção nítida que havia entre formação inicial e formação continuada, já que a maioria fez seus cursos em pleno exercício da docência. Instalou-se, a meu ver, uma ambiguidade produtiva, construtiva, com novas demandas para os currículos, instados a rever seus conteúdos formativos e a considerar as experiências docentes como saberes curriculares, de acordo com as premissas que abrem este texto.

Tive oportunidade de participar ativamente desse movimento, chamado que foi um dos grupos de pesquisa dos quais participo, o FEP (Formação em Exercício de Professores), a não só pesquisar, mas também produzir e praticar currículos para a formação de professores e, mais amplamente, de profissionais de educação. E assim emergiram propostas curriculares pautadas em um fluxograma não disciplinar, flexível e abrangente, a serem trabalhadas em cursos de graduação para docentes de redes municipais, que se ampliaram para cursos de especialização em Currículo Escolar para essas mesmas redes e inspiraram a proposta curricular do Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, este último também destinado à formação de profissionais da educação vinculados a redes educativas.

Fez-se necessário conceber uma formação pós-graduada que viesse a aproximar cada vez mais a universidade da educação básica, tendo a pesquisa “não como um fim em si mesmo, mas como uma possibilidade de intervir diretamente nos processos educativos em que atuam os profissionais em formação”, como dissemos no texto já referido, publicado na Revista *Plurais* em 2016, eu e a Professora Ana Lúcia Gomes, e depois reafirmamos, eu e a Professora Verônica Almeida, em publicações conjuntas de resultados de pesquisas em 2017 e 2021.

Nessas circunstâncias foi criado na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) o Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, e peço licença para falar de dentro dele, já que se constitui o campo piloto dos estudos que venho realizando e dos quais me arvoreo a socializar alguns pontos aqui para nosso debate, enfocando pesquisa, intervenção e currículo na formação de profissionais da educação.

No projeto pedagógico do MPED/UFBA, o propósito é trabalhar com redes educativas que busquem, em consonância com as intenções do curso, formar profissionais da educação capazes de compreender processos complexos do cotidiano escolar e, mais do que isso, intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas inovadores voltados para a qualidade dos sistemas de ensino, escolas e organizações encarregadas de processos educativos/formativos (UFBA, 2012; UFBA, 2021).

Essa intenção de conhecer e realizar intervenções inovadoras efetivas no ambiente escolar encontra respaldo na configuração da proposta curricular como um todo, orientada para um percurso de pesquisa construído no cotidiano dos espaços de atuação (Almeida; Sá, 2017; Carvalho; Sá, 2016).

A INTERVENÇÃO, AS ESPECIFICIDADES E SINGULARIDADES DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

O termo intervenção na área de educação tem carga semântica negativa. Até bem pouco tempo, era usado basicamente em pesquisas nas áreas de Psicologia, Medicina e Administração, segundo Damiani et al. (2013), contudo vem ganhando destaque, como foi dito, na definição das pesquisas no âmbito dos mestrados profissionais em Educação. A propósito, o caráter interventivo dos processos investigativos é um dos elementos que especificam os referidos cursos. O MPED/UFBA traz em sua proposta curricular, como indicação de trabalho final de curso, o Projeto de Intervenção, construído desde o processo de seleção em forma de carta de intenções e alimentado ao longo do curso (UFBA, 2012; UFBA, 2021).

Estabelece-se, assim, um caráter mais indutivo ao processo de construção de conhecimentos, com a elaboração gradativa do projeto, entremeadada de partilhas com a comunidade educativa do/a mestrando/a em um processo colaborativo.

Com isso, o Mestrado Profissional em Educação vai consolidando sua especificidade de ser um curso “acadêmico para profissionais”, tendo a

pesquisa interventiva como lastro e o compromisso com um trabalho final propositivo de ações efetivas a serem desenvolvidas coletivamente nos espaços educativos em que atuam os/as mestrandos/as, e não um curso profissionalizante, como propomos em estudo já relatado (Carvalho; Sá, 2016). Defendemos, nesse texto, que Mestrados Acadêmicos e Mestrados Profissionais são (e devem ser) distintos; e uma vez tendo naturezas diferenciadas, requerem diferentes tipos de trabalhos finais. A dissertação, aceita pela Capes para os MPE, tradicional produto final dos mestrados acadêmicos brasileiros, é um tipo de trabalho que, por não contemplar a natureza dos MPE, não os plenifica, no sentido de não os singularizar em relação aos Mestrados Acadêmicos (Carvalho; Sá, 2016).

Em acordo com as premissas iniciais, retomo a afirmação de que “a singularidade do Mestrado Profissional é permitir que as singularidades se revelem” (Silva; Sá, 2016, p. 64). É não pretender generalizações. Assim, a palavra singularidade coloca-se na gênese dos mestrados profissionais em Educação (MPE), mas, como estas se manifestam na imanência, não são passíveis de catalogação ou definição prévia, e sim sujeitas a devires múltiplos. As propostas curriculares dos MPE procuram contemplar as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais da Educação Básica, enfatizando os objetivos de trabalhar em favor da qualificação de educadores para atuarem com as diversidades e qualificar profissionais para intervir pedagogicamente nas realidades educacionais de diversidade e desigualdade social, “[...] a partir do princípio do saber solidário, contextualizado e emancipado, procurando incorporar o inesperado, o movimento, o acontecimento, o devir” (Silva; Sá, 2016, p. 69).

As pesquisas interventivas adotadas nos MPE são classificadas convencionalmente como pesquisa aplicada (Hetkowski, 2016; Pereira, 2019), como uma diferenciação da pesquisa básica, mas sempre com o propósito de ser um processo investigativo que se configura na participação efetiva do coletivo, visando a uma ação política e coletiva de intervenção que reverta em uma ação concreta naquele espaço de trabalho (Pereira et al., 2024). Mais uma vez, prefiro usar o termo pesquisa engajada, na acepção sugerida por Bernadete Gatti, como nos relata a professora Marli André (2016), já que a pesquisa é tomada, como foi dito, “não como um fim em si mesmo, mas como uma possibilidade de intervir diretamente nos processos educativos em que atuam os profissionais em formação” (Silva; Sá, 2016, p. 61; Almeida; Sá, 2021).

O termo intervenção vem ganhando destaque na definição das pesquisas no âmbito dos MPE. Para defender a adequação do uso do termo

intervenção na área da educação, Damiani et al.(2013) definem as pesquisas do tipo intervenção pedagógica como “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências [...] destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (Damiani et al., 2013, p. 57). Essa perspectiva, com o detalhamento clínico e a valorização dos aspectos pedagógicos, pode ser bem acolhida nas pesquisas interventivas em educação. Como bem descrevem o professor Antônio Pereira e colegas (Pereira et al., 2024), em texto sobre a pesquisa interventiva na construção do conhecimento de um Mestrado Profissional em Educação, em alusão a uma obra anterior do próprio Pereira:

A pesquisa de intervenção em educação assume a própria intervenção como objeto de estudo, como ponto de partida e de chegada, como problema, intenção e metodologia. Em educação, esse tipo de pesquisa deveria ser uma questão quase que natural, porque se trata de um campo de conhecimento prático e que tem uma ciência da prática chamada pedagogia que busca a investigação da prática educativa (Pereira et al., 2024, p. 467).

Advertem ainda esses/essas autores/as que a pesquisa de intervenção em Educação tem como objetivo educar; porém, não é qualquer educação, mas “um educar que produz conhecimentos e mudanças reais na vida de uma coletividade”. Trata-se de “uma investigação que assume um problema educacional concreto porque necessita de resposta prática”, de “uma solução para o problema que se manifestou em uma dada realidade educacional e que vem dificultando o sucesso de outras práticas educativas na escola ou fora dela” (Pereira et al., 2024, p. 466-467).

O caráter interventivo da pesquisa começa a ser delineado ao se tomar o Currículo como um campo piloto de pesquisas constantes. O termo *campo piloto* justifica-se quando a pesquisa se inscreve como Investigação em Campo Piloto, um tipo de pesquisa que demanda a criação de seu próprio campo. Campo este que, concomitantemente, é campo de teste de teorias pré-estabelecidas e alimentador de novas construções teóricas, tendo como intenção contemplar a concomitância entre teoria e prática (UFBA, 2021; Almeida; Sá, 2021).

Esse tipo de pesquisa é aqui considerado como dimensão fundante do currículo, pela sua função de possibilitar novas dinâmicas para os currículos

praticados e em constante investigação. Antecipando as discussões posteriores sobre currículo, pergunto: seria, como sugere Pinar (2004; 2017), uma “conversa complicada”?

Vale dizer que a pesquisa no curso em foco permite distinguir, apenas para fins didáticos, no âmbito do desenvolvimento curricular, duas dimensões: Pesquisa sobre Currículo e Pesquisa no Currículo.

A primeira dimensão abrange todo e qualquer estudo sobre a proposta curricular do curso, sobre o seu acontecer cotidiano, sobre as ressonâncias de suas proposições, a exemplo da pesquisa intitulada *O Mestrado Profissional em Educação: articulações entre Universidade e Escola Básica e as pesquisas de intervenção*, que estabelece como finalidade acompanhar a implementação (ou não) dos projetos de intervenção que se delinearão nos trabalhos de final do curso dos egressos e, com as análises e conclusões, retroalimentar o currículo do curso, partindo da compreensão dos percursos formativos dos mestres, as concepções engendradas em seus trabalhos e as possibilidades de implementação de suas propostas (Almeida; Sá, 2017; 2021).

A segunda dimensão refere-se às investigações fomentadas pelos componentes curriculares do curso, notadamente pelas Oficinas, que se destinam a orientar e acompanhar as propostas de intervenção esboçadas pelas e pelos estudantes do mestrado desde o processo de seleção até se mostrarem como efetivos projetos de intervenção.

O trabalho final instituído para este curso é de caráter investigativo/interventivo; exige uma ampla e consistente investigação, com clareza dos pressupostos teórico-metodológicos, com a devida coerência no tratamento dos achados de campo e com a devida articulação com a proposta de intervenção. A proposta de intervenção deve resultar diretamente das análises realizadas na investigação, com evidências da participação dos espaços de educação envolvidos nas informações analisadas.

Pelo projeto pedagógico do MPED/UFBA, a adoção do caráter interventivo ou de práticas interventivas no currículo e nas pesquisas sobre currículo justifica-se pela intenção de responder a demandas das redes de ensino por intervenções pedagógicas na prática das/dos mestrandas/os.

As concepções e práticas de currículo que sustentam as pesquisas trazem, porém, o desafio de questionar esse traço das pesquisas dos currículos e dos próprios currículos – o caráter interventivo. Assim, mesmo considerando-o, em si, formativo, não ignoro alguns questionamentos levantados nos debates atuais no campo do currículo e da formação de professores. Um deles é o traço pragmático evidenciado em propostas curriculares que privilegiam

a dimensão “prática”. Mas caímos inevitavelmente no pragmatismo ao tratar da intervenção? O que representaria tal aderência?

INTERVENÇÃO COMO UMA “CONVERSA PRAGMÁTICA”?

O traço pragmático de propostas de intervenção pode ser identificado, mas não necessariamente desprezado em função de uma certa desconfiança dos meios educacionais também em relação a esse termo. Encontrei, em formulações de Richard Rorty sobre o pragmatismo (1994; 2002), alguns argumentos que poderão ser complementares ou contrastantes com discussões do campo do currículo, notadamente as discussões de William Pinar (2004, 2016, 2017) e, com isso, vislumbrar possibilidades de ampliação das funções da intervenção no currículo.

Ao tecer suas críticas, não diretamente ao campo do currículo, mas à ciência, à filosofia instituída e aos filósofos sistemáticos em sua incessante busca de uma verdade totalizante, Rorty apresenta a possibilidade de atuação do filósofo edificante, conferindo um sentido próprio para o termo: “Os filósofos edificantes nunca podem terminar a filosofia, mas podem ajudar a preveni-la de alcançar a trilha segura da ciência”. Nessa perspectiva, “a filosofia edificante visa antes continuar uma conversação do que descobrir a verdade” (Rorty, 1994, p. 366).

Em sua obra *Rorty & a Educação*, a professora Virgínia Dazzani declara que “a esperança rortyana é [...] manter a conversação como objetivo suficiente para a filosofia, onde a sabedoria consiste na capacidade de sustentar e preservar essa conversação”. Podemos ver os seres humanos como criadores geradores, inventores daquilo que ele chama de *redescrições*, ao invés de vê-los como seres capazes de serem exatamente *descritos* (Dazzani, 2010, p. 42. Grifos da autora).

Dazzani nos lembra, em suas formulações, da insistência de Rorty em substituir a objetividade da ciência e da filosofia, pela solidariedade; o discurso fundante da epistemologia e a busca de um procedimento teórico e moral plenamente seguro, assim como o fim da investigação, pela *esperança de um mundo melhor*. Este seria “o horizonte amplo em que sua concepção de educação e escola será pensada: o sujeito plástico, a linguagem em movimento, a prática social aberta” (Dazzani, 2010, p. 29. Grifos da autora).

Valho-me dessa dimensão da pragmática de Rorty para retomar a ideia da conversa complicada, bem como a de *currere*, de William Pinar, que

de alguma forma apontam também para uma visão “edificante” no sentido rortyano de formação e de currículo (muito embora não tenha encontrado essa referência nos estudos de Pinar). A ideia de currículo como uma conversa defendida por Pinar advém de suas primeiras incursões na docência universitária no início da década de 1970, com enfoque em um curso de verão na Universidade de Rochester, no bojo das discussões “reconceptualistas” das teorias curriculares das quais participava (Sá, 2021) e com inspiração na perspectiva dialógica de Paulo Freire, como relata em seu belo texto “*Currere: aquele primeiro ano*” (2017). Essa concepção de currículo como conversa é abordada também na obra *What is curriculum theory?* (2004), bem como em publicações de Sússekind (2012; 2014) e mais recentemente nos nossos círculos de estudos, a exemplo de produções de Sara Silva (2020) e de Dayany Teixeira (2024).

Pinar (2017) cuida de advertir que, embora o “encontro dialógico” estabelecido com seus alunos tenha sido para ele um conceito crucial para alcançar aprendizagens e uma boa relação com esses alunos, “nunca foi uma técnica usada para alcançar resultados”; como se tratava de professores-alunos, ele os encorajava “a pensar no ensino como uma responsabilidade profissional para manter a conversa, contribuindo para sua qualidade, mesmo que isso significasse às vezes falar em gíria...”. Não havia objetivos, não havia resultados. “Não havia fórmula, o ensino era participação em uma conversa complicada não só pela singularidade dos envolvidos, mas também pelo passado; incluindo a ausência de outros [aspectos] significativos” (2017, p. 21-22).

Não se pense, porém, que a abertura para possibilidades em sua proposta de ensino, convertida também em formulações teóricas sobre currículo, pauta-se em um desprezo pelas aprendizagens ou pelo conhecimento. Suas formulações sobre teorias do currículo referenciam-se em autores críticos ao que denominam anti-intelectualismo, a exemplo de Hofstadter, historiador que, por sua vez, critica o “progressivismo” de John Dewey como um aspecto estimulador do esvaziamento de conteúdos na formação básica. Pinar questiona algumas dessas críticas (posição com a qual concordo), porém declara também a necessidade de considerar o conhecimento curricular nas discussões sobre currículo e formação, incluindo aí a formação de professores.

O compromisso de Pinar (2004) com a escola, o currículo e a formação pode ser assim sintetizado:

O ponto educativo do currículo escolar público é a compreensão, a compreensão das relações entre o conhecimento acadêmico, o estado da sociedade, os processos de autoformação e o caráter do momento histórico em que vivemos, no qual outros viveram e no qual nossos descendentes um dia viverão. É o entendimento que informa a obrigação ética de cuidar de nós mesmos e de nossos semelhantes, que nos capacita a pensar e agir com inteligência, sensibilidade e coragem tanto na esfera pública - como cidadãos aspirantes a estabelecer uma sociedade democrática - quanto na esfera privada, como indivíduos comprometidos com outros indivíduos.

Uma vez que o ponto educativo do currículo escolar público não é apenas ele mesmo (conhecimento pelo conhecimento, especialmente na universidade, não é apropriado), nem os objetivos econômicos e políticos dos outros, uma vez que os professores ‘voltam’ para nós mesmos e para os estudantes, nós devemos explorar o currículo como um evento vivido em si (Pinar, 2004, p. 186).

O discurso em sala de aula como mediador entre tradições culturais amplas e conhecimento escolar leva ao estudo do currículo como conversa, uma “conversa complicada”. Conversa complicada não significa, para Pinar, “solilóquios solipsísticos, mensagens de e-mail monossilábicas enigmáticas (muitas vezes não revisadas), embora possam ocorrer no ciberespaço e possam ser promovidas pelo uso criterioso e ponderado de ‘tecnologias intelectuais’, mas também “conversas complicadas” não prometem aumentar os resultados dos testes”. E complementa:

Embora eu não possa vincular a fala livre (ou não distorcida e sem restrições) à emancipação social, eu aceito a concepção habermasiana da razão como potencialmente comunicativa. Mas não podemos estar confiantes sobre o que a conversa complicada vai gerar: transformação histórica - o futuro - é enigmático, contraditório, incalculável (Jonsson, 2000). Embora o currículo, como uma complicada conversa no serviço de compreensão social e reflexiva, transformará o presente, não o fará de maneira previsível, certamente não de acordo com as agendas auto-interessadas dos políticos (Pinar, 2004, p. 194).

Essa concepção, de certa maneira, vem se articular àquelas que vínhamos formulando no âmbito do grupo de pesquisa Formação em exercício de professores (FEP):

Em nossos estudos, o *Currículo* é considerado como um fenômeno-processo social cuja função precípua é subsidiar os percursos formativos e à *Formação* é atribuída a condição de nascer de um processo interno de constituição e não necessariamente de uma finalidade técnica. ‘Nesse sentido, tudo que ela [a formação] assimila, nela desabrocha [...] nada desaparece na formação adquirida, mas tudo é preservado’ (Gadamer, 1999, p. 50). (Sá; Alves, 2016, p. 407).

Em entrevista concedida à Professora Maria Luiza Sússekind, ao explicitar sua concepção de currículo como *currere*, Pinar vem, de alguma forma, referendar essa compreensão:

Currere é a forma infinitiva de currículo, então enfatiza o aspecto futuro e também o passado, como um momento em *espiral* do qual nós viemos falando em termos de cotidiano escolar. *Currere* é um método de cultivo de tipos de estruturas da subjetividade que distinguem passado, presente e futuro [...] estou pressupondo que o *self* é sempre transitório, um tipo de solução negociada entre o passado, as forças externas no presente e os sonhos no futuro. Eu convido os alunos a incluírem mais experiências e mais possibilidades nisso (Sússekind, 2014, p. 41).

Quanto à concepção de currículo como conversa complicada, Pinar assim responde em meio à referida entrevista: “A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade [...]” (Sússekind, 2014, p. 31) “[...] Então, como o currículo é uma conversa complicada e isso valoriza e encoraja a diferença e a subjetividade, não poderia haver um padrão, um *standard*” (p. 35-36).

O processo investigativo que se desenvolve no currículo do MPED/UFBA procura manter uma conversação com as redes educativas das quais participam os/as mestrandos/as, por meio de atividades curriculares, como as Oficinas, destinadas à apresentação das intenções de pesquisa e intervenção e posteriores discussões. A partilha das intenções investigativas de cada mestrando/as com seus pares, permite o estabelecimento de uma conversa na qual poderão ser expostas convergências e divergências; dilemas; conflitos, mas sobretudo, poderão ser estabelecidos vínculos colaborativos e negociados encaminhamentos de ações efetivas demandadas pelas escolas e redes educativas. Emerge assim o caráter pragmático do currículo – na perspectiva de Rorty – ao adotar os projetos de intervenção e conferir a esse

processo a dinâmica de uma conversação, como sugere Pinar e como espero ter ressaltado neste texto.

E PARA FINALIZAR...

Com este texto, pretendi abordar as pesquisas interventivas em currículos de cursos *stricto sensu* voltados para a formação de profissionais da educação no Brasil, enfocando os Mestrados Profissionais em Educação, por considerar que o atendimento à demanda para a criação desses cursos a partir de 2009, ampliou consideravelmente as possibilidades formativas para o campo da educação e exigiu uma formação que privilegie as experiências do exercício docente.

Um dos pontos mais marcantes para o cenário que se compôs com a proliferação desses mestrados em todo o Brasil, atualmente já incorporando cursos de doutorado, como referido neste texto, foi a aproximação das Universidades com a Educação Básica, permitindo o fortalecimento da atividade investigativa no fazer pedagógico das redes educativas, por meio de pesquisas que possibilitam o estudo e a proposição de ações efetivas para atender problemáticas identificadas no exercício docente.

A pesquisa interventiva nasce dessas demandas da prática docente e passa a ser o esteio das propostas curriculares dos cursos *stricto sensu* que aqui caracterizamos como acadêmicos para profissionais em exercício. Para argumentar sobre essa modalidade de pesquisa, lancei mão das formulações de William Pinar e da sua concepção de currículo como uma conversa complicada, considerando a necessidade, para sua realização, de um trabalho colaborativo e partilhado com as comunidades e redes educativas. Considerei também seu caráter pragmático, no sentido de partir das experiências da prática pedagógica e da busca compartilhada de proposições, enfatizando mais a colaboração, a solidariedade do que propriamente a objetividade.

Quero crer, a partir das referências aqui trabalhadas, que a adoção de projetos de intervenção, pautados em investigações que pretendem trazer novas teorizações e possibilidades de ação para os currículos pesquisados, possa expressar uma perspectiva de currículo e formação condizente com as âncoras que abrem este texto e, com isso, possa abrir possibilidades para uma formação de profissionais da educação mais engajada, mais coletivizada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Verônica Domingues. **A Experiência em Experiência: Saberes docentes e formação de professores em Exercício**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- ALMEIDA, Verônica Domingues. Formação e Amor – Verbete. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular**. Curitiba: CRV, 2020, p. 154 – 156.
- ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli G. B. de. Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2017, São Luiz, MA. **Anais eletrônicos: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência**. UFMA: São Luiz, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf Acesso em set. 2025.
- ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli G. B. de. Tessituras curriculares inovantes de um Mestrado Profissional em Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 938-960, abr./jun. 2021.
- ANDRÉ, Marli. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Plurais – Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300> Acesso em: out. 2025.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Stephen_Ball6/publication/248986176_Subject_Departments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues/links/54634f2b0cf2c0c6aec360b9/Subject-Departments-and-the-Implementation-of-National-Curriculum-Policy-An-Overview-of-the-Issues.pdf. Acesso em out/ 2025.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. Trajetória do Ensino Normal na Bahia de 1836 a 1971. **Universiás** (31): 39-51, set./dez. 1982.
- BRASIL. Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso nov./2025.
- CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008, p. 159-168.
- CARVALHO, Maria Inez; SÁ, Maria Roseli G. Brito de. Uma introdução à discussão sobre trabalhos de conclusão de curso dos mestrados profissionais em educação como dimensão fundante da formação. In: CARVALHÊDO, J. L. P; CARVALHO, M. V. C. de; ARAÚJO, F. A. M. (org.). **Produção de conhecimentos na Pós-Graduação em Educação**

no Nordeste do Brasil: realidades e possibilidades. Teresina: EDUFPI, 2016, v. 1, p. 137-150.

DAMIANI, Magda Floriano et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação, UFPel. Pelotas, n. 45, p. 57- 67, maio/agosto 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074> Acesso em: 12 mai. 2020.

DAZZANI, Maria Virginia M. **Rorty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Pensadores e Educação).

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais Educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais** – Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300> Acesso em: 20 jun. 2020.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rev. Trad. Ênio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 731 p.

PEREIRA. A. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PEREIRA, Antonio; ALVES, Érica Valéria; SANTOS, Jocenildes Z.; SILVA, Marta Rosa F. A. M. A pesquisa interventiva na construção do conhecimento de um mestrado profissional em educação: primeiros apontamentos de uma investigação. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**, Vol. 16, N 32, Jan – Jun de 2024, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, p. 460-482.

PINAR, W. Currere: aquel primer año. **Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 55-65, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01035>. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PINAR, W. **What is curriculum theory?** New York: Routledge, 2004.

PINAR, W. F. **Estudos Curriculares:** ensaios selecionados. (Seleção, organização e revisão técnica: Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo) São Paulo: Cortez, 2016.

RORTY, R. **A Filosofia e o espelho da natureza**. Tradução Antônio Trânsito. Rev. Técnica César Ribeiro de Almeida. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

RORTY, R. **Objetivismo, relativismo e verdade:** escritos filosóficos. Volume 1. Tradução Marcos Antônio Casanova. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Narrar-me:** composições em itinerâncias formativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Reconceptualização e o Campo do Currículo. **Hermes Jornal Digital**. Edição Especial. Sessão Escritos. Salvador-Bahia, 2021. Disponível em Escritos (wordpress.com)

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Currículo e Formação – Verbete. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação**: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular. Curitiba: CRV, 2020, p. 43-44.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Projetos de intervenção em currículos de cursos stricto sensu para formação de professores: como se situam nos estudos curriculares? In: PACHECO, J.; PERALTA, D. A.; THIESEN, J. S.; SCALABRIN, R. (org.). **Currículo como pauta contemporânea**: formação, avaliação, internacionalização. Braga-Pt: Editora In line, 2018. p. 51-78.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Que experiências nos fazem professores? Desafios à docência universitária no acompanhamento de percursos formativos de professores em exercício. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. de S.; CRUZ, A. R. S. da. **Docência no Ensino Superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011. Cap. IX, p. 187 – 199.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Hermenêutica de um currículo**: o Curso de Pedagogia da UFBA. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2004.

SÁ, Maria Roseli G. B. de; SALES, Márcea A. Currículo. – Verbete. In: SILVA, Ana Lúcia G; SALVADORI, Juliana Cristina; SILVA, Obdália S. F. **Abecedário Pedagógico sob Rasura**: educação e(m) diversidade. Salvador-Ba: Jornal Editora Alecrim, 2023. (Coleção educação em diversidade), p. 148-150.

SÁ, Maria Roseli G. B. de; CARVALHO, Maria Inez. A Provisoriedade das Proposições Curriculares para a Formação Docente –Enquadramentos. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise; Olivatto, Bruno. **Currículo, Saberes e Culturas num século em desafios**: reexistências e(em) Formação. Salvador: Edufba, 2022.

SÁ, Maria Roseli G. B. de; ALMEIDA, Verônica D. Pesquisas Interventivas em Currículo para a Formação Docente em um Mestrado Profissional em Educação. In.: GIMENES, N. A.; PASSARELLI, L. G. (org.)). **Formando formadores para a escola básica do século XXI**: relatos de pesquisa VI. Memórias, lembranças e legado um tributo a Marli André. Ied.Campinas SP: Pontes, 2021, v. 1, p. 319-338.

SÁ, M. R. G. B.; ALVES, I. C. P. Narrativas curriculares em currículos de cursos de formação de professores em exercício. In: GALEFFI, D.; TOURINHO, M. A. de C.; SÁ, M. R. G. B. de. (org.). **Educação e Difusão do Conhecimento**: caminhos da formação. Ied. Salvador: EDUNEB, 2016, v. 1, p. 405-432.

SALES, Márcea A.; CARVALHO, Maria Inez S. S.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. O A-com-tecer do Currículo em um Curso de Especialização para Professores em Exercício. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, out./dez.2022, p. 56-68.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Roseli G. Brito de. Mestrado Profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. **Plurais** – Revista Multidisciplinar, v. 1, p. 59-71, jan./abr. 2016.

SILVA, Sara Betânia de S. **Currículo como “conversa complicada”**: concepções de currículo a partir de narrativas de professoras. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32948>. Acesso nov/2025.

SÜSSEKIND, M. L. **Quem é...William F. Pinar?** Entrevistas com Maria Luiza Süssekind. Prefácio Antônio Flávio Moreira. 1 ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et alli, 2014.

SÜSSEKIND, Maria Luisa. Entrevista com Willian Pinar. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 206-214, 2013. Dossiê Especial. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24376>

TEIXEIRA, Dayany V. B. **Currículo e Formação Docente na EPT**: o percurso formativo em uma perspectiva autobiográfica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/41327/1/Tese%20de%20doutorado%20reposit%C3%B3rio.pdf> Acesso nov./2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. **Proposta de curso de Mestrado Profissional em Educação Currículo, linguagens e inovações pedagógicas**. Salvador-Bahia, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. **Proposta de curso de Mestrado Profissional em Educação Currículo, linguagens e inovações pedagógicas**. Salvador-Bahia, 2021. Disponível em: <https://ppgclip.faced.ufba.br/proposta-curricular> Acesso em nov. 2025.

CAPÍTULO 2

PESQUISAR, PRODUZIR CONHECIMENTO E AGIR NO CONTEXTO DA PRÁTICA: movimentos e dimensões da pesquisa de natureza interventiva

Marlene Oliveira dos Santos

PALAVRAS INICIAIS

No âmbito dos programas de pós-graduação profissionais, as pesquisas de natureza interventiva são desenvolvidas no contexto da prática por profissionais da Educação que trabalham nos três segmentos da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e no Ensino Superior. Na categoria profissionais da Educação estão incluídos docentes, gestores e técnicos-administrativos que trabalham em instituições e/ou redes públicas, na Educação Básica, no Ensino Superior e nas diferentes modalidades do campo educacional.

A adoção do termo contexto da prática vem de uma inspiração dos estudos de Bowe, Ball e Gold (1992), que, na proposição da abordagem do Ciclo de Políticas, apresentam três contextos (contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática) para a análise das políticas públicas. Esses contextos estão interconectados e constituem arenas de disputas de distintos grupos de interesse da sociedade. O enfoque deste texto não é a avaliação de políticas públicas, mas discutir movimentos e dimensões da pesquisa de natureza interventiva a partir do contexto da prática. Mirar o contexto da prática para tecer reflexões sobre pesquisas interventivas parece ser uma via interessante para aqueles que estudam e pesquisam em programas de pós-graduação profissionais e em outros programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Para as pesquisadoras argentinas Dubovik e Cippitelli (2018, p. 32), contexto “(deriva do latim *contextus*) se refere a todos os fatores geográficos,

físicos, culturais, históricos, sociais e aos elementos construídos que caracterizam um determinado lugar em que algo vai ser desenvolvido”. O contexto do qual estamos falando pode ser uma instituição, uma rede pública de educação e ou uma organização, lugares onde pesquisas de natureza interventiva são gestadas e desenvolvidas por/com profissionais em exercício. Tomar um desses lugares como um contexto de pesquisa significa levar em consideração, além das influências, disputas e interesses diversos que habitam e coexistem nesses espaços e fora deles, explicitados na abordagem do Ciclo de Políticas por Bowe, Ball e Gold (1992), os fatores citados por Dubovik e Cippitelli (2018) e os marcadores raça/etnia, gênero, sexualidade e faixa etária.

O desenvolvimento de uma pesquisa de natureza interventiva em uma instituição de educação situada no campo ou no espaço urbano possui suas especificidades, e elas devem ser consideradas para dar visibilidade às diversas singularidades que tornam cada instituição única. Os fatores geográficos, físicos, históricos, políticos, culturais, sociais, educacionais, raciais, de gênero, sexualidade e faixa etária são marcadores decisivos para a análise de cada contexto da prática pesquisado.

Voltar-se para o contexto da prática requer um entendimento de que ele não se restringe ao fazer pedagógico dos profissionais da Educação, mas a um conjunto de ações e relações que acontecem cotidianamente e que envolvem os diferentes sujeitos que estudam, trabalham e atuam nas instituições de educação, redes públicas e organizações. A prática, neste caso, é uma instância em que os modos de *ser-estar-pensar-sentir-agir* de cada sujeito e de um coletivo se movimentam para a tecitura de processos matizados de resistência, de ousadia, de coragem, de esperança e de conquistas em cenários políticos e econômicos nem sempre favoráveis para quem estuda e trabalha nesses espaços.

A compreensão do contexto da prática requer imersão no cotidiano para escuta dos sujeitos, acesso a documentos, acompanhamento de projetos, ações e práticas que são resultantes de processos de negociação, tradução e interpretação de políticas públicas educacionais e de outras políticas que incidem nas experiências dos sujeitos que estudam e trabalham nas instituições e redes públicas de educação.

O contexto da prática reflete as contradições, as desigualdades e a negação de direitos que estruturam a sociedade brasileira e afetam estudantes e profissionais da Educação, e, ao mesmo tempo, pulsa a diversidade de culturas e saberes, a potência de projetos e de práticas que fazem a diferença na vida de crianças, jovens, adultos e idosos e mudam seus destinos. Dar um *zoom* nas coisas boas que acontecem nas instituições e nas redes educacionais públicas

para visibilizar o que vem sendo produzido na educação pública, básica e superior, é uma decisão política que pode contribuir para o fortalecimento de outra narrativa sobre esses locais e os seus profissionais, pois visões preconceituosas e depreciativas, construídas historicamente sobre a instituição pública e sobre quem nela estuda e trabalha, ainda estão presentes na sociedade brasileira em discursos e ações localizados em distintas instâncias e grupos da sociedade. Ver o que é potência possui relação com resistência e alia-se com enxergar e se posicionar criticamente sobre precariedades, preconceitos e direitos negados. A pesquisa de natureza interventiva possibilita que anúncios e denúncias sejam explicitados e, ao mesmo tempo, venham acompanhados de uma ação propositiva capaz de incidir em problemáticas identificadas na instituição e na rede pública de Educação Básica ou Superior.

Entendo que é no contexto da prática, *lócus* para o exercício do ofício de profissionais da Educação e de estudantes, que propostas pedagógicas e curriculares comprometidas e enraizadas com/em concepções teórico-metodológicas decoloniais, antirracistas e inclusivas devem ser produzidas, assegurando a presença e a permanência de profissionais da Educação e de estudantes, bem como a consideração dos marcadores de raça/etnia, classe social, pertencimento geográfico, gênero, sexualidade, religião, faixa etária e condição de saúde.

Este texto, portanto, tem como objetivo refletir sobre como a natureza interventiva da pesquisa vai se manifestando de diferentes maneiras no cotidiano, sobre movimentos e dimensões desta abordagem de pesquisa, que vem se expandindo e ganhando adeptos, principalmente nos programas de pós-graduação profissionais e em outros programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Pesquisar, produzir conhecimento e agir no contexto da prática são movimentos que se entrelaçam no acontecer de um processo investigativo e criam condições potentes para que os resultados de uma pesquisa alcancem e afetem não apenas os sujeitos em seus modos de *ser-pensar-sentir-estar-agir*, mas também os seus contextos de trabalho e os territórios nos quais atuam profissionalmente.

As reflexões aqui apresentadas foram forjadas levando em consideração pesquisas que venho orientando, componentes curriculares que venho ministrando e, mais recentemente, a experiência na coordenação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (2023-2025), na qual tive a oportunidade de acompanhar mais de perto as pesquisas de natureza interventiva dos estudantes do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia.

As quatro seções organizadas explicitam aspectos do tema central e buscam tecer reflexões sobre movimentos e dimensões da pesquisa interventiva. A primeira seção – *Palavras iniciais* – apresenta a temática, o objetivo e como o texto está organizado. A segunda seção – *Dimensões da pesquisa de natureza interventiva* – aborda dimensões constitutivas da pesquisa que ocorre nas instituições de educação, na rede pública e nas organizações, e busca aprofundar o debate sobre as características da pesquisa de natureza interventiva. A terceira discute os *Movimentos da pesquisa de natureza interventiva* e, por último, a seção *Um ponto quase final* faz uma síntese do que foi abordado no texto.

DIMENSÕES DA PESQUISA DE NATUREZA INTERVENTIVA

Estudos sobre os mestrados profissionais em Educação e sobre pesquisas de natureza interventiva vêm sendo realizados por vários pesquisadores brasileiros (Fialho; Hetkowski, 2017; André; Princepe, 2017; Costa; Ghisleni, 2021; Carvalho; Sá, 2016; Almeida; Sá, 2017, 2021), que procuram debater concepções, princípios e questões metodológicas relacionados aos processos formacionais e de pesquisa em programas de pós-graduação profissionais. As abordagens presentes nesses estudos sobre pesquisas realizadas por profissionais da Educação em exercício são diversas, com dimensões e nomenclaturas que podem se assemelhar ou se diferenciar no que tange aos referenciais teórico-metodológicos. Cito aqui a pesquisa-intervenção (Costa; Ghisleni, 2021) e a pesquisa implicada (Rangel; Aquino; Rocha, 2021), ambas associadas a pesquisas de natureza interventiva no campo da Educação e em outras áreas do conhecimento, mas não tenho a intenção de aprofundar a discussão sobre cada uma delas. O interesse é dizer ao leitor que o nome e a escolha devem estar em consonância com a abordagem teórico-metodológica eleita para a pesquisa.

Neste texto, tomei a decisão de trabalhar com o nome pesquisa de natureza interventiva, pois esta é uma abordagem alinhada à proposta curricular do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, aprovado na 141ª reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Avaliação de Propostas de Cursos Novos de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado) – APCN/2012, e reconhecido pelo Parecer CNE/CES n. 87, de 10 de abril de 2013, que trata do reconhecimento dos programas de pós-graduação

stricto sensu recomendados pelo Conselho Técnico-Científico (CTC) da Educação Superior da Capes e pela Portaria do Ministério da Educação n. 1009, de 11 de outubro de 2013 (Brasil, 2013).

A pesquisa de natureza interventiva tem como um de seus princípios a indissociabilidade entre a trajetória acadêmica e profissional do mestrando/doutorando, a pesquisa e a produção técnica e tecnológica (PTT). A PTT é uma ação propositiva resultante de uma pesquisa realizada no contexto da prática na qual o pesquisador trabalha como docente, técnico-administrativo, gestor ou em outro cargo/função no campo educacional. O que é apresentado como uma produção técnica e tecnológica espelha processos de formação, reflexão, diálogo e ação entre o pesquisador e seus pares, entre ele e os autores e autoras interlocutores na pesquisa e em sua trajetória acadêmico-profissional, reiterando o princípio da indissociabilidade mencionado acima.

Para Carvalho e Sá (2016), o trabalho de conclusão de curso (TCC) expressa uma unidade textual que assegura a interdependência entre a pesquisa e a proposição destinada à instituição e/ou rede pública de educação na qual a pesquisa foi realizada. Essa unidade textual se expressa tanto na articulação entre princípios teórico-metodológicos e o contexto da prática quanto na escrita do relatório da pesquisa, que contém, dentre os elementos constitutivos desse documento, a trajetória acadêmica e profissional, os fundamentos teórico-metodológicos, os resultados da pesquisa e a proposição interventiva. Para fins de divulgação e de maior alcance nas redes públicas de educação e na sociedade, a PTT pode ser destacada do relatório da pesquisa e organizada em um projeto gráfico criativo, com todas as informações a ela concernentes, para circular com mais agilidade em diferentes espaços e grupos.

A pesquisa de natureza interventiva envolve princípios que convidam diversos atores – crianças, jovens, adultos e idosos – da instituição e/ou rede pública de educação, em suas múltiplas funções e papéis, para a tecitura de uma trajetória de pesquisa coordenada por um sujeito, mas nutrida e sustentada por uma comunidade que participou de escolhas, desde o início, que podem ir do problema da pesquisa às decisões teórico-metodológicas. A escuta, a partilha, a colaboração, a comunicação dos resultados do estudo e a proposição de uma ação que dialogue com a problemática e com o problema da pesquisa delineados são princípios fundantes de uma pesquisa de natureza interventiva.

Escutar, partilhar, colaborar, comunicar e propor são dimensões que imprimem ação responsiva individual, mas também coletiva, pois só é possível experienciar cada uma delas se existir outrem. Esses outrem são os sujeitos com os quais o pesquisador se encontra em seu percurso de vida, acadêmico e profissional, e a presença do outro, seja ela pela escrita de um

texto, por um gesto, por uma palavra anunciada, por um silêncio ou por uma crítica, produz ressonâncias no jeito de *ver-pensar-sentir-agir* do pesquisador e do que ele produz no âmbito da pesquisa. O contexto da prática é tecido por múltiplos encontros, e cada um deles pode deixar suas digitais na vida, na profissão e no conhecimento produzido pelo pesquisador.

Para ampliar a reflexão sobre como essas dimensões imprimem suas marcas na pesquisa de natureza interventiva, falarei sobre cada uma delas.

Escutar

Escutar é um ato político-pedagógico (Santos, 2022) que envolve tomada de decisões em relação a quem se escuta, ao que se escuta, a onde se escuta e ao que se faz com o que se escutou. Escutar é interpretar e traduzir o que foi falado pelo outro para agir, buscando atender, imediatamente ou a posteriori, o que foi manifestado pelo sujeito por meio de diferentes linguagens. Só é possível escutar se o escutador estiver aberto e disponível para tal ação e se a outra pessoa estiver se expressando nas diferentes possibilidades que a linguagem verbal e não verbal traz (fala, escrita, gestos, desenho, sinais etc.).

Escutar sujeitos que estudam e/ou trabalham em instituições e em redes públicas de educação é uma das condições primordiais para a tecitura de uma pesquisa que tem a sua problemática e o seu problema definidos com a escuta da comunidade. Escutar, nesse caso, é uma ação que vai sendo sustentada no acontecer da investigação científica. A escuta inicia antes mesmo do ingresso do profissional na pós-graduação, quando ele se volta para o contexto da prática para escolher o enfoque temático, que vai sendo ampliado, redimensionado e consolidado com o desenvolvimento das diferentes etapas da pesquisa. O ato de escutar, por si só, já mobiliza e pode levar à transformação das pessoas envolvidas no processo dialógico.

A escuta, portanto, está presente da escolha do tema da pesquisa à proposição e implantação da ação interventiva. Ela é que faz a conexão entre o pesquisador e os sujeitos no contexto da prática. Sem escutar os sujeitos da instituição e/ou da rede pública de educação, não é possível partilhar e realizar a pesquisa de natureza interventiva.

Partilhar

A partilha é um dos momentos de diálogo do profissional de educação que está na pós-graduação, em formação, com os sujeitos que estudam e trabalham em seu *lócus* de exercício profissional. Partilhar é mais do que

dividir alguma coisa; envolve presença e participação de outros sujeitos. Partilhar é anunciar, de forma ética e generosa, saberes, sonhos, projetos, bens materiais e imateriais com outras pessoas. É, ainda, uma oportunidade de deixar o conhecimento produzido mais próximo e ao alcance de mais pessoas, dando sentido àquilo que nomeamos de relevância social e política do conhecimento, pois o conhecimento produzido a partir das pesquisas não tem um fim em si mesmo.

Às vezes, aquilo que é pesquisado pode, aos olhos da sociedade, ser considerado inútil, mas o inútil tem sua utilidade (Ordine, 2016). O conhecimento que o capital deseja que seja produzido, por exemplo, vai na direção oposta ao que é importante para o ser humano. Uma ilustração dessa máxima é a discussão sobre o lugar da Arte, da Sociologia e da Filosofia nos currículos da Educação Básica. Educar para a vida é diferente de educar para o mercado de trabalho. Educar para a vida é, em primeiro lugar, ver o ser humano no seu contexto, com a sua ancestralidade, saberes, conhecimentos, experiências, culturas e desejos, e criar condições materiais e imateriais para que cada um, com os seus tempos e ritmos, se desenvolva integralmente, aprenda de forma contextualizada e seja feliz.

A instituição de educação é um lugar para ser de bem-estar, de reconhecimento e valorização da diversidade, de acolhimento de pensamentos plurais, de participação, de expansão das potências e capacidades de cada sujeito, e de erradicação de todos os preconceitos e discriminações. Também é um *locus* propício para o sujeito *ser-estar-pensar-aprender-sentir-agir* no mundo. Essa perspectiva vai na direção oposta à lógica mercadológica e capitalista da formação do ser humano para o mercado, que quer um sujeito tarefairo, capaz de executar o que lhe é pedido, segundo os interesses econômicos e empresariais.

Partilhar uma pesquisa com a comunidade escolar é um jeito de pertencer e de fazer com que as pessoas que estudam, trabalham e atuam nesse espaço sejam vistas e reconhecidas como capazes de construir, juntas, um projeto de educação que espelhe as histórias, saberes e culturas de grupos humanos que não tiveram e ainda não têm acesso à escola, daqueles que estão na escola e dos que ainda virão. As pesquisas, quando partilhadas e sustentadas no contexto da prática, desde a sua concepção, na instituição e/ou rede pública de educação, abrem fendas largas para ver e escutar os sujeitos e para acolher a colaboração deles na investigação científica.

A partilha, no contexto da pesquisa de natureza interventiva, não se reduz à ocasião de apresentação do projeto de pesquisa à comunidade. Esse é um momento intencionalmente planejado, necessário e rico, pois, além

de envolver os sujeitos da instituição e/ou rede pública em torno da investigação como uma oportunidade de refletir sobre o projeto de educação, de gestão e de administração, convida cada um para conhecer o problema que foi pinçado daquele contexto para ser estudado. Também é uma oportunidade que mobiliza o pesquisador a pensar criativamente e eticamente sobre sua pesquisa, de modo a acolher o que foi escutado e refletido pela comunidade. A partilha, como ação de compartilhamento de uma escolha feita, inicialmente, de um tema, de um problema, por um profissional de Educação que ingressou na pós-graduação, acontece durante toda a realização da pesquisa, tanto em momentos sistematizados como o descrito anteriormente, quanto nos diálogos cotidianos feitos entre o pesquisador e seus pares, os estudantes, as famílias e a comunidade externa.

Colaborar

Colaborar é sinônimo de fazer junto, de fazer com um outro ou com outros, e reflete a qualidade da escuta entre os sujeitos no contexto da prática. O prefixo *co-* da palavra colaborar traz a ideia de fazer com, e não de fazer sozinho ou de fazer para outrem. Colaborar é fazer com o outro, é fazer junto, é fazer em comunhão, mesmo quando pontos de vista divergentes estão em jogo.

A colaboração é uma dimensão da pesquisa interventiva que amplia e fortalece o trabalho coletivo, bem como oportuniza que o fenômeno estudado seja conhecido e compreendido pela comunidade, e não apenas pelo pesquisador. A problemática da pesquisa, ao ser focalizada pelo pesquisador, permanece no contexto da prática sendo vivida pelos sujeitos que estudam e trabalham na instituição e/ou rede de educação; logo, é justo que eles, além de serem escutados, tenham a possibilidade de colaborar com a investigação não como meros informantes, mas como profissionais engajados que também desejam compreender e buscar proposições para problemas que afetam a todos.

Para exemplificar, trago uma situação: um pesquisador elege o tema da evasão escolar de estudantes de um determinado curso de Pedagogia para a sua pesquisa. Ao fazer essa escolha, o fenômeno da evasão não desaparece da instituição; ele continua existindo. A pesquisa pode contribuir para a compreensão desse fenômeno a partir de estudos teóricos e da escuta de sujeitos que o vivenciam e atuam nesse problema na instituição e/ou rede pública de educação, evidenciando suas causas e propondo ações que incidam no fomento de iniciativas capazes de diminuir ou até mesmo erradicar a evasão escolar. Esse exemplo mostra a necessidade de escuta e de envolvimento

de diferentes profissionais da instituição e/ou da rede pública de educação, pois a eliminação do fenômeno da evasão escolar requer tomada de decisões políticas, pedagógicas, sociais e econômicas que extrapolam o papel do pesquisador, que pode ser docente, gestor ou técnico-administrativo.

A pesquisa de natureza interventiva é uma oportunidade para que diferentes sujeitos se debrucem sobre questões que inquietam não apenas o profissional da Educação que está na pós-graduação, em formação, mas também todo o coletivo do espaço no qual a investigação está sendo desenvolvida. Nesse sentido, a comunicação entre o profissional da Educação e a instituição e/ou rede pública é o que vai permitir que os sujeitos se engajem e vivam a pesquisa do lugar em que estão.

Comunicar

A comunicação de uma pesquisa não se resume aos resultados do estudo. A trajetória da pesquisa, com toda a sua complexidade, com seus ires e vires, com todas as sinuosidades, reverses e atravessamentos, pode ser propiciadora de aprendizagens quando comunicada e refletida desde os processos formacionais do pesquisador até o contexto da prática. O alcance dos processos de formação afeta o profissional da Educação que está frequentando a pós-graduação, mas também as pessoas envolvidas na investigação realizada, sejam aquelas consideradas sujeitos participantes da pesquisa, sejam aquelas que trabalham com ele ou estudam na instituição ou rede pública, sejam aqueles que assumem o papel de mediadores dos processos de formação. O alcance da formação e dos resultados de uma pesquisa chega a lugares e públicos inimagináveis. A comunicação passa a ser feita também por outras pessoas que acessaram o conhecimento produzido e foram afetadas com o que leram, escutaram e sentiram.

A natureza interventiva da pesquisa não está situada apenas ao final da pesquisa, como se fosse algo descolado do contexto vivido pelo pesquisador em todo o seu percurso. Ela se inicia com a aprovação e o ingresso do profissional da educação na pós-graduação, pois esse acontecimento desencadeia arranjos temporais, geográficos e pedagógicos na instituição e/ou rede pública de educação. A chegada do profissional da educação na pós-graduação tende a ser o movimento inicial da natureza interventiva da pesquisa, pois este fato, por si só, já é provocador de mudanças no contexto da prática no qual ele trabalha.

Esse movimento pode ser considerado inicial da natureza interventiva da pesquisa porque suscita ações, diálogos, parcerias, enfrentamentos e

resistências que não ocorriam antes do ingresso do profissional da Educação na pós-graduação, ou que já aconteciam e não eram vistos. É como se o ingresso de um profissional da instituição ou rede pública na pós-graduação trouxesse o inédito, o extraordinário para a cena, inaugurasse um novo movimento, abrisse portas e afirmasse que quem está na escola pública, na Educação Básica, no campo ou na cidade, tem o direito de ingressar em um programa de pós-graduação de uma universidade pública.

Às vezes, o profissional aprovado no mestrado ou doutorado é o primeiro da sua família, da sua escola, da sua cidade, do seu território, e esse fato constitui uma inspiração para que outros profissionais digam: se ele pode, eu também posso; se ele conseguiu, eu também vou conseguir. Esse movimento constitui a natureza interventiva inicial da pesquisa e pode ser melhor analisado e visibilizado.

Quando a instituição e a rede pública possuem uma política de valorização do profissional da Educação, a comunicação da aprovação e o ingresso na pós-graduação tendem a ser acolhidos, e as condições criadas para que este dê prosseguimento a seus estudos com uma reserva de sua carga horária para essa finalidade, flexibilizando, quando necessário, suas atividades, de modo que ele consiga desenvolver seus estudos e pesquisas com a qualidade que se almeja de um processo formacional. No caso do mestrado e doutorado profissionais em Educação, estar imerso no contexto da prática é fundamental, mas o profissional da Educação também tem o direito de ter tempo garantido para a realização de seus estudos.

Quando a instituição de educação e/ou rede pública não tem uma política voltada para seus profissionais no âmbito da formação, os desafios tornam-se mais intensos na trajetória daqueles que possuem como projeto a continuação de seus estudos. Mesmo sem as condições asseguradas, profissionais da Educação decidem seguir em frente, buscando ampliar e aprofundar seus conhecimentos, seja participando de ações formativas avulsas, seja ingressando em uma pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Tanto no cenário em que a instituição e/ou rede pública acolhe e apoia o projeto de formação do profissional quanto no contexto de negação dele, as movimentações no cotidiano da instituição ou rede pública são inevitáveis quando a notícia chega de que um profissional ingressou na pós-graduação.

A natureza interventiva da pesquisa, portanto, começa quando o profissional de educação comunica à instituição e/ou à rede de educação que vai estudar. Esse entendimento amplia a compreensão de que a ação interventiva no contexto da prática não ocorre apenas ao final de um processo de pesquisa. Desde o início, muitas comunicações são feitas pelo profissional da Educação

com os sujeitos de seu *lôcus* de trabalho sobre seus estudos e sobre a pesquisa que está sendo realizada no contexto da prática. A comunicação das experiências do profissional da Educação, desde o começo, constitui um campo potente para refletir sobre como a natureza interventiva da pesquisa vai sendo posta em ação e vivida no contexto da prática, tanto pelo pesquisador quanto pelos demais sujeitos que estudam e/ou trabalham no espaço investigado.

O caráter interventivo é processual e também se expressa quando a proposição interventiva é delineada para ser posta em ação, após a escuta, a partilha e a comunicação com os sujeitos da instituição e/ou da rede de educação. A comunicação do que foi experienciado pelo profissional da Educação, quando interpretada e traduzida no contexto da prática e no curso, pode incidir no que ele pensa, sente, propõe e faz no acontecer da pesquisa, e não somente ao final.

Comunicar à instituição de educação, à rede pública e à sociedade a trajetória de uma pesquisa e os seus resultados é um compromisso ético-político do pesquisador. A ética na pesquisa diz respeito à adoção de princípios, posturas e procedimentos que preservem a integridade do sujeito em todas as suas dimensões, e isso envolve pensar também sobre como será apresentado e divulgado o que foi dito pelos sujeitos. É ético, ainda, porque o pesquisador, ao realizar a pesquisa com seres humanos, assume um compromisso com os sujeitos participantes da investigação, não somente de manter o anonimato de sua identidade, mas de tornar público o que eles disseram de modo fidedigno e respeitoso. Além disso, o pesquisador tem o papel de colaborar com a difusão do conhecimento e da ciência em seu campo de atuação profissional, e explicitar para a sociedade o que vem sendo produzido em termos de conhecimento no e a partir do contexto da prática. Também é político porque o pesquisador, ao fazer suas escolhas – qual tema pesquisar, quais abordagens teórico-metodológicas adotar, quais resultados socializar –, pode explicitar ou deixar de fora narrativas fundamentais para a instituição e/ou rede pública de educação, e ainda privilegiar mais interesses individuais do que coletivos.

Os meios e estratégias para a disseminação do conhecimento são diversos e apresentam, também, desafios para o pesquisador, principalmente para aquele que está iniciando e que ainda não domina as políticas e trâmites para compartilhar suas produções intelectuais. No caso de uma pesquisa de natureza interventiva, o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida é o primeiro *lôcus* para comunicar o que o pesquisador – profissional da Educação – aprendeu com os estudos, para socializar os resultados da pesquisa e colocar em ação a produção técnica e tecnológica resultante da investigação.

A comunicação é uma das formas de repercutir o que foi escutado e pesquisado desde o início da pesquisa. É um gesto de abraçar e agradecer à instituição e/ou rede pública de educação e seguir a caminhada com ela, pois a conclusão do relatório da pesquisa e a defesa pública, como um ato celebrativo e, ao mesmo tempo, um rito para a obtenção do título de mestre ou doutor em Educação, abrem possibilidades de debates e ações em prol do fortalecimento e do desenvolvimento institucional, bem como de recriações de ações inovadoras que podem extrapolar os muros da instituição, esgarçar as fronteiras entre municípios, regiões e até mesmo países.

Propor

A proposição de uma ação interventiva, a produção técnica e tecnológica, faz parte das pesquisas realizadas em programas de pós-graduação profissionais em Educação e em outros programas *stricto sensu*. Trata-se de uma proposição sustentada por processos intensos de estudos, de escuta, partilha e comunicação no contexto da prática, e busca apresentar soluções criativas e inovadoras para o problema investigado.

Com os dados produzidos, tanto do ponto de vista teórico quanto empírico, é possível propor ações para o campo investigado e realizar, de modo colaborativo e intersetorial, um trabalho que incida em atualizações, criações e inovações de práticas, projetos de gestão, propostas curriculares, materiais didático-pedagógicos, projetos de lei, diretrizes, orientações e/ou políticas públicas (em diferentes áreas) em níveis micro e macro.

Documentos da Capes da área de Educação (2025) e de Programas de Pós-graduação Profissionais (UFBA, 2024) tratam da produção técnica e tecnológica, que pode ser elaborada e desenvolvida a partir das pesquisas realizadas pelos discentes. O que consta nesses materiais é para ser uma inspiração, pois cada curso de pós-graduação, com suas características e especificidades, abre múltiplas possibilidades de produção técnica e tecnológica.

Pesquisar para fazer uma proposição interventiva, no âmbito dos programas de pós-graduação profissionais, não possui um sentido utilitário e aplicacionista; ao contrário, produzir conhecimento a partir do contexto da prática por um profissional da Educação que trabalha na instituição de educação pública, na qual a pesquisa foi realizada com escuta, partilha e comunicação com os sujeitos, afirma o profissional da Educação como proprietário e não como locatário do *saberfazer* (Certeau, 2013). Além disso, valida um processo formacional que reconhece a instituição e/ou a rede pública de educação como contextos que solicitam interpretação, tradução, atualização

e ação coletiva, aproxima a universidade da instituição de educação e cria agendas para a continuação de processos formacionais, de pesquisa e para a formulação de políticas públicas.

Escutar, partilhar, colaborar, comunicar e propor são dimensões que se entrelaçam nos movimentos de pesquisar, produzir conhecimento e agir no contexto da prática, e colocam a instituição e a rede pública de educação, com seus múltiplos fenômenos, desafios e potências, na centralidade dos processos formacionais e das pesquisas em educação.

O pesquisar, o produzir conhecimento e o agir no contexto da prática inserem-se no bojo da proposta pedagógica e curricular dos cursos de mestrado e doutorado profissional em Educação, que propõem uma formação regida por princípios que primam pela valorização das linguagens, da articulação teoria-prática, da experiência de vida-formação-trabalho, da estética, da ética, da sustentabilidade do planeta, da contextualização, da transversalidade, da interdisciplinaridade, da problematização e da democracia.

MOVIMENTOS DA PESQUISA DE NATUREZA INTERVENTIVA

Pesquisar, produzir conhecimento e agir no contexto da prática são movimentos da pesquisa de natureza interventiva inerentes ao processo formacional dos profissionais da Educação que ingressam nos cursos de pós-graduação profissionais ou em outros programas *lato e stricto sensu*. Esses profissionais fazem suas pesquisas, produzem conhecimentos e agem no contexto da prática em relação com seu *locus* de trabalho, com a universidade, com seus pares, com variados autores e abordagens teórico-metodológicas, com diversos colegas, com diferentes linguagens, com situações inéditas e já conhecidas e com as coisas que estão no mundo. É uma rede de relações que se forma no acontecer de uma pesquisa de natureza interventiva e, dependendo de como ela foi tecida, pode ser fortalecida e ampliada com a presença e a participação de outros atores da própria instituição, da rede pública, da universidade e da sociedade.

O caráter interventivo vai sendo experienciado desde o momento em que o profissional de Educação ingressa na pós-graduação. Esse fato provoca mudanças no interior da instituição e/ou da rede pública de educação para assegurar que a formação aconteça. São mudanças que podem estar relacionadas ao ajuste da carga horária e das atividades, à mudança de turno, à mudança de grupo de estudantes, à transferência para outro setor, dentre outras alterações que podem ocorrer, incluindo a mobilização do desejo de

outros colegas a também buscarem a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

O ingresso do profissional de educação na pós-graduação, no curso de mestrado e/ou doutorado em Educação, produz movimentações entre os pares que precisam ser também consideradas como repercussões relevantes que foram produzidas por esse ato inicial. A partir de então, outras tantas reverberações do processo formacional e da pesquisa vão acontecendo no contexto da prática, como a partilha de textos, livros, vídeos, materiais pedagógicos e atividades culturais que vão sendo acessadas no curso com os pares; a mudança no modo de planejar e de fazer a gestão dos processos pedagógicos e administrativos; a atualização de práticas pedagógicas, de gestão e das estratégias para a organização de encontros com famílias, docentes e discentes. Todos esses desdobramentos vão acontecendo concomitantemente ao processo formacional do profissional e à realização da pesquisa vinculada à pós-graduação e ao contexto da prática.

O profissional da Educação não espera terminar o curso para partilhar e comunicar aos sujeitos que trabalham, estudam e atuam com ele na instituição e/ou na rede pública de educação, tampouco para atualizar os seus modos de *ser-estar-pensar-sentir-agir* no mundo. É um processo formacional que diminui, e muito, a distância entre a universidade e a sua instituição de origem. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa no contexto da prática por um profissional da Educação também vai provocar muitos movimentos na instituição e na rede pública. Tais movimentos podem assumir proporções bem maiores, podendo alcançar o bairro, a cidade, o estado, a região e, quiçá, o país e além de suas fronteiras.

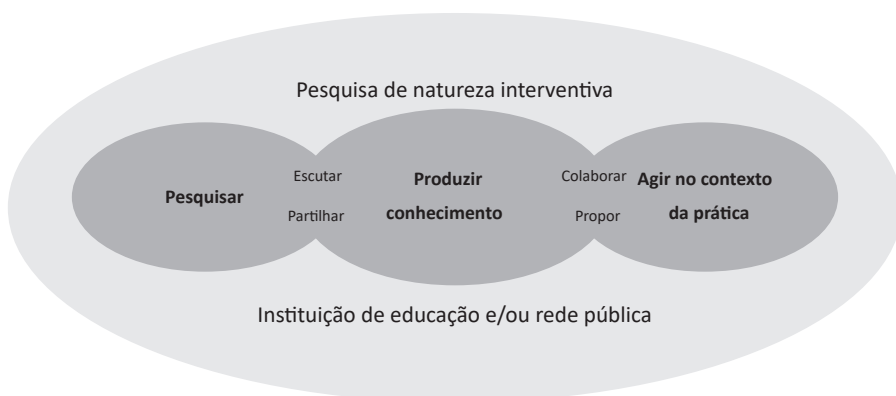
O alcance dos ecos de uma pesquisa pode levar anos para ser avaliado, mas também já pode ser visto no seu próprio processo de desenvolvimento, dada a natureza processual da pesquisa interventiva. Em uma das pesquisas e orientei sobre ecos da escuta de crianças na proposta pedagógica e curricular Educação Infantil, aconteceu uma situação bem ilustrativa sobre o que mencionei acima. Os sujeitos participantes da pesquisa foram crianças de 4 e 5 anos de idade, e, enquanto estavam sendo escutadas pela pesquisadora, a gestão da instituição estava organizando a Semana das Crianças. Em um determinado dia, a professora desse grupo de crianças que estava participando da pesquisa informou que estava em andamento o planejamento das atividades para a Semana das Crianças, e que a equipe da gestão ia se reunir. Eis que uma das crianças perguntou se elas não seriam escutadas para decidir o que teria de atividades nessa semana tão importante para elas. A pesquisadora não estava na sala nesse momento, mas a professora

do grupo procurou-a para informá-la sobre o episódio, reconhecendo que a pesquisa já estava surtindo efeito nas crianças e, conseqüentemente, nas ações da gestão, que já tinha o cuidado de escutar as crianças e suas famílias e, a partir daquele momento, ficaria ainda mais atenta.

Logo, os ecos da pesquisa já estavam ressoando no cotidiano da instituição de educação antes mesmo de a pesquisa e a PTT terem sido finalizadas. É possível que, em outras investigações, situações semelhantes tenham ocorrido no acontecer da pesquisa e tenham passado despercebidas aos olhos do pesquisador, pois o foco pode estar direcionado mais para o final do percurso, quando há o compromisso de elaboração de um relatório da investigação (incluindo a proposição interventiva), do que em prestar atenção no processo no qual a natureza interventiva da pesquisa vai se manifestando de diferentes maneiras no cotidiano. O caráter processual da natureza interventiva é algo para se prestar mais atenção nas investigações que adotam essa abordagem de pesquisa, pois as repercussões ocorrem no acontecer do processo formacional e do desenvolvimento da investigação.

A seguir, apresento uma figura que expressa os movimentos e dimensões da pesquisa de natureza interventiva no contexto da prática.

Figura 1 – Movimentos e dimensões da pesquisa



Fonte: produção autoral, 2025.

Na pesquisa de natureza interventiva, o agir é essencial para colocar em ação o que está sendo apresentado como uma proposição interventiva. O intervir, aqui, tem o sentido de abrir fendas e criar furos em terrenos, às vezes áridos, para gestar e/ou recriar ações que podem ser estratégicas para

melhorar dimensões da qualidade da educação, dos processos de comunicação, de gestão e de relação com a comunidade e com a sociedade.

O agir do pesquisador soma-se ao agir da comunidade para o desenvolvimento da proposição interventiva. A apropriação, pela comunidade, da proposição interventiva e a criação de condições por parte da instituição e/ou da rede de educação são pré-requisitos necessários para que a proposição interventiva seja posta em ação, caso não tenha sido desenvolvida no acontecer da pesquisa.

Colocar em ação uma proposição interventiva é um compromisso que deve ser assumido pela instituição e/ou rede pública de educação, pois, dependendo do que seja a produção técnica e tecnológica, serão necessárias vontade política e mobilização de recursos materiais e financeiros para iniciar, desenvolver e manter a ação em funcionamento. Espera-se que a instituição e/ou a rede pública de educação transforme a PTT em política pública e busque expandir seu alcance para outros territórios, amplificando as repercussões do processo formacional e dos resultados da pesquisa.

Quando a responsabilidade de colocar a proposição interventiva em ação recai exclusivamente sobre o pesquisador-autor da PTT – o profissional da Educação – a tendência é que ela fique apenas como uma proposta escrita e não se efetive, pois a ausência de condições materiais e imateriais pode inviabilizar a sua exequibilidade. Eis a importância de, desde o começo, a instituição e/ou rede pública ser escutada, comunicada e colaborar com a tecitura da pesquisa e do delineamento da PTT.

É necessário dizer que, em alguns programas de pós-graduação profissionais em Educação, a proposição interventiva é criada, planejada, posta em ação e avaliada no acontecer da pesquisa, como parte do material empírico produzido. Já em outros, a proposição interventiva é apresentada como uma ação a ser desenvolvida a posteriori na instituição e/ou na rede pública de educação. Em outros, ainda, são os discentes, com seus orientadores, que decidem se a proposição interventiva é posta em ação durante a pesquisa ou a posteriori. Essa decisão depende também do tipo de PTT que está sendo proposta e das condições que cada discente tem para colocar em ação a proposição interventiva. Depende, ainda, da compreensão que se tem sobre o que é a natureza interventiva da pesquisa. Aqui no texto, mencionamos que a natureza interventiva de uma pesquisa é processual e inicia quando o profissional de educação ingressa na pós-graduação, pois essa ação vai gerar alterações no contexto da prática, antes mesmo de a pesquisa ser realizada e de a produção técnica e tecnológica ser elaborada.

As orientações sobre a proposição interventiva e sobre como ela deve ser produzida encontram-se no projeto de curso dos programas de pós-graduação. Logo, é tarefa de cada discente apropriar-se de tais orientações para que desenvolva sua pesquisa e o planejamento da PTT de forma coerente com a proposta pedagógica e curricular do seu curso.

O que foi discutido sobre as dimensões escutar, partilhar, colaborar, comunicar e propor são reflexões que estão abertas para interlocuções e críticas. A intenção é contribuir com os programas de pós-graduação profissionais para ampliar o debate sobre a pesquisa de natureza interventiva e os processos formacionais nos cursos de mestrado e doutorado profissional em Educação, que têm relevância acadêmica, social e política estratégica, tanto para o alcance da meta 16 do Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei n. 2.614, de 2024), que prevê “formar, em nível de pós-graduação, 70% (setenta por cento) dos docentes da educação básica em cursos reconhecidos e avaliados em níveis adequados pelo Ministério da Educação, até o último ano de vigência deste PNE” (Brasil, 2024, p. 22), quanto para o fortalecimento das políticas e projetos de educação da instituição e/ou da rede pública para a formação em nível *stricto sensu* de seus profissionais da Educação.

Pesquisar, produzir conhecimento e agir no contexto da prática são movimentos iniciados pelo profissional da Educação que ingressou na pós-graduação, mas, a partir do momento em que os sujeitos que estudam e trabalham na instituição e/ou rede pública de educação compreendem o sentido e a relevância da pesquisa, eles se engajam e passam a fazer parte desse movimento. Alguns deles vão participar mais ativamente de atividades específicas para a geração de dados e outros vão colaborar de outras maneiras e em diferentes momentos da pesquisa. Essa modalidade de participação também é valorosa para o estudo e deve ser considerada no conjunto do trabalho de pesquisa desenvolvido na instituição e/ou rede pública de educação.

Pesquisar, produzir conhecimento e agir no contexto da prática também se nutre da escrita como síntese e expansão do que foi estudado, escutado, partilhado e comunicado. O projeto de pesquisa ou a carta de intenções são documentos escritos que os profissionais da Educação apresentam como um dos requisitos para participarem do processo seletivo e ao serem aprovados, seguem produzindo inúmeros textos, dando densidade teórico-metodológica à proposta inicial. O profissional da Educação, ao ingressar na pós-graduação, tem múltiplos meios para expressar suas ideias, reflexões, traduções, inquietações e aprendizagens. A escrita vem sendo uma das formas de expressão mais comuns para a produção do trabalho de conclusão de curso (incluindo a PTT), mas outras linguagens vêm sendo adotadas pelos profissionais da Educação para a socialização dos resultados de suas pesquisas.

UM PONTO QUASE FINAL

Uma pesquisa de natureza interventiva possui as suas especificidades e, no contexto dos programas de pós-graduação profissionais em Educação, vem se consolidando pelas características que possui no que diz respeito à articulação dos processos formacionais e de pesquisa com a instituição e/ou rede pública de educação. Pesquisar, produzir conhecimento e agir no contexto da prática são movimentos da pesquisa interventiva que se entrelaçam com dimensões fundamentais, como escutar, partilhar, colaborar, comunicar e propor.

O alcance das repercussões de uma pesquisa de natureza interventiva não é fácil de ser mensurado e pode levar até anos para se saber o que, de fato, ela produziu de alterações na vida e na profissão do profissional da educação, na instituição e/ou rede pública e na sociedade. Eis a origem da importância de se eleger abordagens, instrumentos e procedimentos para o acompanhamento das repercussões das pesquisas de natureza interventiva que tenham caráter mais qualitativo e privilegiem a escuta dos sujeitos por meio de diferentes dispositivos. Essa ação é importante para retroalimentar a proposta pedagógica e curricular e os processos formacionais do curso de mestrado e doutorado profissionais em Educação, bem como para incidir nas agendas internas e externas à instituição e à rede pública de educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: Tessituras curriculares de uma pesquisa. **Anais...** 38a Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Tessituras curriculares inovantes de um Mestrado Profissional em Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 938-960, abr./jun. 2021.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 87, de 10 de abril de 2013.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 2.614, de 2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

CARVALHO, Maria Inez; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Uma introdução à discussão sobre trabalhos de conclusão de curso dos mestrados profissionais em educação como dimensão fundante da formação. In: CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (org.)). **Produção de conhecimentos na Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil:** realidades e possibilidades. Teresina: EDUFPI, 2016, v. 1, p. 137-150.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR – CAPES. **Documento da Área.** Educação. Área 38. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/copy_of_EDUCACAO_DOCAREA_2025_2028.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

COSTA, Daianny Madalena; GHISLENI, Ana Cristina. A Pesquisa-Intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e79785, 2021.

DUBOVIK, Alejandra; CAPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade:** materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. Trad. Bruna Heringer de Souza Vilar. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2018.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil:** um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita Ferreira de; ROCHA, Lucas Valentim. **Confabulando com pesquisas implicadas em Dança.** Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2a Edição Virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021, p. 666-678.

SANTOS, M. O. Escutar a criança é um ato político-pedagógico. In: LEAL, F. L. A.; CAMPOS, K. P. B. **O que as pesquisas com e sobre crianças podem nos dizer em tempos de crise?** Campina Grande- PB: EDUEPB, 2022, p. 73-94.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – PPGCLIP. Mestrado Profissional em Educação – MPED. **Proposta curricular.** Disponível em: <https://www.ppgclip.faced.ufba.br/proposta-curricular>. Acesso em: 02 jun. 2025.

CAPÍTULO 3

**QUANDO O CAMINHO SE
CONHECE ANDANDO...**

**APONTAMENTOS SOBRE PESQUISAS
INTERVENTIVAS EM EDUCAÇÃO**

Verônica Domingues Almeida

*Caminho se conhece andando,
então vez em quando é bom se perder.
Perdido fica perguntando,
vai só procurando e acha sem saber [...]*
(Chico César, 2008)



PARA LEVAR NA CAMINHADA

Para caminharem comigo, não será preciso um sapato confortável, tampouco protetor solar. A depender do compasso dos passos, talvez nem mesmo água ou alimento sejam necessários. Ainda que sigam comigo, cada um de vocês já traz consigo seus próprios roteiros, mapas e instrumentos. Mas, de todo modo, antes de iniciarmos a jornada, é importante que saibam:

1. Este texto traz várias notas de rodapé e notas de fim. Elas são como aquelas pausas em uma conversa, quando interrompemos a fala para buscar ou acrescentar uma informação, uma referência, uma história paralela ou uma curiosidade. Não “cancelem” as notas, mas se já souberem do que elas tratam, sintam-se à vontade para ignorá-las, se assim preferirem!
2. Ainda estou buscando maneiras inclusivas e elegantes de expressar os gêneros nos meus textos. Persisto nessa busca, porque o apagamento de mulheres na ciência é violento. Durante um tempo, optei pelo uso de sinais gráficos para indicar masculino e feminino. No entanto, assim como Débora Diniz (2024) em *Carta de uma orientadora*, tenho evitado essa prática, pois ela pode representar uma barreira à leitura digital e à inclusão de pessoas que acessam o texto por meio da escuta. Neste capítulo, portanto, optei por adotar três formas de expressão de gênero. Não estranhem se, em alguns trechos, aparecerem tanto o feminino como o masculino ou um sujeito indefinido ou, ainda, apenas um dos gêneros, escrito no plural. Meu propósito é escrever para todas as pessoas, em suas diferentes formas de identificação, buscando manter uma leitura fluida, mas atenta às assimetrias sociais de gênero.
3. Por ter optado por escrever no estilo de uma conversa, alguns conceitos e referências aparecem de modo diluído ao longo do texto, entre menções e notas.
4. Como conceitos são situados e exigem referenciamento e como notas de rodapé extensas geralmente não são bem-vindas, optei pelo uso, também, de notas de fim.
5. Não esperem encontrar no texto um decalque, esboço, roteiro – ou como é mais comum criticar na Educação Básica – uma receita de pesquisa interventiva. Não objetivo ofertar instruções

e colonizar caminhos de estudos; meu desejo é apenas anunciar algumas paisagens possíveis no campo das investigações em Educação.

6. As inteligências artificiais (IA) são “sabidas”, mas não são sábias. Como a sabedoria é humana, eu utilizei a agilidade que as IA possuem para apoiar revisões linguísticas e estilísticas, planejar a estrutura e sistematizar ideias do texto. Elas foram úteis, mas não substituem a autoria, a originalidade e a integridade ética destes escritos. Sejam sábios também no uso das IA em suas pesquisas.
7. Antes de começarem, não deixem de escutar a música da epígrafe – ela faz parte da experiência e é, também, uma estratégia de sedução que utilizo: a convivência com arte.
8. É por isso que peço, também, que antes de terminarem a leitura apreciem as ilustrações da professora, pesquisadora, poeta e atriz Cilene Canda. Elas compõem a paisagem do texto, tanto na forma como no conteúdo.
9. E não esqueçam: eu estarei, aqui, sempre que quiserem regressar.



OS CAMINHOS CAMINHADOS

Há pouco mais de dez anos, o tema da pesquisa interventiva em Educação vem me inquietando – e é justamente sobre essa questão que este capítulo se debruça. Escolhi um tom narrativo para dialogar com as leitoras e com os leitores, buscando compartilhar os caminhos que venho fazendo em busca de compreensões do termo intervenção e suas ressonâncias nos debates contemporâneos sobre pesquisa no campo educacional. Mas optei por esse percurso, também, por desejar sistematizar e socializar, em uma urdidura multirreferencial¹, os apontamentos que, como docente e como orientadora em programas de pós-graduação em Educação, venho desenvolvendo sobre a temática ao longo desse tempo.

Um primeiro aspecto que considero importante destacar é o uso do termo intervenção. É possível que se perguntem se a intervenção – vocábulo que transita na boca dos senhores das guerras – não causa estranheza quando utilizada na Educação, esse campo de transformação e de busca por uma vida decente sustentada por um conhecimento prudente. Minha resposta é: sim. É natural que o termo intervenção cause estranhamento, pois, especialmente no Brasil, sua matriz social e histórica está fortemente vinculada a práticas autoritárias. Assim, a palavra pode evocar sentidos negativos, associados à ideia de ingerência ou de intrusão indevida em processos e relações. Contudo, ela também pode remeter a transformações positivas, como ocorre nas intervenções cirúrgicas que restabelecem a saúde ou nas intervenções humanitárias que buscam mitigar sofrimentos sociais (Teixeira; Megid Neto, 2017). Por isso, é fundamental situar seu uso no contexto deste texto.

Como um termo polilógico amplamente disseminado na pós-graduação em Educação – especialmente nos programas profissionais –, torna-se imprescindível promover deslocamentos em relação ao seu sentido bélico, vertical e arbitrário, enfatizando, em contrapartida, seu potencial formativo, ético e inovador. Para entender melhor isso, recorri inicialmente à sua etimologia: *interventio*, *ōnis*, do latim, no sentido de “abono, fiança, garantia”, derivado de *interventum*, supino de *intervenire*, significando “estar entre, sobrevir, assistir; entremeter-se, ingerir, intervir, meter-se de permeio, embaraçar-se”. Assim, me inspirei no sentido dado pela forma verbal supina que, embora não tenha sido incorporada à língua portuguesa, me provocou a pensar a ideia de *intervenção* a partir de uma lógica outra – não imediatista ou prescritiva, nem predeterminada ou finita em si mesma (Almeida; Sá, 2017) –, qual seja,

a de *estar entre* – uma aceção associada à presença e à implicação no campo da formação e da pesquisa em Educação

Situada a semântica adotada neste texto, cabe compartilhar as motivações que me levaram a voltar as atenções para a compreensão da noção de intervenção na Educação. A principal delas relaciona-se à criação do curso de Mestrado Profissional em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia – o PPGCLIP-MPED/UFBA¹. Fruto de uma trajetória de mais de vinte anos de envolvimento da Faculdade de Educação (FACED) com a formação de docentes da Educação Básica, especialmente de redes públicas situadas em regiões interioranas² do país, o MPED/UFBA emergiu de uma matriz interventiva, ainda que a compreensão do termo *intervenção* não se configurasse, naquele momento, como elemento central de sua origem. Explico melhor a seguir.

Com a exigência estabelecida pela LDB nº 9394³ (Brasil, 1996) para a formação de docentes da Educação Básica em nível superior, a FACED/UFBA desenvolveu um programa de formação docente em serviço, ofertando cursos de graduação em Pedagogia para redes públicas municipais de ensino da Bahia, a exemplo das redes de Irecê, Salvador e Tapiramutá.

Abro um parêntese no percurso desta narrativa, pois, cantarolando Chico César (2008), me dei conta de como, *caminhando, achamos caminhos, mesmo sem saber*; isso porque, apenas ao escrever este texto, constatei que estive envolvida na totalidade desses cursos: desenvolvi minha pesquisa de mestrado⁴ no Projeto Salvador (2008–2010), atuei como docente no Projeto Tapiramutá (2011–2012) e venho me envolvendo com os desdobramentos do Projeto Irecê (2008–atualmente). Embora não tenha participado da realização das turmas de graduação do Projeto Irecê⁵, iniciadas em 2004, seguirei tratando um pouco mais dessa experiência, por ser considerada a gênese

1 Para conhecer mais a proposta pedagógica do programa, consulte o endereço eletrônico: <https://www.ppgclip.faced.ufba.br/>

2 Mais precisamente, cidades do interior da Bahia, Pernambuco e Espírito Santo.

3 Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional n. 9394/1996.

4 A pesquisa foi apresentada na dissertação intitulada "A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador", disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11866>. Posteriormente, publicada como livro, com a seguinte referência: ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiência**: saberes docentes e a formação de professores em exercício. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

5 Para maiores informações, consulte o endereço eletrônico: <http://www.leg.ufba.br/twiki/bin/view/UFBAIrece/WebDestques>

do MPED e, conseqüentemente, o ponto de partida dos meus caminhos na pesquisa interventiva.

A graduação em Pedagogia do Projeto Irecê alcançou cerca de 150 docentes-discentes. O curso funcionava em regime semipresencial e integra conhecimentos e práticas acadêmicas e pedagógicas com atividades culturais, artísticas, comunitárias e relacionadas às tecnologias digitais. Assim, o *pensarfazerviver*⁶ curricular do Projeto Irecê não se vinculava a um paradigma educacional arborescente, centrado exclusivamente em uma linguagem, mas *a-con-tecia*ⁱⁱ (Sales; Carvalho; Sá, 2022) como uma espécie de currículo-rizomaⁱⁱⁱ (Deleuze; Guattari, 2011; 2013) e, também, conforme atualizado recentemente, como uma “conversa complicada^{iv}” (Pinar, 2004; 2017). Atravessado por múltiplas linguagens, o currículo expandiu-se para além das salas de aula do Espaço UFBA⁷, ramificando-se em pontos de cultura, instalações artísticas e na disseminação do uso de tecnologias digitais informáticas na convivência comunitária. Desse modo, o Projeto Irecê constituiu-se por uma *intercessão* entre dimensões sociais, legais, políticas, interinstitucionais, educacionais e culturais, promovendo atualizações significativas nos processos de formação docente.

Por si, a oferta, pela UFBA, de um curso de graduação em Pedagogia no sertão da Bahia, no início dos anos 2000, configura-se como uma intervenção social⁸. No entanto, tal movimento, articulado à proposta pedagógica e curricular do curso – que *a-con-tecia* como rizoma e expandia-se em conversas complicadas – promoveu a continuidade da presença da UFBA no território e ampliou as possibilidades do que, hoje, estou construindo como compreensão de pesquisa interventiva no campo educacional.

Encurtando um pouco a história maior, para concentrar-me na história menor^v (Deleuze; Guattari, 2003; Gallo, 2008), esta última vinculada diretamente à pesquisa interventiva, o Projeto Irecê metamorfoseou-se, transformando-se em duas turmas de pós-graduação *lato sensu* de um curso de Especialização em Currículo – mas essa itinerância não se encerrou aí.

6 Uso essa amálgama lexical entre as palavras pensar, fazer e viver, com a intenção de demarcar a indissociabilidade entre teoria, prática e experiência.

7 Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Irecê-Ba, foi designado um espaço físico específico, com instalações apropriadas, que funcionou como um núcleo da UFBA para o desenvolvimento do projeto no território.

8 Cabe demarcar que me referi, especificamente, ao deslocamento da UFBA para o Território de Irecê, pois quanto ao exercício de práticas interventivas na educação do contexto, inúmeras outras instituições, locais e socialmente referenciadas, já desenvolviam ações dessa natureza, com evidência para a Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Imponderáveis, as tramas formacionais se emaranharam em tessituras que desencadearam um desejo de continuidade, sem uma finitude preestabelecida... assim como é a vida. E, assim como é a vida, as experiências do Projeto Irecê foram se dobrando e se dilatando em fabulações^{vi} (Deleuze, 2009) que compuseram uma outra paisagem: a da pós-graduação *stricto sensu*, com a criação do PPGCLIP-MPED.

Isso ocorreu, mais precisamente, em 2012, a partir da confluência entre a experiência interventiva do Projeto Irecê e os incentivos da Capes⁹ para a ampliação da oferta de cursos de mestrado profissional em Educação. Nesse contexto, a FAGED/UFBA instituiu a primeira turma do curso, por meio de convênio com municípios do Território de identidade de Irecê-BA (Irecê, Ibititá e Lapão), configurando-se como a concretização de uma expectativa – como uma vontade de potência^{vii} (Nietzsche, 2011) – ainda que turva^x, que vinha sendo gestada desde as ações de formação continuada do Projeto Irecê.

A natureza interventiva consolidada dessa experiência – voltada às relações entre a universidade e a escola básica e à promoção de ações formativas ampliadas pelo atravessamento de múltiplas linguagens, bem como direcionada à construção coletiva de propostas político-pedagógicas organicamente vinculadas à realidade de cada contexto – encontrou ressonância nas orientações da APCN/2012^{xi} da Capes, especialmente quanto à natureza interventiva dos mestrados profissionais, assim como no fomento à expectativa de que a pesquisa acadêmica responda a demandas concretas da sociedade e contribua, de modo mais objetivo para mudanças significativas na educação pública brasileira. Assim, o MPED/UFBA assumiu a modalidade de *Projetos de Intervenção* como trabalho final, buscando promover a pesquisa não como um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de *intervir* diretamente nos processos educativos em que atuam os profissionais em formação (Almeida; Sá, 2021).

Desde então, o MPED/UFBA tem se expandido: novas turmas foram realizadas por meio de convênios com redes públicas educacionais, com instituições federais de outros estados e, também, pela via da demanda social espontânea. Esse movimento despertou a necessidade coletiva de o MPED aprofundar a compreensão sobre o *pensar/fazer/viver* pesquisa e intervenção no mestrado. Compreendíamos que a pesquisa em Educação ocupa um lugar de

9 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

10 Uso do adjetivo “turvo” para expressar que o MPED existia desde o Projeto Irecê, mas como potência, não ainda como possibilidade.

11 Avaliação de propostas de cursos novos.

destaque no cenário acadêmico e social e que as investigações nesse campo possuem um vasto lastro de conhecimentos consolidados em múltiplas e distintas abordagens. Sabíamos bem o que era pesquisar e o que era intervir em Educação. Mas algo ainda nos inquietava – e continua a nos inquietar –: sabemos pesquisar, sabemos intervir, mas o que, de fato, produzimos como *pesquisa interventiva*?

Tal pergunta, que transita no coletivo do MPED/UFBA, figura em muitos diálogos de reuniões do colegiado, grupos de pesquisa, orientações e bate-papos. Nessas conversas complicadas (Pinar, 2004; 2017), em especial, as que vivenciei com Roseli de Sá e Cilene Canda¹², outras questões foram sendo delineadas: intervenção é processo, produto ou processo e produto, simultaneamente? Compreender a pesquisa interventiva como processo-produto – *produção* – abriria fissuras no pensamento enrijecido, herança positivista, que trata processo e produto como dimensões binárias? A ideia de *produção* pode contribuir para o entendimento de pesquisa interventiva como intercessão^{viii} (Deleuze; Guattari, 1998; 2011; 2013)? A *produção* poderia ser considerada a materialidade da intervenção como *ethos* e como registro – como postura e como documento? O uso do termo *produção*, por si, resolveria possíveis relações maniqueístas e hierarquizadas de intervir por meio da pesquisa?

Como podem ler, caras leitoras e caros leitores, uma pergunta abriu frestas para outras perguntas que podem gerar, ainda, outros questionamentos. E essas são algumas das questões que transitam no MPED/UFBA e que não são isoladas, pois se agregam a outros questionamentos de natureza semelhante, que circulam em outros programas de pós-graduação profissional em Educação e que, certamente, compõem caminhos com paisagens multifacetadas. Para mim, esse movimento questionador comum – entre programas profissionais – é fecundo, pois evidencia uma necessidade e um desejo de sistematização de elaborações epistêmicas – pensadas, praticadas, vividas – sobre pesquisa interventiva, e reafirma problematizações que venho fazendo ao longo de minhas andanças pelo MPED.

Como estou conhecendo o caminho ao caminhar, venho realizando algumas trilhas exploratórias que irei compartilhar com vocês. Na primeira delas, por meio do rastreamento de artigos sobre pesquisas interventivas, mapeei duas paisagens (Deleuze; Guattari, 1998; 2011; 2013) de compreensões sobre intervenção na pesquisa de programas de pós-graduação profissionais

12 Amigas queridas que atuam como professoras no MPED/UFBA. Roseli, cofundadora do Projeto Irecê do MPED, e Cilene, parceira na gestão do curso entre os anos de 2021 e 2023.

em Educação, no Brasil. Já na segunda, tive o atrevimento (contraditório?) de sugerir oito pistas para quem está construindo seus próprios caminhos nas pesquisas interventivas. Sigam comigo nessas andanças...

PAISAGENS AVISTADAS POR QUEM JÁ CAMINHA NAS TRILHAS DE PESQUISAS INTERVENTIVAS

Ainda que a ideia de intervenção não seja nova na pesquisa científica em Educação no Brasil, apenas recentemente ela vem ganhando contornos mais intensos. Como as investigações desenvolvidas em programas de pós-graduação da modalidade profissional não costumam se limitar apenas à explicação, descrição ou compreensão de fenômenos em dadas realidades, a ideia de intervenção vem sendo cada vez mais disseminada e materializada (André, 2016; 2017; Hetkowski, 2016; Fialho e Hetkowski, 2017; Pereira, 2021; Pereira, 2022; Pereira et. al., 2024; Sá, 2021; Silva e Sá, 2016; Teixeira e Megid Neto, 2017; Teixeira, 2020).

Nesse escopo, a intervenção pode alinhar-se a diferentes concepções e assumir diversas linhas de ação. Vejo essa multiplicidade como uma potência, sobretudo por reconhecer a variedade de fenômenos, a heterogeneidade dos contextos e os estilos singulares de pesquisar o campo educacional. Por essa razão, já podem deduzir que não pretendo defender um único entendimento ou linha de ação nas pesquisas interventivas. Como professora e pesquisadora, assumo, já há algum tempo, que a realidade é complexa (Morin, 2000; 2007) e multirreferencial (Ardoino, 1998; Fróes; Burnham, 1998), assim como são, também, os objetos e as maneiras de pesquisar (Almeida; Sá; Zordan, 2021). Portanto, não acredito na existência de um único caminho a ser seguido.

O que realizei até aqui, neste trecho da caminhada, foi mapear algumas possibilidades epistêmicas de *pensarfazerviver* a pesquisa interventiva, a partir da análise de debates de quem já vem trilhando esses caminhos¹³. No entanto, insisto em destacar que, ainda que considere a diversidade de

13 Na caminhada de elaboração deste capítulo busquei dialogar com colegas pesquisadores que estudam pesquisa-intervenção em Educação, no Brasil. Tal diálogo não se configurou em uma revisão de literatura ou em um levantamento tipo estado da arte. Ele se resumiu a uma exploração de estudos, apenas artigos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, na área de Educação, entre os anos de 2012 e 2025. A busca me apresentou as seguintes referências, que constam completas ao final do texto: Damiani et. al. (2013), Fávero (2011; 2012), Pereira (2021), Pereira (2022), Pereira et. al. (2024), Rocha e Aguiar (2007), Sá (2021), Silva (2018), Silva; Costa e Christofolletti (2024); Soares, Alves e Araújo (2021), Teixeira e Megid Neto (2017), Teixeira (2020).

possibilidades – sobre o quê, o onde, o como, o quando, o com, o com quem e o porquê – e incentive a valorização de maneiras inventivas e singulares de pesquisar, é responsabilidade de quem investiga manter coerência e rigor, ainda que se trate de um rigor outro^{ix} (Galeffi; Macedo; Pimentel, 2009).

Dito isso, vale anunciar que os caminhos que fiz até aqui evidenciaram duas¹⁴ paisagens de intensidade^x (Deleuze; Guattari, 1998; 2011; 2013) sobre a natureza da intervenção: **como proposição** e **como percurso**. Contudo, alerta que tais paisagens não são tão simples quanto seus nomes sugerem – elas não são antagônicas nem binárias, pois apresentam pontos de nebulosidade e de trânsito entre si – zonas de indiscernibilidade^{xi} (Deleuze, 2009; Deleuze e Guattari, 2013). A indiscernibilidade, aqui, se traduz como um movimento de ultrapassagem das separações rígidas – seja entre sujeito e objeto, forma e conteúdo, ou processo e produto –, propondo um modo de pensar que acolhe as zonas de transição e interpenetração. Em uma intervenção, um percurso sempre é propositivo e uma proposição é sempre inerente a um percurso. O que difere tais paisagens é a maneira como a intervenção é delineada, ou seja, como *processo*, *produto* ou *produção*.

Tanto a paisagem que anuncia a intervenção como **proposição** quanto aquela que a compreende como **percurso** reúnem inúmeros elementos singulares, vinculados às diferentes ontologias e variados paradigmas e epistemologias, que caracterizam cada uma das pesquisas interventivas e as conduzem a assumirem uma natureza mais vertical ou mais horizontalizada, mais engessada ou flexível, mais aberta para atualizações ou mais fechada em si mesma. Vejamos.

INTERVENÇÃO COMO PROPOSIÇÃO

A intervenção entendida como **proposição** refere-se a um desdobramento dos resultados da pesquisa, geralmente expressa como um conjunto de ações planejadas e intencionais, sugeridas por quem investiga, para ser posteriormente desenvolvido no campo, com o objetivo de modificar determinados aspectos da realidade investigada. Esse tipo de intervenção se apresenta regularmente sob a forma de programas, projetos e propostas

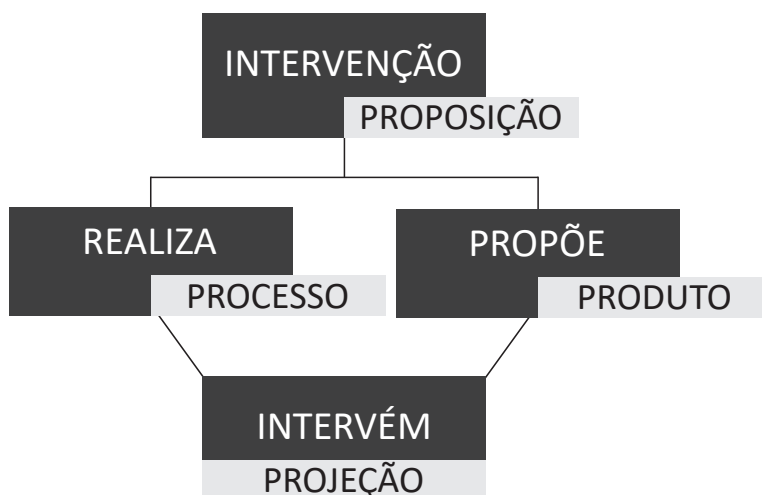
14 Cabe reafirmar que tais paisagens são apenas duas compreensões possíveis diante de possibilidades variadas e extensas de entendimento e de realização das pesquisas de natureza interventiva no campo educacional.

inovadoras^{xii} para o campo educacional (Correia, 1991; Pintassilgo, 2019; 2022; Almeida; Sá, 2021).

Nessa compreensão, a metodologia assume um caráter coletivo mais pontual, pois o foco central do estudo está na explicação, descrição e/ou compreensão da problemática, a fim de gerar a proposição de alternativas para novas relações com o fenômeno estudado. Nessa ótica, a maneira de pesquisar não aciona o campo investigado de modo mais abrangente e não costuma mobilizar a comunidade como um todo. A investigação foca em sujeitos específicos, com escutas bem delimitadas e com a análise feita por quem pesquisa, de maneira mais individual e afastada – ou suspensa – do coletivo. Assim, o desenvolvimento metodológico da pesquisa não pode ser considerado, por si, uma intervenção, pois a metodologia, ainda que implicada com o contexto, é assumida como uma tecnologia de justificação^{xiii} para o desenho propositivo que emerge do estudo, geralmente expresso na forma de *produto*.

Não custa lembrar que toda pesquisa é *processo*; mas que nem toda intervenção é o próprio processo de pesquisa. No caso da intervenção como proposição, o foco maior recai sobre o produto criado a partir dos resultados da investigação. Esse entendimento pode ser avistado na imagem do diagrama¹⁵:

Imagem 1 – Intervenção como proposição



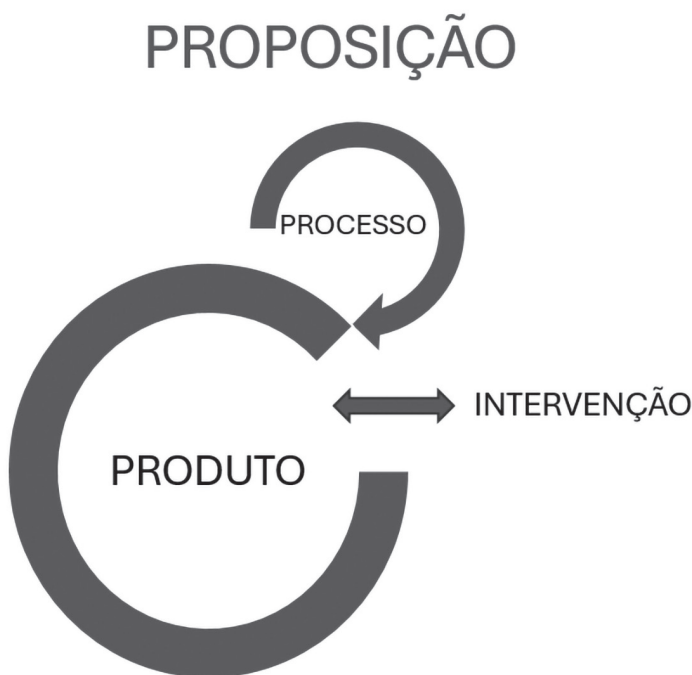
Fonte: produção autoral

15 Ainda que sem habilidades gráficas, busquei sistematizar as paisagens de intervenção que foram avistadas, também a partir de imagens/diagramas

Essa imagem busca ilustrar que na intervenção como proposição o processo de pesquisa ocorre simultaneamente com a geração de um produto, que é projetado para intervir na realidade após a conclusão da investigação, deixando aberturas para implicações posteriores.

Essas aberturas possuem relação direta com a questão do tempo de realização da pesquisa. Nessa linha compreensiva, a intervenção não está vinculada ao tempo cronológico da investigação¹⁶, mas se constitui como a indicação ou sugestão de um produto que incorpora uma abertura para mudanças a partir de sua implementação; logo, o produto gerado cria frestas para uma continuidade. Na imagem a seguir, é possível visualizar com maior nitidez essa ideia de abertura:

Imagem 2 – Aberturas da proposição interventiva



Fonte: produção autoral

16 Geralmente, é recomendado o prazo de 2 anos para mestrado e de 4 anos para doutorado.

Essas aberturas revelam a transitoriedade da proposição interventiva e abrem espaço para atualizações vinculadas ao contexto de modo não cronometrado pelo prazo de uma pesquisa *stricto sensu*.

Outro aspecto que desejo evidenciar, também, é que, ainda que voltada para a criação de um produto a ser projetado na realidade, isso não denota, por si, ausência de implicação, enrijecimento experiencial ou homogeneização contextual na pesquisa interventiva de cunho propositivo. O que determina se a proposição ou o produto possuem natureza verticalizada são as ontologias e paradigmas que balizam cada estudo e como tais concepções se expressam na forma do que foi proposto – ou seja, se o produto tem um caráter de modelo, de prescrição ou de normativa, ou, ainda, se é previsto para ser implementado sem a devida abertura às escutas possíveis.

Ainda cabe destacar que o fato de a intervenção ser propositiva e voltada para a criação de um produto não significa ausência de rigor. O rigor de um estudo em Educação se expressa pela coerência entre as bases epistemológicas e a forma que assume como resultado. Portanto, a maneira de propor e o produto criado devem ser coerentes com as correntes teóricas e metodológicas anunciadas no projeto de estudo.

INTERVENÇÃO COMO PERCURSO

A paisagem que compreende a intervenção como percurso é mais complexa e dinâmica. Nela, a intervenção não se configura como um momento posterior ou derivado da pesquisa, mas como o próprio movimento da investigação. Nesse sentido, a intervenção não é algo que se acrescenta à pesquisa, mas o modo como o processo ocorre; um acontecimento no qual quem investiga e o campo se afetam mutuamente.

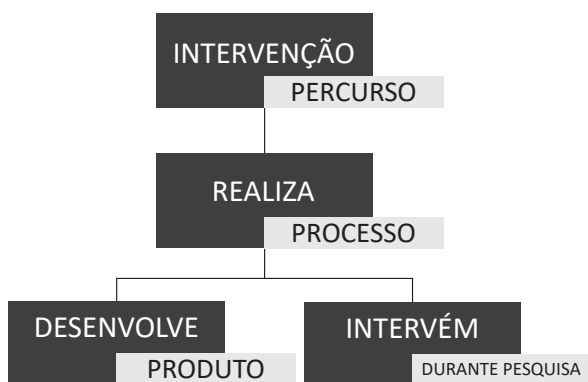
A ideia de percurso indica um estudo que não se limita à constatação de dados, mas se constrói na experiência de intervir e produzir sentidos. Assim, a implicação com o contexto e a abertura às experiências formativas são tão indispensáveis como o delineamento de uma maneira cooperativa de acionar os dispositivos metodológicos e de construir os resultados.

Por essa perspectiva, os instrumentos de pesquisa não são aplicados para serem analisados e gerarem conhecimento de modo apartado dos participantes; a aplicação de instrumentos e a análise de resultados prescindem de uma escuta continuada em campo, assumindo uma espécie de compromisso ético-político com mudanças específicas que acontecem durante o estudo. Especialmente no caso de pesquisas de programas de pós-graduação da

modalidade profissional, o prazo de início e de conclusão do curso deve ser um elemento considerado para o desenvolvimento da pesquisa por esse viés.

Dando seguimento a essa reflexão sobre o tempo, nessa compreensão ele é bem delimitado, pois a intervenção se dá simultaneamente à pesquisa, gerando mudanças nos contextos, no próprio acontecer da investigação. A imagem abaixo expressa tal compreensão:

Imagem 2 – Intervenção como percurso



Fonte: produção autoral

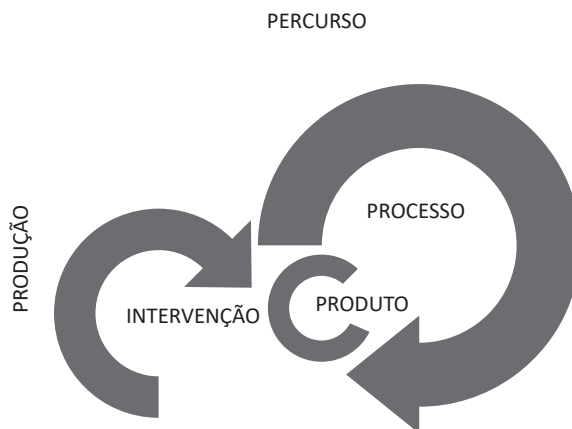
A ilustração mostra que o processo de pesquisa pode ser um produto que, quando acionado metodologicamente, se faz como intervenção. Nessa linha, a inovação está no próprio intervir junto ao *pensar/fazer/viver* pesquisa.

Diferente das pesquisas descritivas, explicativas, compreensivas ou propositivas, a pesquisa interventiva não se resume à defesa de resultados e difusão de conhecimentos. Ela envolve o processo como força de experiência e, por isso, possui um intenso teor de formação que mobiliza os sujeitos do campo estudado em relação ao seu *pensar/fazer/viver* a problemática.

Nessa concepção, as pessoas que participam não são vistas como meros sujeitos pesquisados. Todo o delineamento e realização da investigação são traçados de maneira que prioriza o envolvimento direto entre pesquisadores, participantes e campo, com a realização de ações que são avaliadas no coletivo. Isso implica movimento continuado e aberto, porém sistematizado e que gera efeitos – o produto. Em outras palavras, nessa concepção, o produto

da intervenção é a sistematização do processo. A imagem abaixo ilustra essas zonas de vizinhança.

Imagem 3 – Zonas de vizinhança da intervenção como percurso



Fonte: produção autoral

Existem muitas maneiras consolidadas de desenvolver a intervenção como percurso. A pesquisa-ação, pesquisa-formação, pesquisa-participante, pesquisa-colaborativa, algumas outras criações metodológicas, como rodas de conversa e ateliês, além de variadas modalidades de estudo que envolvem procedimentos coletivos com participantes do contexto investigado. Nessas possibilidades, quem pesquisa não se coloca como quem observa externamente, mas como quem medeia ações que, em acontecimento, intervêm e gestam mudanças na realidade.

Esse processo é desafiador para quem pesquisa, pois exige acompanhamento sistemático das mudanças promovidas e encaminhamentos de avaliação sensíveis e apropriados à complexidade dos fenômenos educativos, à heterogeneidade contextual e à singularidade das pessoas que participam. Assim, na intervenção como percurso, o foco desloca-se da elaboração de produtos tangíveis para a produção de processos que gestam inovações.

Outro aspecto que merece evidência é o rigor que esse tipo de investigação demanda. Quem pesquisa precisa assumir um *ethos* cuidadoso para não impor ou querer “ensinar” aos participantes seu olhar ontológico ou suas referências paradigmáticas sobre o fenômeno. Ademais, a epistemologia do

estudo deve ser condizente com a postura de quem se propõe a pesquisar, e o debate teórico e metodológico projetado deve ser coerente com os resultados alcançados. Nessa compreensão, o rigor não é o da previsibilidade, mas o da ética de relação e de abertura para o imprevisível.

Nesse cenário, quem pesquisa não fala sobre o campo, mas com o campo, assumindo sua presença e sua afetação como parte constitutiva do processo. Trata-se de um fazer que requer deslocamentos e cuidado, em que o saber se dá no encontro – e não na distância. Por isso, a intervenção como percurso convoca uma postura disposta ao devir (Deleuze; Guattari, 1998), aberta às emergências do campo e à coautoria com os sujeitos que dele participam. O conhecimento não é extraído, mas tecido coletivamente, como um rizoma em constante expansão.

INTERVIR COMO INTERCESSÃO: INDISCERNIBILIDADE DA PRODUÇÃO

Ainda que as paisagens já apresentadas nos ajudem a compreender diferentes formas de *pensarfazerviver* a intervenção nas pesquisas em Educação, ainda há outra intensidade possível que quero abordar: a intervenção como *intercessão*. Essa paisagem, híbrida, emerge das zonas de vizinhança e indiscernibilidade (Deleuze, 2009; Deleuze e Guattari, 2013) entre processo e produto – *a produção*.

Como já comentado, as pesquisas interventivas em Educação se expressam em diferentes ontologias, paradigmas e epistemologias. Entendo que essa multiplicidade é bem-vinda, pois é *potência* que *possibilita*^{xiv} explicações ou descrições ou compreensões ou proposições ou ações diversificadas, que podem promover deslocamentos¹⁷ nos fenômenos e territorializações e desterritorializações nos contextos heterogêneos das problemáticas do campo educacional.

Independentemente dos esteios teóricos e metodológicos em que se assenta cada pesquisa interventiva e se ela se assume como *percurso*, *proposição* – ou outra forma de entendimento – o que é indispensável e inegociável é que tenha rigor em sua *produção*.

No ano de 2017, em parceria com Roseli de Sá (Almeida; Sá, 2017) e a partir do estudo de trabalhos finais do MPED/UFBA, publiquei um texto que discorria sobre uma primeira compreensão de intervenção que

17 Algumas possibilidades que me ocorrem no momento: mapa diagnóstico participativo; levantamento de valores locais; co-construção de indicadores avaliativos; vivências com elementos estéticos e sensíveis.

compartilhávamos à época. No texto, abordamos o entendimento das intervenções em duas direções principais: uma naturalizada e vertical, de caráter mais operacional e diretivo, e outra imanente e horizontal, marcada por abertura, diálogo e negociação com o contexto. Entretanto, mais do que uma simples classificação, o movimento de *pesquisa sobre as pesquisas*¹⁸ (Almeida; Sá, 2017; 2021) evidenciou que a intervenção, no âmbito do curso estudado, já era compreendida como *entremeio* – um espaço de relação, atravessamento e coautoria entre quem pesquisa, quem contribui e o campo. Atualmente, estamos ampliando esse entendimento com a ideia de *produção*, o que demanda um hibridismo entre *processo* e *produto*.

Intervir, nesse sentido, não seria aplicar uma ação previamente concebida, mas estar entre, *meter-se de permeio, embaraçar-se* (Almeida; Sá, 2017), *produzindo* mudanças enquanto se *produz* conhecimento. Esse embaraçamento se configura como uma intercessão entre conceitos e ações, permitindo que se conectem gerem uma imagem do pensamento que expressa a diferença (Deleuze; Guattari, 1998; 2011; 2013).

A intercessão se estabelece nas conexões e se afasta de linhas enrijecidas que visam à dominação dos movimentos; como entremeio de processo e produto empreende aberturas para o agenciamento de linhas fugidias que se territorializam como intensidade e transgridem as limitações de uma ciência da ordem para uma ciência menor. Assim – como *produção* – a pesquisa intercede no contexto estudado, provocando deslocamentos e a educação emerge como ato criativo. A imagem abaixo demonstra esse movimento:

18 O MPED/UFBA possui como política de autoavaliação o desenvolvimento de *Investigações em Campo Piloto* que são um tipo de pesquisa que demanda a criação de seu próprio campo, sendo espaço de teste de teorias pré-estabelecidas e alimentador de novas construções teóricas. Essa dinâmica metodológica, que envolve a realização de estudos em confronto com a realidade em operação, tem como princípio que o instituinte é mais forte que o instituído, pois as realidades são criadas a partir das atualizações de possibilidades, deixando emergir a pluralidade e a heterogeneidade de ações engendradas pelo processo curricular. Esse tipo de pesquisa **sobre e no** currículo é considerado como dimensão fundante do referido programa de pós-graduação, pela sua função de possibilitar novas dinâmicas para os currículos praticados e em constante investigação.

Imagem 5 – Intervenção como intercessão



Fonte: produção autoral

Compreender a intervenção como *intercessão*, na indiscernibilidade entre processo e produto, envolve conexões entre as dimensões sociais, legais, políticas, interinstitucionais e culturais, mas também, entre singularidades de quem produz pesquisa. A intercessão também se faz como prática formativa que agencia o acontecer do exercício profissional; logo, a intervenção não se restringe à dimensão técnica ou resolutiva, mas se constitui como *produção*, em que sujeito, objeto e contexto se co-implicam. Assim, a pesquisa interventiva, seja como percurso ou como proposição, se desvela como *processo e produto*, simultaneamente.

Essa compreensão evidencia um desafio epistêmico significativo: o desenho da intervenção. Para isso, é relevante (auto)conhecer as questões ontológicas que perpassam as concepções do estudo; vincular as discussões e encaminhamentos a paradigmas; delinear a episteme; assumir um *ethos* pesquisante¹⁹; definir objetivos; identificar demandas reais do contexto;

19 Crio/faço uso da palavra pesquisante com a finalidade de vincular percurso de pesquisa à formação pesquisador e dos participantes, principalmente, no que tange às investigações desenvolvidas em cursos de mestrado profissional em Educação. Tal expressão se desvela como uma tentativa de imprimir um gerúndio às itinerâncias de quem faz e participa de pesquisas interventivas no campo educacional.

construir uma tecnologia de justificação; elencar problematizações; propor; e intervir, com rigor e com ética.

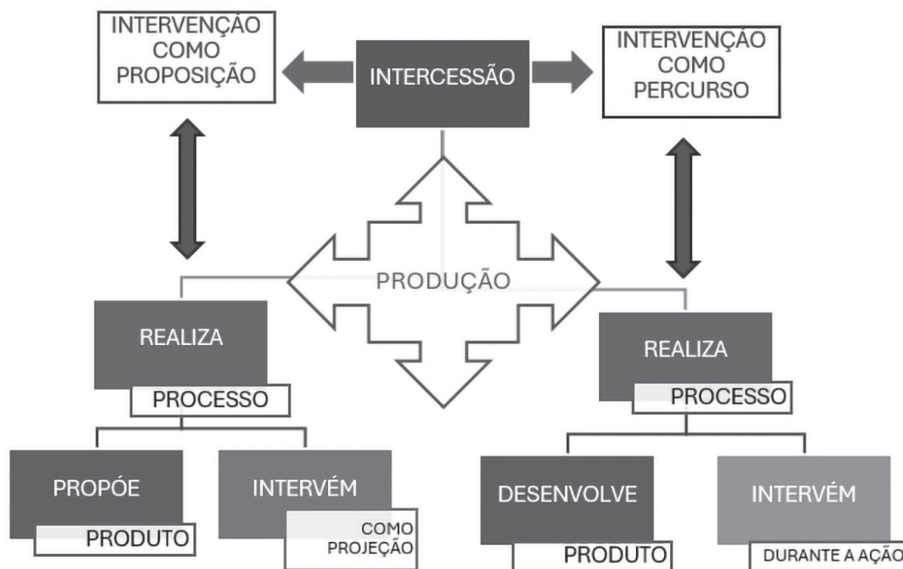
Como *intercessão*, também entre instituído e instituinte, a *produção* pode fomentar conversas curriculares complicadas (Pinar, 2004; 2017) que se situem quanto às relações de poder que permeiam o campo da Educação, reivindicando autorias e problematizando práticas impositivas ou colonizadoras.

Entender a intervenção como intercessão envolve, ainda, um entendimento longitudinal do tempo – da finitude e infinitude – do estudo. A duração é um elemento de centralidade na maneira como a intervenção se desenha na feitura da pesquisa. O estudo, em si, possui uma finitude temporal, mas as ressonâncias das ações realizadas e proposições feitas são imensuráveis e não podem ser contabilizadas em um recorte cronológico específico.

Por fim, evidencio que, como produção, a intervenção se desvela como a materialidade, considerada como postura e como registro. Apesar de o entendimento da intervenção como intercessão, por si, não resolver possíveis relações maniqueístas e hierarquizadas de intervir por meio da pesquisa, a ideia de produção contribui para reivindicarmos um status de originalidade ao estilo de investigação *unomúltiplo* (Morin, 2021) de quem pesquisa a própria prática.

Na intercessão, a intervenção não é algo que se propõe nem algo que se percorre, mas aquilo que se produz no entre – entre quem pesquisa, quem participa e o campo; entre o pensamento, emoção e ação; entre o vivido e o experienciado; entre teorias e práticas. Trata-se de uma paisagem em que o processo e o produto operam em intercessão, isto é, em conexões exprimidas como produção. Essa paisagem não impõe nem propõe, mas provoca encontros e deslocamentos que desestabilizam formas fixas de pensar e agir. A intervenção, então, é o ato de criar condições para que algo aconteça – uma dobra no tempo e no espaço em que novas forças se inventam (Deleuze, 2009). Nesse sentido, o campo de pesquisa deixa de ser cenário para se tornar plano de imanência, onde todos os envolvidos se alteram. O diagrama a seguir ilustra essas relações:

Imagem 6 – Produção



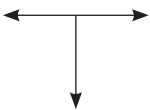
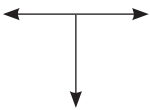
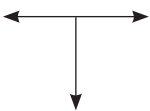
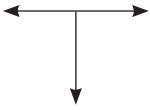
Fonte: produção autoral

O que se produz na intercessão não é um produto nem um processo planejado; o que a intercessão anuncia tanto na proposição como no percurso é a produção como acontecimento ético-estético-político, singular e irrepitível. Essa indiscernibilidade se configura como uma pedagogia do entre, que acontece na vibração dos encontros e nas variações do cotidiano, promovendo dobras na feitura de microrrevoluções moleculares^{xv} (Magnavita, 2017).

UMA SÍNTESE EXPANSIVA

Pensando em provocar expansões criadoras, fiz um quadro síntese com as ideias que me acompanharam nessa caminhada.

Quadro 1 – Sistematização de concepções de intervenção

Perspectiva de intervenção	Proposição	Intercessão	Percurso
Natureza	Voltada à proposição de ações e produtos a partir de estudos e resultados da pesquisa		Voltada à vivência da pesquisa como potência transformadora em ato.
	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço do <i>entre</i>, atravessamento e coautoria; • Indiscernibilidade entre processo e produto. 		
Temporalidade	Desdobramento posterior à investigação – o produto é implementado após a pesquisa		Ocorre simultaneamente à pesquisa, no devir da experiência.
	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo híbrido: entre o cronológico e o duracional • O efeito emerge durante e após a pesquisa. 		
Foco	Produto criado a partir da análise de dados/informações, entendido como uma nova possibilidade de estabelecer relações com o fenômeno investigado		Pesquisa como espaço de formação, implicação e mudança
	<ul style="list-style-type: none"> • Produção como criação conjunta de sentidos, efeitos e transformações 		
<i>Ethos</i> pesquisante	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeito-intercessor atravessado pelo campo. 		
Relação com o campo	<ul style="list-style-type: none"> • Implicação e coautoria 		
Resultados	Assume caráter de proposta, gesto criador e político que convida à ação coletiva e inventiva;		Formação, transformação e sistematização do vivido como conhecimento;
	Materialização provisória de processos – políticas educacionais, artefatos, programas, propostas, tecnologias educacionais etc.		Dimensão contínua de experimentação, diálogo e construção compartilhada do conhecimento; Não é ponto final, mas registro reflexivo e partilhado das experiências de formação e pesquisa.
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de sentidos, deslocamentos e reconfigurações conceituais 			
Implicações	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece o reconhecimento do inacabamento e a escuta das experiências formativas • Enfatiza o fazer com o outro e o aprender como acontecimento coletivo <ul style="list-style-type: none"> • Propicia deslocamentos epistemológicos e políticos, articulando teoria e prática em processos inventivos 		

Fonte: produção autoral

A intercessão, como zona de indiscernibilidade, funciona como um plano de composição em que as fronteiras entre processo e produto se dissolvem, dando lugar à produção – um híbrido que conjuga pensar, fazer, viver. Enquanto a proposição tende à formulação de alternativas e produtos – como materialidade comunicável – e o percurso enfatiza o movimento experiencial – como processo formativo –, a intercessão integra ambas como gesto ético, estético e político de *pensarfazerviver* a pesquisa.

Ao revisitar as paisagens da intervenção – como proposição, como percurso e como intercessão –, compreendo que todas são expressões legítimas e potentes de pesquisar em Educação, desde que sustentadas por coerência, rigor e implicação.

A diversidade dessas formas de compreender e praticar a pesquisa interventiva é um sinal de vitalidade epistemológica do campo, que reconhece o movimento, o inacabamento e a pluralidade como dimensões constitutivas do conhecer. Assumo, portanto, que a pesquisa interventiva é um gesto político e ético, um modo de estar com o mundo e de inventar sentidos junto a outros. Seja a intervenção, proposição ou percurso, o que a sustenta é a intercessão, assumida como compromisso com a criação de possibilidades de transformação – de si, do outro e do contexto. Em tempos de urgência por resultados e de pressão por produtividade, afirmar o valor do processo, da relação e da experiência é, também, uma microrrevolução molecular.

ALGUMAS PISTAS PARA CRIAR CAMINHOS EM PESQUISAS INTERVENTIVAS

Este trecho da caminhada foi inspirado na *Carta a um jovem pesquisador em Educação*, de António Nóvoa (2015). O estimulante texto, fruto de uma conferência que o referido professor fez em Vila Real, Portugal, me motivou a escrever estas pistas, ainda que pareçam conselhos ou recomendações e soem com uma lógica deontica ou como pura pretensão.

Adianto que, apesar de estar atenta a criar linhas de fuga desses padrões – inclusive por serem contraditórios com as referências assumidas e anunciadas por mim –, “aqui ou ali”, algo pode não ter escapado ao modelo. Então, peço gentilmente que façam um acordo comigo: leiam esses apontamentos como disparadores e não como normas; pensem neles como pistas e não como rotas. Se eles servirem de inspiração, poderão se configurar, por si, como linhas de fuga mobilizadoras da criação de seus próprios caminhos.

Dito isto, seguem alguns apontamentos.

1 Assumam a intervenção como possibilidade de acordos éticos com deslocamentos contextuais

Para ser interventiva, a pesquisa deve promover deslocamentos – isto é, potencializar processos de territorialização e desterritorialização^{xvi} (Deleuze; Guattari, 2011; 2013) nos contextos estudados. Seja como percurso ou como proposição, as pesquisas interventivas são, por natureza, investigações que interferem no fenômeno investigado. O processo-produto – a produção – não se limita, portanto, a constatar algo da/na realidade, mas implica mobilizar ações e, conseqüentemente, promover mudanças.

O olhar crítico, politicamente situado e atento às condições do magistério deve denunciar as precariedades contextuais, mas, simultaneamente, se posicionar como intervenção, considerando as condições concretas do contexto. Não se trata de alimentar utopias distantes, mas de criar possibilidades viáveis diante das especificidades locais. Considerando a realidade do campo de estudo, ao formularem o problema, cabe se perguntarem: **quais são as potências e as possibilidades de diferença?**

No horizonte da pesquisa interventiva, o ponto de partida e o ponto de chegada é a maneira como pesquisadores interferem no contexto investigado. Esse percurso exige de quem pesquisa a elaboração de uma forma própria de investigar e, assim, atualizar o seu *ethos* pesquisante. Tal atualização, como formação, acontece como um compromisso de “devolver” o conhecimento produzido em forma de ação no modo de *pensarfazerviver* o campo investigado. Isso implica envolver a comunidade, partilhar percursos e construir coletivamente as atualizações formativas que emergem da pesquisa.

Cabe destacar, ainda, que, para promover deslocamentos, é fundamental que as produções decorrentes da pesquisa sejam acessíveis a todas as pessoas – isto é, que equilibrem as exigências do estilo acadêmico com as necessidades de circulação e apropriação do conhecimento no contexto estudado. Além disso, o compromisso com as mudanças não pode se sobrepor ao respeito à autonomia da comunidade nem ao direito individual à não participação; também é preciso se atentar limites éticos, como conflitos de interesse entre quem pesquisa e a comunidade²⁰.

20 Sobre esse aspecto cabe se apropriar do texto da Lei n. 14.874/ 2024, que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Ainda que a pesquisa interventiva e implicada encontre impasses na compreensão de sua episteme, a submissão aos comitês de ética é uma atitude de alta relevância e que não pode deixar de ser considerada.

2 Se percebam como sujeitos implicados no estudo

Diferentemente da esperada neutralidade científica tradicional, a intervenção exige implicação, autoria e uma postura ética de ação com as pessoas que participam – e não sobre elas ou para elas. Isso porque a aproximação entre sujeito e objeto é inerente a uma investigação realizada no campo profissional de quem realiza a pesquisa, em comunhão com seus pares. Nessa perspectiva, quem investiga não se limita a analisar o objeto, mas assume o papel de mediar questões humanas, culturais e educacionais (Rangel; Aquino; Rocha, 2021), envolvendo-se nas relações estabelecidas com os demais participantes, com o contexto e com o problema.

Contrariando os modelos de pesquisa que exigem distanciamentos e suspensões, na pesquisa interventiva, a aproximação de pesquisadores e campo não é apenas desejável, mas imprescindível. Tendo como premissa a educação como ato de criação, emaranhar-se com o fenômeno e com o campo estudado é, ao mesmo tempo, um gesto de produção e de recusa tanto de dicotomias como de totalizações.

Assim, cabe reafirmar que se implicar com a pesquisa envolve a constituição de um estilo potencialmente transformador de contextos; afinal, a implicação é um pressuposto político, e não um método (Rangel; Aquino; Rocha, 2021). Esse estilo deve reconhecer e assumir que as pessoas envolvidas possuem valores, crenças, desejos e compartilham certos códigos de conduta. Por isso, é fundamental que exista uma reflexão ética comum sobre os papéis de todas as pessoas envolvidas nessa ação. Nesse âmbito, cabe se questionar: **quando a implicação se torna imposição?**

Essa reflexão coletiva é relevante, pois consensos em espaços plurais podem ser indícios sintomáticos de um enfraquecimento do espírito democrático. A participação implicada comporta conflitos, ausências, negações, resistências, limites institucionais e outras operações dessa natureza. Estar em implicação com o fenômeno significa dispor-se à abertura necessária para atuar na heterogeneidade.

3 Compreendam que intervenção também é um processo formativo

Sendo a intervenção uma intercessão, ela é, simultaneamente, processo e produto. Assim, nas suas produções, cabe se questionarem: **a pesquisa interventiva pode ser uma força de experiência que promove atualizações formativas?**

Se considerarmos que a tradição de paradigmas binários tem forte intensidade no campo da Educação, há uma tendência de que pesquisadores alimentem ontologias assentadas em duplos – como sujeito/objeto, pesquisador/pesquisados, processo/produto –, o que dificulta a compreensão da pesquisa interventiva como entremeio (Almeida; Sá, 2017). Portanto, para além da produção de conhecimentos e de produtos, a pesquisa interventiva pode ser, também, produção de si.

Ela exige alterações de rota, atualizações e a constituição de posturas, pois a ideia de intercessão ainda não é um entendimento comum sobre o que se produz como ciência. Desse modo, a intervenção tende a se configurar, igualmente, como um caminho de formação entre as pessoas envolvidas. Isso porque pesquisar com – e não para ou sobre algo ou alguém – envolve disposição e compromisso ético com a escuta, afastamento de utilitarismos, política de crédito, posturas não hierarquizantes, atenção de si, abertura à diferença, olhar ético, humildade acadêmica e senso de partilha. É preciso estar muito mais disponível para aprender do que para dominar um saber. Por isso, a pesquisa assume, também, um cunho formativo e interventivo sobre si mesma, contribuindo para as atualizações e ressignificações, ou seja, como formação e constituição do *ethos* de quem pesquisa.

Assim, como a intervenção convida à construção compartilhada entre universidade e escola e isso destaca a relevância de garantir a participação genuína das pessoas envolvidas, com transparência e consentimento, respeitando a cultura local e os saberes da comunidade, a autopercepção de quem pesquisa como mediador e não como interventor autocentrado é uma itinerância formativa para toda a vida.

4 Tenham em mente a intervenção como intercessão/produção

Em vez de “aplicar soluções” ou “gerir problemáticas” – expressões que denotam um tom vertical, determinista e afinado com uma lógica linear e autoritária da ação –, a intervenção pode ser compreendida como a construção coletiva de respostas elaboradas por um grupo que respeita tempos, linguagens e saberes locais. Nesse sentido, o caráter interventivo da pesquisa não se expressa pela imposição de práticas, mas pelo diálogo que mobiliza o pensar e o agir compartilhados.

Dito isso, cabe reforçar que a intervenção não requer a vinculação a um único paradigma nem a definição de um método exclusivo. A pesquisa interventiva pode articular-se a diferentes concepções de mundo e de Educação,

assumindo múltiplas abordagens paradigmáticas e metodológicas. O que importa, em qualquer das ontologias e paradigmas, é a presença epistemológica de dispositivos participativos, com processos e produtos co-construídos. Para isso, é essencial promover espaços de escuta e de retorno, em que o diálogo e a reflexão se tornem parte do próprio percurso investigativo.

Essa escuta atenta, sustentada pelas concepções ontológicas e paradigmáticas do estudo, implica reconhecer trajetórias pessoais em dimensão coletiva, exercitar uma crítica situada às condições e práticas locais e identificar tendências, rupturas e contradições. Mais do que os métodos utilizados, importa como eles assumem o gesto político da escuta e da partilha. Assim, quem pesquisa, ao mesmo tempo em que se reconhece como alguém que escreve sua própria trajetória no tempo e no espaço, também reconhece e legitima esses processos em seus pares. Essa postura fomenta a criatividade coletiva e favorece a continuidade de uma intervenção comunitária e formativa (Rangel; Aquino; Rocha, 2021).

A pesquisa interventiva, nesse horizonte, exige sentimento de pertença da comunidade – tanto em relação ao problema quanto às ações realizadas ou projetadas. É fundamental que exista comprometimento com o processo e com o produto, ou melhor, com a produção, como experiência viva. Nesse entendimento, a intervenção adota uma lógica não imediatista, nem predeterminedada ou finita em si mesma. Como proposição ou percurso, ao ser delineada na horizontalidade, provoca movimentos formativos que emergem da realidade concreta dos contextos e se entrelaçam com a intencionalidade de quem pesquisa, no exercício de escolha e criação metodológica (Almeida; Sá, 2017).

É essencial, ainda, que a pesquisa estabeleça uma relação orgânica entre o objeto investigado – originado na realidade escolar – e a interação com os pares, tendo como eixo a abertura à diferença. Essa concepção se distancia da ideia de uma intervenção naturalizada, vertical e operacionalizante, aproximando-se de uma ação imanente, horizontal, colaborativa e aberta (Almeida; Sá, 2017). Desloca-se, assim, da noção de intervenção como simples projeção ou aplicação – de teor prescritivo – para compreendê-la como produção coletiva, gestada na convivência e no movimento compartilhado de criação.

5 Lembrem que a escrita interventiva é um gesto político

A escrita de uma pesquisa interventiva envolve criações e escolhas metodológicas, referenciais teóricos e formas de análise que são, inevitavelmente, posicionamentos políticos. Ela expressa a extensão da capacidade de quem pesquisa de intervir no contexto em que atua, afirmando vínculos, pertencimento e modos próprios de pensar e referenciar o mundo (Rangel; Aquino; Rocha, 2021).

A produção não se restringe a um relatório técnico ou a um texto dissertativo que explica ou compreende um dado fenômeno, tampouco a um dispositivo pedagógico com fins utilitários. Antes disso, ela se configura, na educação, como ato de criação, devendo, portanto, ser politicamente situada, coerente com o contexto investigado e, ainda, polifônica, expressando a natureza contínua e relacional da pesquisa.

Um texto final de estudo interventivo pode inspirar, formar e dialogar com a realidade educacional sem precisar encerrar-se em uma conclusão definitiva nem possuir uma finitude definida. A forma é tão relevante quanto o conteúdo, e o rigor – ainda que delineado por contornos flexíveis (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009) – deve manifestar-se como coerência entre processo e produto. É desejável que a linguagem utilizada combine o rigor acadêmico com a maleabilidade necessária à comunicação científica no contexto escolar. Se a pesquisa interventiva não se destina exclusivamente a leitores acadêmicos, é importante escrever para públicos diversos, perguntando-se: **como expresso meu estilo de escrita? Quem desejo alcançar para além do momento da defesa? Como escrever com uma linguagem “maleável” sem perder rigor?**

A escrita também anuncia – e denuncia – aspectos da fidedignidade do estudo. Um exemplo recorrente é o uso de termos distintos para designar o mesmo conceito, em razão de posturas transitórias ou da adesão acrítica a modismos linguísticos. Muitas vezes, esses modismos não são acompanhados da devida reflexão sobre os significados assumidos em determinado contexto teórico (Gatti, 2012). É essencial, portanto, ter clareza sobre o porquê do uso de certos termos e garantir que as escolhas conceituais sejam consistentes com a episteme que orienta o estudo.

A terminologia adotada revela o entendimento sobre intervenção, podendo sinalizar visões naturalizadas, prescritivas e deterministas ou, ao contrário, concepções complexas, transversais e transitórias; pode sinalizar, ainda, a ausência de discernimento entre paradigmas e suas concepções.

Dependendo do estilo da produção, é possível identificar se quem pesquisa adere a perspectivas que sobrepõem, assistem, instruem ou “salvam”, ou se reconhece a vitalidade e a multiplicidade do cotidiano como dimensões que não se deixam aprisionar por uma linha única traçada sobre a realidade. Assim, a condução formativa singular de quem pesquisa, em diálogo com suas referências, é o que dá forma ao desenho da intervenção – seja este vertical e prescritivo, seja colaborativo e aberto a propósitos coletivos.

Vale ressaltar que o registro, a divulgação e o retorno dos resultados às pessoas participantes também constituem aspectos éticos fundamentais, pois garantem a circulação do conhecimento e evitam práticas extrativistas que se apropriam do saber sem oferecer contrapartida à comunidade.

Se me permitem mais um palpite, considerando a infinitude das ressonâncias que uma pesquisa interventiva horizontalizada pode alcançar, sugiro uma escrita aberta, que acolha o imprevisto e o emergente, e que promova possibilidades não definidas *a priori*, mas construídas na feita dos acontecimentos e nas precipitações da realidade.

Assim, a produção é, ao mesmo tempo, parte do processo e produto dele – um terreno fértil para inovações pedagógicas ancoradas em conhecimento científico compartilhado, enraizado em pertencimento, e não em modismos. É importante distinguir uma ecologia da inovação (Pintassilgo, 2019; 2022), sustentada por sentido e continuidade, de uma inovação meramente performática, fragmentada e sem contextualização local.

Por fim, na escrita, exercitem a generosidade intelectual. Mais do que apresentar constatações e resultados, compartilhem os caminhos, as dúvidas, os desvios. Dividam suas produções com quem está começando. Busquem elaborar uma escrita que traduza as “dores e delícias” de pesquisar em Educação. Não apenas os acertos merecem destaque: erros e abandonos também possuem valor formativo e epistemológico. Narrar o processo, com seus movimentos, hesitações e retomadas, imprime rigor e humanidade ao estudo.

6 Não percam a esperança e exercitem a humildade

Implicar-se com uma produção científica que demanda (auto)formação não é tarefa fácil. Aqui, encorajo vocês a não temerem desenvolver a pesquisa a partir de uma postura horizontal. Faço isso, pois, ao longo dos anos envolvida com um mestrado profissional, percebi que a ideia de partilha, por diversos motivos, causa alguns temores em quem pesquisa.

Um dos motivos desse possível medo tem relação com a síndrome de impostor (Diniz, 2024), que envolve perfeccionismo excessivo, autossabotagem e dificuldade em aceitar reconhecimento, além de outros sintomas (Almeida, 2024). Busque não estar só... partilhar a pesquisa e partilhar a vida são escolhas que diluem a solidão. Os grupos de pesquisa são excelentes espaços de comunhão, ainda que não sejam “o paraíso na Terra”.

Outro motivo tem relação com uma visão equivocada e comumente espalhada de que fazer pós-graduação é um privilégio. Tenham em mente que o acesso à educação não deve ser considerado uma vantagem ou uma regalia. Isso é uma distorção, principalmente quando tal acesso é destinado a profissionais da educação básica de nosso país. Estejam atentos e atentas a combater essa ideia nociva.

Junto a isso, há o cenário de desvalorização do magistério, que é profundamente ofensivo. A ausência de incentivos – e até a postura de punição velada a profissionais que se dedicam à pesquisa – é sintoma de uma lógica que fragiliza a docência e desencoraja estudar a Educação. Em vez de reconhecer a docência como produtora de conhecimentos, a lógica famigerada do egoísmo capitalista despreza a densidade intelectual que a pesquisa oferta a quem a faz. Essa cultura de desconfiança e desestímulo não apenas compromete o desenvolvimento profissional, mas também empobrece o próprio campo educacional, afastando-o de sua vocação formativa.

Não sei se o que vou escrever ajudará a encorajar vocês ou se é mero clichê, mas, para combater essa violência simbólica, é preciso não estar só. Juntem-se aos seus pares. Esse exercício de estar com – estar entre – também contribui para o exercício intelectual, ético e indispensável de humildade acadêmica.

Busquem reconhecer que nenhum estudo, metodologia ou projeto – por mais bem elaborado que seja – dará conta, sozinho, da complexidade própria dos fenômenos educativos. Acreditar que a pesquisa pode resolver todos os problemas da educação pode ser considerado ingenuidade ou uma forma de arrogância epistêmica que ignora as dimensões históricas, políticas e humanas que compõem o cotidiano educacional.

Se questionem: **como posso evitar o viés de “salvador”?** Ser humilde, nesse contexto, é compreender-se como parte de um movimento coletivo, situado e inacabado, no qual cada contribuição é provisória e dialoga com muitas outras vozes, tempos e saberes. A ambição de impactar grandes escalas, sem compreender, em contraponto, que as realidades educacionais são

complexas, é algo infértil. Apostem em microrrevoluções moleculares (Magnavita, 2017)!

7 Se autorizem a criar

Às vezes, achamos que a vida está passando diante de nossos olhos enquanto estamos sentados de frente para uma tela pesquisando... essa sensação não deixa de ser legítima, mas ela também pode esconder a constatação de que a vida é o que se faz enquanto se respira. Lamentar uma vida que não é a que acontece pode ser uma armadilha da procrastinação.

Para evitar isso, percebam como os prazos funcionam para cada um de vocês; se são estimulantes ou paralisantes... não esqueçam que as ressonâncias do estudo são da esfera da infinitude, mas os prazos da pesquisa acadêmica *stricto sensu* são finitos. Ao contrário da vida, sabemos quando os prazos terminam. Negociem com eles, mas não os desprezem.

Celebrem os encontros que a vida promove na duração da pesquisa. Maturem as ideias, ampliem repertórios, tenham paciência com vocês mesmos quando for preciso. Isso poderá transformar as potências criativas em possibilidades. Permitam-se!

8 O tempo de pesquisar é o tempo de viver

O tempo de pesquisar é também o tempo de viver. Pesquisar não se reduz a um ato técnico ou a uma sequência de procedimentos metodológicos; é um modo de estar no mundo, de escutar, sentir e interpretar o que nos atravessa. Cada escolha teórica, cada movimento investigativo, cada pausa diante do que parece incerto são gestos de vida que revelam nossa implicação com o que estudamos. Não há fronteira nítida entre quem pesquisa e o que é pesquisado, porque o conhecimento não se produz fora da experiência – ele brota dela, na mesma cadência dos encontros, das dúvidas, das inquietações que nos movem.

Viver, por sua vez, é também pesquisar. O cotidiano é o campo em que se experimentam as perguntas e se reinventam caminhos. O tempo da pesquisa não é o do relógio, mas o da maturação das ideias, o da escuta atenta, o do encontro com o outro e consigo mesmo. Reconhecer que o tempo de pesquisar é o tempo de viver é afirmar uma ética da lentidão e da presença, que recusa a pressa produtivista e reivindica a pesquisa como forma de cuidado – com o pensamento, com as pessoas e com a própria vida.



CAMINHAR EXIGE PAUSAS

Caminhar até aqui exige descanso – fora das telas – em uma pedra, na terra, na grama, na areia.

Farei uma pausa. Ficarei por aqui.

Muitos e diferentes caminhos estão sendo constituídos por cada uma de vocês, leitoras, e de vocês, leitores – pesquisadoras e pesquisadores.

Mesmo sem um destino determinado, para onde vamos – no traçar de caminhos, caminhando pelo mundo da ciência – é seguro andar! Acreditem...

*Perigo é se encontrar perdido,
deixar sem ter sido, não olhar, não ver.*

*Bom mesmo é ter sexto sentido,
sair distraído, espalhar bem-querer [...]*

(Chico César, 2008)



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A. D. Tramas e urdiduras do fazer científico: reflexões sobre fazer ciência no paradigma complexo-sistêmico. In: RODRIGUES, M. das G. S. et al. **Metodologia da pesquisa em linguística teórica, descritiva e experimental**. Natal: EDUFRN, 2024.

ALMEIDA, Verônica D.; SÁ, Maria Roseli B. G. de Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em Educação. **E-Curriculum** (PUCSP), v. 19, p. 938-960, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49448/35613> Acesso em: 13 out. 2025.

ALMEIDA, Verônica D.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. **Anais – ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2017, São Luiz. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. São Luiz: UFMA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf Acesso em: 12 out. 2025

ALMEIDA, Verônica D.; SÁ, Maria Roseli G. B. de; ZORDAN, Paola. **Criações e métodos nas pesquisas em Educação** (org.). Porto Alegre: UFRGS/Nota Azul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33332> Acesso em: 15 out. 2025.

ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais: Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n 1, p. 30-41, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/1605>. Acesso em: 20 set. 2025.

ANDRÉ, Marli. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8459/17760>. Acesso em: 28 set. 2025.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 11 out. 2025

CÉSAR, Chico. **Deus me proteja**. Participação de Dominginhos. In: CÉSAR, Chico. Francisco, forró y frevo [CD]. São Paulo: Chita Discos, 2008. Faixa 3. Duração: 4 min 53 s.

CORREIA, J. A. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. 2. ed. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto-Portugal: Edições ASA, 1991.

DAMIANI, M.F.; ROCHEFORT, R.S.; CASTRO, R.F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, [s.v.], n. 45, p. 57-67, 2013

DELEUZE, Gilles. **A Dobra** – Leibniz e o barroco. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Papirus, 5. ed. 2009.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo, SP: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DINIZ, Débora. **Cartas de uma orientadora: sobre pesquisa e escrita acadêmica**. 4 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

FÁVERO, Maria Helena. A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. Especial 1/2011, p. 47-62, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pgrcgRQQf8gWsNntsdTPyDw/?lang=pt> Acesso em: 19 out. 2025

FÁVERO, Maria Helena. A pesquisa de intervenção na construção de competências conceituais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 103-110, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/DX4W5y4c599yq7FGPkvHsKS/?lang=pt> Acesso em: 19 out. 2025

FIALHO, Nádia; HETKOWSKI, Tânia. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fw3HtVgNXg5TZcGgYzGfPH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 out. 2025.

FRÓES BURNHAM, Terezinha. Complexidade, multirreferencialidade e subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.

GALLEFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do 2º Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos** (p. 1 – 16). Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2008.

GATTI, Bernadete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. In: **RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315> Acesso em: 14 out. 2025.

HETKOWSKI, T. M. Mestrados profissionais em educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais – Revista Multidisciplinar**, 1(1), 10-29, 2016 DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2016.v1.n1.%25p>

- KINCHELOE, Joe Lyons.; BERRY, Kathlenn S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MAGNAVITA, Pasqualino. Heterogênesse das três formas de pensar e criar Filosofia, Ciência, Arte na interface da lógica da diferença e da multiplicidade frente à emergência do novo paradigma ético. **Transcrição da palestra promovida pela Academia de Ciências da Bahia**. FAPESB, Salvador, 27 abr. 2017.
- MORIN, Edgar; LE-MOGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- MORIN, Edgar, **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. **Lições de um século de vida**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2021.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. São Paulo: Vozes, 2011.
- NÓVOA, António. Carta a um jovem pesquisador em Educação. **Investigar em Educação** – IIª Série, Número 3, 2015.
- PINAR, Willian. Currere: aquel primer año. **Investigación Cualitativa**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 55-65, 2017. Disponível em: [Disponível em: https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59](https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59). Acesso em: 10 out. 2025
- PEREIRA, Antonio. Análise de dados, o tendão de Aquiles da pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: por quê?. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas**, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6228>. Acesso em: 19 out. 2025.
- PEREIRA, Antonio. Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: fundamentos e possibilidade praxica. **Revista Estudos Aplicados em Educação**. São Caetano do Sul, SP. v. 6, n. 12, p. 37-52, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8069/3633. Acesso em: 20 set. 2025.
- PEREIRA, Antonio; ALVES, Érica V.; SANTOS, Jocenildes Z; SILVA, Marta Rosa F. A. A pesquisa interventiva na construção do conhecimento de um mestrado profissional em Educação: primeiros apontamentos de uma investigação. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 16, n. 32, p. 460–482, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/14853>. Acesso em: 19 out. 2025.
- PINAR, William. **What is curriculum theory?** New York: Routledge, 2004.
- PINTASSILGO, Joaquim. Um olhar histórico sobre escolas diferentes: perspectivas teóricas e metodológicas. In.: PINTASSILGO, J.; ALVES, L. A. M. **Roteiros da inovação pedagógica**: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX. Instituto de Educação de Lisboa: Lisboa, 2019.
- PINTASSILGO, Joaquim. A escola, entre a tradição e a inovação. **Diversidades**: [Re] inventar a educação, Funchal, n. 60, p. 35-38 jan-jun, 2022. Disponível em: <https://www.>

madeira.gov.pt/dre/pesquisar/ctl/ReadInformcao/mid/2110/InformacaoId/150369/UnidadeOrganicaId/32/LiveSearch/diversidade Acesso em: 12 out. 2025.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita Ferreira de; ROCHA, Lucas Valentim. Confabulando com pesquisas implicadas em Dança. In: ANAIS DO VI CONGRESSO DA ANDA, 2021, Salvador. **Anais eletrônicos...**, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/confabulando-com-pesquisas-implicadas-em-danca?lang=pt-br>. Acesso em: 13 out. 2025.

ROCHA, Marisa L. da; AGUIAR, Kátia. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia ciência e profissão**, 27 (4), 2007, 648-663. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ggt9ktnF6X7mVWygJQCk8DC/?lang=pt> Acesso em: 19 out. 2025.

SÁ, Maria Roseli B. G. de; ALMEIDA, Verônica D. Pesquisas interventivas em currículo para a formação docente em um mestrado profissional em educação. In: GINENES, Nelson Antonio; PASSARELLI, Lilian Ghiuro. (org.). **Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa IV – memórias, lembranças e legado, um tributo à Marli André**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 319-338.

SALES, Marcea; CARVALHO, Maria Inez; SÁ, Maria Roseli B. G. de. O a-com-tecer do currículo em um curso de especialização para professores em exercício. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, out./dez. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n71/1982-0305-teias-23-71-0056.pdf> Acesso em: 11 out. 2025

SILVA, Ana Lúcia.; SÁ, Maria Roseli G. B. Mestrado profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. **Plurais – Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/plurais/article/view/2302>. Acesso em: 19 out. 2025.

SILVA, Carlos. A. S. E; COSTA, Tatiana dos S.; CHRISTOFOLETTI, Rafael. Intervenção com Deleuze: as experiências de pesquisas em mestrados profissionais em educação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 46, n. 1, p. e65419, 14 jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/65419> Acesso em: 15 out. 2025

SOARES, M. T. N.; ALVES, I. C. L. D.; ARAÚJO, P. de S. Diálogos com a educação básica sob contribuições da pesquisa interventiva: perspectivas para um olhar investigativo. **Revista Fragmentos de Cultura – Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 30, n. 4, p. 646–658, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/8539>. Acesso em: 19 out. 2025.

TEIXEIRA, Paulo M. M. A diversidade de pesquisas de natureza interventiva dentro da produção acadêmica em ensino de Biologia: uma análise teórico-metodológica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, p. 140-158, 2020. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1528/pdf> Acesso em: 15 out. 2025.

TEIXEIRA, P. M. M., MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência e Educação**, 23(4), 1055-1076, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040013>

NOTAS DE FIM

i Multirreferencialidade é um termo cunhado por Jacques Ardoino que se refere a uma abordagem epistemológica que reconhece a complexidade dos fenômenos sociais e educativos, propondo compreendê-los a partir de múltiplos olhares, saberes e disciplinas. Em vez de buscar uma verdade única ou um ponto de vista privilegiado, a multirreferencialidade articula diferentes referenciais teóricos e metodológicos, valorizando a pluralidade e a incompletude do conhecimento.

ii “Acontecimento” é uma formulação baseada dos estudos prigoginianos da Teoria das Possibilidades/atualizações em que, na vertente defendida pelo professor Luís Felipe Serpa (FACED-UFBA), o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) diversas possibilidades. Tal formulação inspirou a Pedagogia do A-com-tecer, grafada com separação das sílabas para visibilizar a etimologia da palavra: um formar-se (*tecer*) junto (*com*) a mudança de estado. O currículo do MPED é concebido como acontecimento, pois, nas precipitações entre atualizações e emergências do cotidiano, potencializa processos formativos em singularidades e multiplicidades, simultaneamente.

iii Faça menção ao conceito filosófico de rizoma, conforme expresso por Deleuze e Guattari, que simboliza uma maneira de entender as relações que se estabelecem no mundo como algo que não é linear ou fixo, mas como uma rede de conexões multiplicadas. O conceito de rizoma sugere romper com ideias de totalidade, unidade e causalidade, propondo uma visão de conhecimento e sociedade não-linear, não-hierárquica e aberta, ou seja, contrasta com os modelos tradicionais de pensamento estruturalista, que tendem a ser fixos e binários e que ressoam fortemente nos currículos de formação docente.

iv A expressão “conversa complicada” faz referência aos estudos de William Pinar sobre currículo. Foi incluída nas compreensões de currículo do MPED mais recentemente, após um pós-doutoramento da professora Roseli de Sá. Essa ideia se afasta de um padrão unilateral de currículo, evidenciando o envolvimento de todos na sociedade, visando valorizar e encorajar a diferença e a subjetividade.

v Faça uma breve menção ao conceito de agenciamento coletivo de enunciação, delineado por Deleuze e Guattari quando tratam de literaturas menores. Tal conceito, disseminado no Brasil por Silvío Gallo, se refere a como o instituinte é mais intenso que o instituído e como as minorias, em seus exercícios políticos e processos de desterritorialização, constroem linguagens que adquirem um valor coletivo. Faça uso no texto me referindo ao jogo jogado entre a história “macro”, que me provocou a pensar em pesquisa interventiva, mas também, às microformulações e apontamentos que estão sendo construídas e que transitam nesta escrita

vi Tais conceitos são encontrados nas obras de Deleuze, mais precisamente, no livro em que ele trata de Leibniz e o barroco. As dobras, produzidas por dilatações e fabulações do mundo, são compreendidas como as relações entre interior e exterior, o tempo e a matéria, compondo uma multiplicidade de camadas que se “dobram” em diversas direções, criando, sempre, movimentos e possibilidades.

vii A noção de vontade de potência em Nietzsche expressa uma força fundamental na vida – um impulso criador que ultrapassa a mera busca por domínio ou por conservação. Remete-se a uma dinâmica expansiva e continuada de reinvenção. Associe metaforicamente esse conceito à história do MPED/UFBA, pois ela se constituiu em movimentos contínuos de alterações de si – de sua proposta pedagógica e currículo – e dos contextos com os quais se relaciona.

viii O conceito de “intercessor” é disseminado na Filosofia da Diferença, mas não de modo isolado, especialmente nos pensamentos de Deleuze e Guattari. Ele pode ser entendido como oposição ao essencialismo e à busca por identidades fixas e se relaciona com a ideia de intermediário ou de agente que medeia entre diferentes forças ou modos de ser. Desse modo, o “intercessor” não é uma figura central ou hierárquica, mas algo que intervém para criar conexões, relações e diferenciações; é nesse sentido que é abordado no texto, na questão acerca da ideia de produção, pesquisa e intervenção.

ix O conceito de “rigor outro” reinterpreta a ideia tradicional de rigor metodológico. Em vez de um rigor estritamente técnico e formal, indica-se uma abordagem mais flexível e crítica, que considera a implicação de quem pesquisa, a multiplicidade de perspectivas e a especificidade dos contextos. A pesquisa qualitativa, nesse sentido, deve ser validada não apenas por seus métodos, mas também pela sua capacidade de engajar-se com as dimensões epistemológicas, éticas e políticas do campo investigado, buscando, assim, um rigor situado e reflexivo que valorize a qualidade da experiência vivida pelas pessoas envolvidas.

x Em Deleuze e Guattari o conceito de intensidade tensiona a ideia de representação, pois a intensidade é pensada como força diferencial com um grau de variação que afeta corpos, ideias e relações. Intensidades não são coisas, mas variações de potência, afecções que atravessam os corpos e compõem os agenciamentos. Elas se manifestam nas variações de temperatura, velocidade, afeto, desejo – em devir. Pensar em termos de intensidade é escapar das formas fixas, das identidades estáveis, em direção a uma ontologia do movimento. Trata-se, assim, de uma categoria fundamental para compreender a produção do real e os modos como a vida se organiza por meio de fluxos, afetos e forças em constante mutação.

xi O conceito de indiscernibilidade, pautado em Deleuze, diz respeito à impossibilidade de distinguir entidades, formas ou estados quando eles passam a coexistir em um mesmo plano de composição. Mais do que confusão ou fusão, trata-se de uma zona de vizinhança, onde as fronteiras entre sujeitos, objetos ou conceitos tornam-se porosas, instaurando um regime de coimplicação e contágio. Essa noção é desenvolvida principalmente em *A Dobra: Leibniz e o Barroco* e retomada em *O que é a Filosofia?*, especialmente quando Deleuze, em parceria com Guattari, discute a indiscernibilidade entre arte, filosofia e ciência como modos distintos, porém contíguos, de criação de pensamento. No texto se refere à pesquisa interventiva compreendida como processo e produto – produção.

xii Sendo inovação um conceito polissêmico, cabe explicitar como ele está sendo compreendido no texto. Principalmente inspirada em Pintassilgo e Correia, entendo a inovação em suas dimensões instituídas e instituintes, como movimento histórico, político e social. Na Educação, ela converge com mudanças singulares e significativas nas práticas educativas, sempre situadas contextualmente. Inovar não é apenas introduzir algo “novo”, tampouco está vinculado a uma simples adoção de modelos pedagógicos ou tecnologias digitais, mas se configura como alterações nas maneiras de *pensar/fazer/viver* educação, constituídas em uma ecologia localmente situada.

xiii Kincheloe e Berry utilizam o termo *technologies of justification* vinculando-o aos dispositivos epistemológicos e metodológicos criados pela ciência moderna com o objetivo de validar determinadas formas de conhecimento e descredibilizar outras. Essas tecnologias funcionam como filtros de verdade, sustentando a crença em um rigor neutro e universal que, na prática, reduz a complexidade do real e impõe uma hierarquia entre os modos de saber. No texto, flexibilizo o indicativo de hierarquia indicado pelos autores e anuncio que a intervenção pode ser considerada uma tecnologia de justificação. Faço essa indicação, pois como proposição gerada de um processo de implicação gera uma produção de sentidos que emerge da relação entre pesquisadores, contextos e saberes plurais. Nesse horizonte, a intervenção como proposição pode ser assentada em uma tecnologia de justificação que se afasta da ideia aplicação ou de verificação de modelos e se aproxima mais de uma projeção argumentada por pesquisa, que é aberta e intenciona promover fissuras na realidade como um exercício de imaginação política e de produção compartilhada de sentido.

xiv Entendo potência como capacidade – força imanente – e possibilidade como movimento criativo, ou seja, como o espaço gerado entre imanência e acontecimentos. Nas relações entre potências e possibilidades podem ocorrer atualizações sem forma rígida ou predeterminada. Ambos os conceitos se fundem numa visão de mundo em constante devir, na qual o futuro não é dado, mas produzido.

xv O conceito de microrrevoluções moleculares, conforme explorado por Pascoalino Magnavita, se refere a mudanças sutis e graduais nas interações sociais e culturais, que, embora ocorram em escalas aparentemente pequenas, podem ter impactos significativos nas estruturas sociais mais amplas. Essas “microrrevoluções” podem ser compreendidas como modificações nas relações interpessoais, nos hábitos

culturais e nas representações simbólicas que, ao se acumularem, geram transformações nas dinâmicas coletivas e nas instituições sociais. Magnavita propõe que, assim como no nível molecular da biologia, esses processos muitas vezes não são percebidos imediatamente, mas seus efeitos se manifestam ao longo do tempo, alterando a organização social, os sistemas de poder e as formas de subjetividade.

xvi Territorialização e desterritorialização são conceitos de Deleuze e Guattari. Territorialização refere-se ao processo pelo qual algo é fixado, estruturado ou organizado em um espaço, seja físico, social, cultural ou psicológico, criando ordem e estabilidade – é da ordem das linhas molares. Já a desterritorialização é o movimento de desestabilização ou dissolução dessas estruturas estabelecidas, permitindo transformação e criação de novos fluxos ou possibilidades – movimento de linhas moleculares. Esses conceitos não são opostos, mas complementares: a territorialização cria formas e sistemas, enquanto a desterritorialização os desafia e os dissolve, permitindo o surgimento de novas formas e sistemas continuamente.

SOBRE AS AUTORAS

Maria Roseli Gomes Brito de Sá – Professora Titular da Universidade Federal da Bahia, nessa mesma universidade construiu sua formação profissional: graduação em Pedagogia (1979), mestrado (1994) e doutorado em Educação (2004). A atuação profissional teve início como professora do então 1º grau (1973-1974), na esfera privada, com respaldo do Curso Normal concluído em 1971. A docência na esfera pública, com atuação na gestão municipal e no ensino na rede estadual em rede nos diversos níveis de ensino se deu nas décadas de 1980 e 1990. Desde 1993 são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão na Faculdade de Educação da UFBA. Atua na graduação e nos programas de Mestrado e Doutorado em Educação e Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Co-Líder do grupo de pesquisa FEP (Formação em exercício de professores) e membro do FIARE (Filosofia, Arte e Educação), com pesquisas e publicações sobre currículo, formação de professores, narrativas (auto) biográficas, pedagogia e mestrado profissional. Atuou na vice-coordenação (2013-2016) e coordenação (2016-2017) do Mestrado Profissional em Educação da UFBA. Realizou estudos Pós-doutorais em Educação e Currículo na UMinho, Pt (2017-2018), na UESB-Br (2022) e na ULisboa (2025). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8225219862346307>. E-mail: roselisa@ufba.br

Marlene Oliveira dos Santos – Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – Mestrado Profissional em Educação (2023-2025). Professora do Curso de Pedagogia (UFBA) na área de Educação Infantil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias – GEPEICI/CNPq/PGEDu/PPGCLIP-MPED/UFBA-Brasil. Organizadora dos livros Educação Infantil: os desafios estão postos – E o que estamos fazendo? (2014), Educação Infantil em tempos de pandemia (2021), Pesquisas Interventivas e inovações Pedagógicas no contexto da Educação Profissional (2024), Educação Infantil: diálogos sobre pesquisa, formação, docência e crianças (2025) e autora da obra Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra (2024). Desenvolve

pesquisas no campo da Educação Infantil com ênfase nas políticas públicas para a Educação Infantil, formação de professores, currículo, infâncias, ação pedagógica com bebês e crianças de outras idades. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8641987643464239> E-mail: marlene.santos@ufba.br

Verônica Domingues Almeida – Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa. Durante 15 anos atuou na Educação Básica, em redes públicas e privadas de ensino, exercendo as funções de professora, coordenadora pedagógica e gestora escolar. Foi docente no curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia, atuando na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia, na área de Estágio Supervisionado. Coordenou o núcleo do curso de Pedagogia no Programa Residência Pedagógica entre os anos de 2018 e 2023. Em 2024 iniciou a coordenação do Subprojeto do curso de Pedagogia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). É docente dos Programas de Pós-graduação em Educação (PGEDu) e do curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP-MPED); neste último atuou como coordenadora durante o biênio 2021-2022. É líder do grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Arte e Educação (FIARe/FACED-UFBA/CNPq). Desenvolve pesquisas e publica artigos, capítulos de livros e livros sobre os seguintes temas: formação de professores, currículo, experiência, inovações pedagógicas e sensibilidades e educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1703382988866944> E-mail: veronica.domingues@ufba.br

ÍNDICE REMISSIVO

C

Concepção de currículo 14, 24, 26, 27

E

Educação básica 13, 14, 16, 17, 18, 20, 27, 33, 35, 39, 42, 55, 59, 83, 91, 98

F

Formação de professores 16, 17, 18, 22, 24, 28, 30, 59, 88, 98

Formação de profissionais da educação 8, 11, 13, 14, 18, 19, 27

L

Linguagens e inovações pedagógicas 13, 18, 19, 31, 35, 36, 51, 59, 97, 98

P

Pesquisa interventiva 1, 3, 7, 8, 11, 14, 20, 27, 29, 40, 46, 50, 55, 58, 60, 62, 63, 67, 68, 70, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 90, 91, 93, 94

Produção técnica 37, 43, 44, 48

Produzir conhecimento 8, 9, 33, 35, 44, 45, 49, 50

Projetos de intervenção 22, 26, 27, 30, 61

R

Rede pública de educação 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 49, 50



Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Professora Titular da Universidade Federal da Bahia. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação também pela UFBA, com pós-doutoramento na UMinho-PT, na UESB-BR e na ULisboa-PT. Atua na Graduação em Pedagogia e nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Membro dos Grupos de Pesquisa FEP e FIARe. E-mail: roselisa@ufba.br



Marlene Oliveira dos Santos

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pedagoga. Professora na Faculdade de Educação – UFBA na Graduação em Pedagogia e nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Líder do Grupo de Pesquisa GEPEICI. E-mail: marlene.santos@ufba.br



Verônica Domingues Almeida

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora na Faculdade de Educação-UFBA na Graduação em Pedagogia e nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Líder do Grupo de Pesquisa FIARe. E-mail: veronica.domingues@ufba.br

Pesquisa Interventiva em Educação

A obra *Pesquisa interventiva em Educação: contribuições para o debate teórico-metodológico* coloca em cena sentidos do que é uma pesquisa interventiva, a partir de estudos, pesquisas e experiências docentes de professoras que trabalham em programas de pós-graduação e que estão comprometidas com um projeto de educação que articule e aproxime, cada vez mais, a universidade das instituições públicas de educação. É um convite para o diálogo sobre currículo, formação, inovação e pesquisa, provocado por questionamentos sobre o que é intervenção e sobre princípios e dimensões da pesquisa interventiva em Educação. O livro aborda, em seus três textos, temas relevantes para docentes, discentes, pesquisadores e interessados em desenvolver pesquisas de natureza interventiva na pós-graduação, tanto na modalidade profissional como na acadêmica. Apresentar contribuições para o campo teórico-metodológico sobre a pesquisa interventiva em educação é o que propõe este livro.

