



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA SOARES FERNANDES

**OS MODOS COMO AS AÇÕES SÃO EMPREENDIDAS NA PESQUISA-AÇÃO: UM
ESTUDO COMPARADO BRASIL E PORTUGAL**

VITÓRIA
2024



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

LETÍCIA SOARES FERNANDES

**OS MODOS COMO AS AÇÕES SÃO EMPREENDIDAS NA PESQUISA-AÇÃO: UM
ESTUDO COMPARADO BRASIL E PORTUGAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção de título no curso de Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida.

Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

VITÓRIA

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F363m Fernandes, Letícia Soares, 1997-
Os modos como as ações são empreendidas na pesquisa-ação :
um estudo comparado Brasil e Portugal / Letícia Soares
Fernandes. - 2024.
257 p. : il.

Orientadora: Mariangela Lima de Almeida.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. pesquisa-ação. 2. estudo comparado. 3. mestrado em
educação. 4. formação continuada. 5. formação inicial. 6. inclusão
escolar. I. de Almeida, Mariangela Lima. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LETÍCIA SOARES FERNANDES

**OS MODOS COMO AS AÇÕES SÃO EMPREENDIDAS
NA PESQUISA-AÇÃO: UM ESTUDO COMPARADO
BRASIL E PORTUGAL**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em Educação
da Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau
de Mestre em Educação.

Aprovada em 18 de julho de 2024.

Professora Doutora Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro
Instituto Politécnico do Porto



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ata da sessão da defesa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **LETÍCIA SOARES FERNANDES** candidata ao título de Mestre em Educação, com defesa realizada, presencial e remotamente, às 14 horas e trinta minutos, do dia 18 de julho de dois mil e vinte e quatro. A presidente da Banca, Mariangela Lima de Almeida, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Professoras Doutoras: Denise Meyrelles de Jesus e Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro. Em seguida, cedeu a palavra à candidata, que em trinta minutos apresentou sua Dissertação intitulada “OS MODOS COMO AS AÇÕES SÃO EMPREENDIDAS NA PESQUISA-AÇÃO: UM ESTUDO COMPARADO BRASIL E PORTUGAL”. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Dissertação havia sido **APROVADA**. A Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de mestre após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. E então deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 18 de julho de 2024.

Professora Doutora Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro
Instituto Politécnico do Porto



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DA CANDIDATA AO GRAU DE MESTRE PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada “OS MODOS COMO AS AÇÕES SÃO EMPREENDIDAS NA PESQUISA-AÇÃO: UM ESTUDO COMPARADO BRASIL E PORTUGAL”, elaborada por **LETÍCIA SOARES FERNANDES**, candidata ao Grau de Mestre em Educação, recomendou, após apresentação da Dissertação, realizada no dia 18 de julho de 2024, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(X) Aprovada

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Mariangela Lima de Almeida

Denise Meyrelles de Jesus

Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA - SIAPE 2568736
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 16/08/2024 às 10:27

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/972708?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DENISE MEYRELLES DE JESUS - SIAPE 6295679
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 16/08/2024 às 11:29

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/972823?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 19/08/2024 às 17:07

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/974015?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela fé, força, perseverança e alicerce.

Aos meus pais Dalva e Valentim e à minha irmã Cintia, a quem devo tudo, pelo amor incondicional, por serem minha base e fortaleza, por serem minhas inspirações e por me fazerem ser quem eu sou.

Ao meu noivo, pelo amor e cuidado, por me dar forças e por ser esse parceiro inenarrável; e às famílias Moraes de Oliveira e Pretti, pelo carinho imensurável, acolhimento e benevolência.

À minha querida orientadora, Prof. Dra. Mariangela Lima de Almeida, que me acolheu desde a graduação, por me impulsionar a chegar mais longe, por me fazer entender a importância de vivenciar o processo e pelas valiosas contribuições para minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

As queridas professoras que estiveram nas bancas de qualificação e defesa, contribuindo sublimemente: Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus, pelas orientações tecidas nos processos desta pesquisa; e Profa. Dra. Deolinda Ribeiro, por nos acolher em solos portugueses e colaborar de forma formidável com nossa pesquisa.

Aos meus avós Idalina e Agenor, pela compreensão, incentivo e por serem meu alicerce; e aos meus avós Dirce (*in memorian*) e Teté (*in memorian*), por terem sido exemplos de fé e amor.

Aos meus tios, tias, primos e primas das famílias Soares de Souza, Fernandes e Dillem, à família da minha madrinha Renata Inah e à Uyara, por todo apoio, torcida e incentivo.

A todos os meus amigos, especialmente, minhas amigas Mariana, Mariana, Marina, Rafaella, Taíssa e Thaís, pelos 11 anos de amizade, pela compreensão, cumplicidade e amor.

À minha amiga Allana, pelos sete anos de parceria dentro e fora da Ufes, por insistir na minha entrada ao grupo de pesquisa, por acreditar em mim e pelas trocas de ideias e ajuda mútua.

Aos meus irmãos-acadêmicos: Rafael, Islene, Rayner, Nazareth, Bárbara, Sumika, Gustavo, Gabriela e Maria José, pelos momentos crítico-reflexivos, pelos risos e momentos de alegria, por toda ajuda e suporte, e por serem amigos-críticos.

Ao Grufopees, pelos momentos coletivos de reflexão e pela sustentação para chegar até aqui.

À turma 36M, por tornarem o processo mais leve; em especial, à minha amiga Jamille, por todo carinho e apoio desde a graduação e pelas palavras de acolhimento.

À Universidade Federal do Espírito Santo e aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo comprometimento com a qualidade e excelência do ensino.

Aos 30 autores-pesquisadores que fizeram parte dessa tecitura, pelos momentos de diálogo.

Aos fomentos da CAPES e da FAPES, fundamentais nesse processo.

RESUMO

A pesquisa de mestrado tem como objetivo geral compreender, à luz da ação comunicativa, a articulação das ações propostas na pesquisa-ação às necessidades formativas dos participantes da pesquisa, considerando os argumentos explícitos e implícitos dos autores das produções acadêmicas advindas do mestrado no período de 2012-2022 em Brasil e Portugal. Para isto, estabelece como objetivos específicos realizar um levantamento da produção acadêmica que toma a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e nos cursos de mestrado da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto no período de 2012 a 2022; apresentar os contextos socioeducacionais e institucionais nos quais a produção acadêmica em pesquisa-ação em nível de mestrado está inserida em âmbitos brasileiro e português, considerando os contextos em que as ações são empreendidas nas investigações; compreender de que modo as dissertações de mestrado no Brasil e os relatórios de estágio em Portugal articulam as demandas do contexto investigado e as ações propostas na pesquisa-ação, a partir dos aspectos teórico-metodológicos; e apontar os argumentos dos autores com relação às contribuições da pesquisa-ação para a inclusão escolar e para o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação. Toma como aporte teórico-epistemológico o filósofo Jürgen Habermas, por meio dos pressupostos da teoria social crítica e do Agir Comunicativo. De natureza qualitativa, assume a perspectiva epistemo-metodológica do estudo comparado internacional por meio de uma “pesquisa da pesquisa-ação”. Compreende quatro momentos de pesquisa: o levantamento da produção acadêmica em pesquisa-ação e a constituição do corpus de análise, a partir dos PPGs em Educação da Ufes e dos cursos de mestrado da ESE do P. Porto; a compreensão dos contextos socioeducacionais e institucionais em que a pesquisa-ação se insere; a visita técnico-científica ao distrito de Porto/Portugal; e os espaços discursivos com os autores-pesquisadores das dissertações de mestrado e relatórios de estágio. A análise dos dados dá-se por meio dos Círculos Argumentativos, empreendidos a partir dos argumentos dos autores nos textos escritos e nos espaços discursivos. Conclui-se que as produções analisadas de Portugal se constituem como produto da formação inicial dos autores-pesquisadores, enquanto no Brasil referem-se à formação continuada. Advoga-se que autores-pesquisadores articulam as ações empreendidas às demandas formativas dos participantes da pesquisa desde a concepção de pesquisa-ação e a concepção de sujeito adotadas, à constituição do problema pesquisa, ao delineamento, empreendimento e replanejamento das ações, por meio de um agir comunicativo forte. Entende-se que a pesquisa-ação/investigação-ação contribui para as áreas da formação inicial, da formação continuada e da inclusão escolar/educação inclusiva.

Palavras-chave: pesquisa-ação; estudo comparado internacional; pesquisa da pesquisa; pressupostos habermasianos; formação.

ABSTRACT

The master's research has the general objective of understanding, in the light of communicative action, the articulation of the actions proposed in the action research to the training needs of the research participants, considering the explicit and implicit arguments of the authors of the academic productions arising from the master's degree in the period of 2012-2022 in Brazil and Portugal. To this end, it establishes as specific objectives to carry out a survey of academic production that uses action research as a research methodology in postgraduate programs in education at the Education Center of the Federal University of Espírito Santo and in master's courses at the High School of Education at the Polytechnic of Porto from 2012 to 2022; present the socio-educational and institutional contexts in which academic production in action research at the master's level is inserted in Brazilian and Portuguese contexts, considering the contexts in which the actions are undertaken in the investigations; understand how master's dissertations in Brazil and internship reports in Portugal articulate the demands of the investigated context and the actions proposed in action research, based on theoretical-methodological aspects; and point out the authors' arguments regarding the contributions of action research to school inclusion and the professional development of education professionals. It takes the philosopher Jürgen Habermas as a theoretical-epistemological contribution, through the assumptions of critical social theory and Communicative Acting. Qualitative in nature, it assumes the epistemological-methodological perspective of international comparative study through "action-research research". Comprises four moments of research: the survey of academic production in action research and the constitution of the corpus of analysis, the from the PPGs in Education at Ufes and the master's courses at ESE/P. Porto; understanding the socio-educational and institutional contexts in which action research is inserted; the technical-scientific visit to the district of Porto/Portugal; and the discursive spaces with the authors-researchers of the master's theses and internship reports. Data analysis takes place through Argumentative Circles, undertaken based on the authors' arguments in written texts and in discursive spaces. It is concluded that the productions analyzed in Portugal are a product of the initial training of the author-researchers, while in Brazil they refer to continued training. It is advocated that author-researchers articulate the actions undertaken to the formative demands of the research participants, from the conception of action research and the conception of subject adopted, to the constitution of the research problem, to the outlining, undertaking and replanning of actions, through strong communicative action. It is understood that action research/action investigation contributes to the areas of initial training, continuing training and school inclusion/inclusive education.

Keywords: action research; international comparative study; research's research; habermasian assumptions; training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espiral cíclica da pesquisa-ação.....	29
Figura 2 – As quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	31
Figura 3 – Diferentes conceituações de pesquisa-ação no Brasil de acordo com Franco (2005)	33
Figura 4 – Tipos de ação de acordo com Habermas (2004)	76
Figura 5 – Mapa da República Federativa do Brasil dividida por Estados e suas capitais	85
Figura 6 – Mapa da divisão de Portugal por distritos administrativos	89
Figura 7 – 1º Círculo Argumentativo	102
Figura 8 – 2º Círculo Argumentativo	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de dissertações encontradas no PPGE por ano.....	107
Gráfico 2 – Número de dissertações do PPGPE por ano.....	109
Gráfico 3 – Quantidade de produções encontradas por ano no P. Porto	113
Gráfico 4 – Tipos de produções acadêmicas encontradas no P. Porto	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Mestrados ofertados na Escola Superior de Educação/P. Porto	91
Quadro 2 – Quadro Esquemático	94
Quadro 3 – Documentos normativos analisados nos contextos socioeducacionais	96
Quadro 4 – Documentos normativos analisados nos contextos institucionais	96
Quadro 5 – Dissertações do Centro de Educação/Ufes que compõem o corpus de análise ...	111
Quadro 6 – Relatórios de estágio do P. Porto que compõem o corpus de análise.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos e quantidades de pesquisa-ação encontradas no mestrado acadêmico	108
Tabela 2 – Tipos e quantidades de pesquisa-ação encontradas no mestrado profissional	110
Tabela 3 – Quantidade de produções encontradas em cada curso de Mestrado no P. Porto ..	114

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Centro de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ESE – Escola Superior de Educação

Fapes – Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo

Grufopees – Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial”

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PES – Prática Educativa Supervisionada

P. Porto – Instituto Politécnico do Porto

PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

PPGs – Programas de Pós-Graduação

PPGPE – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

ULisboa – Universidade de Lisboa

UMinho – Universidade do Minho

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPorto – Universidade do Porto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A PESQUISA-AÇÃO, A FORMAÇÃO E A INCLUSÃO ESCOLAR	27
2.1 PESQUISA-AÇÃO: HISTÓRICO, PERSPECTIVAS E OS CUIDADOS COM A PERSPECTIVA METODOLÓGICA	27
2.2 A PESQUISA-AÇÃO, A FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A INTERFACE COM A INCLUSÃO ESCOLAR	37
2.2.1 A pesquisa-ação, a formação inicial e as interfaces com a inclusão escolar/educação inclusiva	42
2.2.2 A pesquisa-ação, a formação continuada de profissionais da educação e a interface com a perspectiva inclusiva	48
3 O QUE OS ESTUDOS NOS DIZEM ACERCA DA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	55
3.1 O LUGAR DOS ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS	57
3.2 A PESQUISA DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA-AÇÃO	61
4 O APORTE TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DE JÜRGEN HABERMAS.....	68
4.1 A TRAJETÓRIA DE HABERMAS: UM BREVE APONTAMENTO	69
4.2 A TEORIA SOCIAL CRÍTICA E O APORTE EPISTEMOLÓGICO HABERMASIANO	71
4.3 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA E OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O ESTUDO	75
5 O ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL COMO PERSPECTIVA EPISTEMO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	80
5.1 A NATUREZA E A PERSPECTIVA DO ESTUDO	80
5.2 ÉTICA NA PESQUISA	83
5.3 O LÓCUS DA PESQUISA: OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	84
5.3.1 Contexto brasileiro	84
5.3.2 Contexto português.....	87
5.4 MOMENTOS DA PESQUISA	92

5.4.1 O levantamento e mapeamento da produção acadêmica dos contextos em questão e a constituição do corpus de análise	92
5.4.2 A compreensão dos contextos socioeducacionais e institucionais em que as pesquisas-ações estão inseridas	95
5.4.3 A visita técnico-científica ao distrito de Porto/Portugal	97
5.4.4 Os espaços discursivos com autores-pesquisadores.....	98
5.5 ANÁLISE DOS DADOS PELA VIA DOS CÍRCULOS ARGUMENTATIVOS	101
6 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE	105
6.1 O CORPUS DE ANÁLISE EM ÂMBITO BRASILEIRO	105
6.1.1 As produções do Programa de Pós-Graduação em Educação	107
6.1.2 As produções do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação	109
6.1.3 Dissertações da Ufes	110
6.2 O CORPUS DE ANÁLISE EM ÂMBITO PORTUGUÊS	112
7 UMA DISCUSSÃO ACERCA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCACIONAIS E INSTITUCIONAIS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	120
7.1 OS CONTEXTOS SOCIOEDUCACIONAIS.....	121
7.1.1 O direito à educação e ao ensino	121
7.1.2 A organização educacional	123
7.1.3 O ensino superior e as nuances da formação em nível de mestrado nos dois países	126
7.1.4 As perspectivas e as políticas na perspectiva da inclusão escolar/educação inclusiva	132
7.2 OS CONTEXTOS INSTITUCIONAIS	139
7.2.1 O contexto institucional dos programas de pós-graduação do Centro de Educação	140
7.2.2 O contexto institucional dos cursos de mestrado da ESE/P. Porto.....	148
7.3 O ENTRELAÇAMENTO ENTRE OS CONTEXTOS DAS PRODUÇÕES DA UFES E DO P. PORTO	159
8 O DIÁLOGO COM OS AUTORES DE PESQUISA-AÇÃO.....	164

8.1 ARTICULAÇÃO DAS AÇÕES COM AS DEMANDAS FORMATIVAS DOS SUJEITOS	166
8.1.1 As perspectivas metodológicas de pesquisa-ação assumidas pelos autores.....	166
8.1.2 As concepções de sujeito dos autores	173
8.1.3 A constituição do problema de pesquisa	177
8.1.4 O delineamento e o replanejamento das ações nas pesquisas.....	185
8.1.5 Os modos como as ações são realizadas nas pesquisas-ações	194
8.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO APONTADAS PELOS AUTORES	203
8.2.1 Os contributos da investigação-ação para a formação inicial de professores.....	203
8.2.2 As contribuições da pesquisa-ação para a formação continuada de profissionais da educação	207
8.2.3 A pesquisa-ação/investigação-ação e as suas contribuições para inclusão escolar e/ou educação inclusiva	209
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFERÊNCIAS	225
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD-IBICT).....	241
APÊNDICE B – ESTUDOS LEVANTADOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	244
APÊNDICE C – LEVANTAMENTO NO REPOSITÓRIO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA	245
APÊNDICE D – LEVANTAMENTO NO REPOSITÓRIO ABERTO DA UNIVERSIDADE DO PORTO	246
APÊNDICE E – LEVANTAMENTO NA REVISTA ESTREIADIÁLOGOS	247
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	248
APÊNDICE G – PLANEJAMENTO DO 1º ESPAÇO DISCURSIVO	251
APÊNDICE H – PLANEJAMENTO DOS 2º E 3º ESPAÇOS DISCURSIVOS	252

APÊNDICE I – QUADRO DO PROGRAMA DE DISCIPLINAS DO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO DA UFES	253
APÊNDICE J – QUADRO DO PROGRAMAS DE DISCIPLINAS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFES.....	254
APÊNDICE K – PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	255
APÊNDICE L – PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	256
APÊNDICE M – PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	257

1 INTRODUÇÃO¹

No berço de uma sociedade fortemente influenciada pela Revolução Industrial, pelos interesses da classe dominante - a burguesia - (Moreira; Romagnoli; Neves, 2007) e pelas concepções do positivismo, cujas abordagens aplicar-se-iam a todos os objetos de conhecimento, as ciências da natureza e as ciências humanas, se viam concretizadas. O conhecimento científico foi, aos poucos, permitindo à humanidade descobrir as estruturas e o funcionamento do universo em suas diferentes manifestações de vida, propiciando progressos nas formas de medir, avaliar e controlar a existência humana. Sabemos, todavia, que ao mesmo tempo em que proporcionou ao homem esclarecimento de antigos mitos, alargamento dos saberes e domínio sobre o meio, a ciência positivista produziu condições de dominação e opressão da humanidade (Almeida, 2010; Ghedin; Franco, 2011; Habermas, 2012a).

Nesse contexto, a produção do conhecimento torna-se subordinada à razão instrumental (Habermas, 2012a), que pressupõe neutralidade e distanciamento do sujeito perante o objeto pesquisado. A ciência moderna foi estabelecendo uma atitude epistemológica de que apenas aquilo comprovado e testado cientificamente e empiricamente era verdadeiro. As ciências humanas foram impregnadas da racionalidade das ciências da natureza, apoiados em métodos, lógicas e epistemologias que pressupunham do pesquisador um olhar externo à realidade pesquisada, acessível pelo bom uso da razão, pela neutralidade científica, pela objetividade, pelas análises quantitativas, na busca de postulados que sejam verificáveis e de relações causais previsíveis (Ghedin; Franco, 2011).

Ao longo do tempo, as pesquisas na área das ciências humanas e sociais foram entendendo que a ontologia dos seus objetos se diferencia da ontologia dos objetos das ciências naturais, pois trata-se do ser humano e dos produtos de sua ação (Simanke, 2009), o que impossibilita a observação e experimentação dos fatos sociais tais como eles são no aqui e agora, desconsiderando as subjetividades e especificidades dos fenômenos que possuem graus de complexidade e de imprevisibilidade enormes.

Entrementes, por meio da interrogação, interpretação e da sua visão de mundo, o pesquisador vai construindo o conhecimento sobre o fato pesquisado. Para Ludke e André (2013) não há

¹ Recortes dessa dissertação foram publicados em um artigo na Revista Logeion: Filosofia da Informação, disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/6778>.

possibilidade de se estabelecer uma separação nítida entre o pesquisador e o seu objeto de estudo. Ele não se abriga, tal como prega o positivismo, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado nos fenômenos que conhece e nas consequências do conhecimento que ajudou a estabelecer, constituindo-se como ator de sua pesquisa.

Concebemos, desta forma, um novo olhar sobre a ciência, um olhar que compreende a subjetividade humana a partir da intersubjetividade, do conhecimento construído com o outro. Alicerçados em Habermas (2012a), apostamos na razão comunicativa, que diferentemente da razão instrumental, não se submete apaticamente a uma autopreservação obcecada. A razão comunicativa só se reproduz por meio do agir comunicativo, pois “[...] não se estende a um sujeito que se autopreserva, que se refere a objetos enquanto representa e age; tampouco a um sistema que procura preservar sua subsistência e se delimita em relação a um entorno” (Habermas, 2012a, p. 684).

A racionalidade comunicativa se refere a um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e simbolicamente estruturado que se constitui nas realizações interpretativas de seus participantes. Habermas (2012a; 2012b) confere à ciência um caráter de autorreflexão, que pressupõe a predisposição à crítica por princípio e tem a intersubjetividade como ponto de partida na compreensão da subjetividade. Desta forma, ancorados no princípio da autorreflexão, nos propusemos a realizar uma pesquisa que toma a produção do conhecimento em pesquisa-ação como objeto de pesquisa, com intuito de realizar uma reflexão da ciência sobre ela mesma.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o termo pesquisa-ação foi utilizado inicialmente pelo psicólogo alemão Kurt Lewin no ano de 1946, na conjuntura do século XX, marcado por guerras e pela necessidade de a ciência superar as atrocidades vividas pela sociedade (Chizzotti, 2016). Lewin, então, propôs uma pesquisa que relacionava as mudanças da condição humana às dinâmicas de grupo, por meio de uma espiral cíclica de estrutura de etapas, que se constitui na ação-reflexão-ação e se organiza em quatro momentos sucessivos de planejamento, ação, observação e reflexão (Mallmann, 2015; Barbier, 2007).

De acordo com Lorenzi (2021, p. 24), o propósito desta metodologia “[...] é permitir a compreensão e o entendimento dos fatos sociais que, em determinando momento histórico, aflige certo grupo social, de modo a propor e implementar ações que visem à mudança social

desses fatos [...]”. A pesquisa-ação, portanto, é pautada na mudança do contexto em que se insere, por via da pesquisa e das ações.

No campo educacional, os australianos Carr e Kemmis (1986; 1988) avançam quanto ao desenvolvimento de uma pesquisa-ação crítica, propondo que o investigador seja o mediador do processo em colaboração com o coletivo, visando que a questão social seja observada, refletida criticamente, compreendida e transformada, envolvendo o diálogo com outros professores e a autocrítica (Machado; Güllich; Meggiolaro, 2022). Os autores definem a pesquisa-ação como: “[...] uma forma de investigação autorreflexiva que os participantes realizam em situações sociais, a fim de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, sua compreensão delas e das situações em que ocorrem” (Carr; Kemmis, 1988, p. 174, tradução nossa).

Isto posto, entendemos pesquisa-ação como uma metodologia de pesquisa que busca entender o contexto o qual se pesquisa, compreender quais são as problemáticas sociais e educacionais que são postas, para então refletir acerca e propor mudanças e transformações coletivamente. Desta forma, essa perspectiva tem sido reiteradamente adotada quando se trata da investigação na formação crítica de profissionais da educação, dado a necessidade de formar profissionais reflexivos (Pimenta, 2002; Diniz-Pereira; Zeichner; 2012; Roldão, 2021; Alarcão, 2022).

Na visão de Alarcão (2022, p. 44) “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Nesse sentido, por meio da pesquisa-ação, a investigação tem possibilitado um novo olhar para a formação reflexivo-crítica dos profissionais da educação, tanto no âmbito da formação inicial (Ribeiro, 2020; Peixoto, 2020; Sarmiento; Silva, 2021; Pires, 2021; Lima; Lima, 2022; Silva; Melo, 2023), quanto no contexto da formação continuada (Almeida, 2004; Fortunato, 2018; Molina, 2018; Silva; Bento; Almeida, 2019; Silva; Matias; Barros, 2021; Almeida, *et al.*, 2021).

Na formação inicial, por meio do empreendimento desta perspectiva metodológica nos estágios supervisionados, nos projetos de pesquisa e extensão e em programas de iniciação à docência e iniciação científica, a pesquisa-ação tem permitido a articulação teórico-prática nos cursos de licenciatura, permitindo que os estudantes estejam em contato com a prática educativa ao mesmo tempo em que estudam as teorias educativas (Silva; Melo, 2023). Ademais, na visão de

Moreira (1996) e Ribeiro (2020) a investigação-ação² torna-se uma possibilidade de os futuros profissionais assumirem a reflexão como parte da identidade profissional, constituindo como uma primeira etapa em um processo de educação permanente, de aprendizagem ao longo da vida, tornando-se profissionais autônomos implicados com a reflexão constante de sua prática.

Por sua vez, dado a necessidade de a formação continuada estar ancorada nas demandas formativas dos profissionais da educação, a partir de seu local de trabalho e de sua realidade, além de superar a dicotomia entre teoria e prática e o caráter pontual das ações formativas (Fürkötter, *et al.*, 2014), a pesquisa-ação tem sido empregada com finalidade de possibilitar a compreensão, a reflexão e a transformação da realidade educacional, proporcionando, ainda, a emancipação dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, Almeida (2004) considera que a formação continuada necessita transcender aos modelos instituídos e mais difundidos, como palestras e cursos no interior das escolas e aponta a possibilidade de grupos de estudos e reflexão com pesquisadores acadêmicos e pesquisadores participantes, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, que busque, a partir da autorreflexão crítica e coletiva, o desenvolvimento profissional docente e, por consequência, o crescimento da escola como organização social.

Além dos potenciais emancipatórios na educação, uma vez que tem-se observado fragilidades quanto a formação de profissionais da educação tomando a perspectiva da inclusão escolar e/ou educação inclusiva³, nas últimas décadas pesquisas têm revelado a potencialidade da pesquisa-ação no que tange essa formação, com vistas a garantir o acesso e a eficácia do processo de educabilidade, não só das pessoas com deficiência, mas de todos os estudantes da escola (Almeida, 2004; 2010; 2019; Jesus, 2008; Jesus; Vieira; Effgen, 2014; Pletsch, 2015; Magalhães; Soares, 2016; Givigi; Alcântara, 2018).

Concordando com Ribeiro (2021), entendemos que a formação inicial deve suscitar o espírito investigativo e o protagonismo ético-pedagógico diante da realidade educacional que se configura a partir do imperativo da inclusão escolar. A autora aponta que ao realizar uma pesquisa-ação na graduação, os estudantes tiveram a desconstrução de estereótipos e estigmas sociais associados à deficiência, a percepção de que a inclusão depende de múltiplos fatores e

² Utilizaremos pesquisa-ação e investigação-ação mediante as perspectivas de cada país em foco.

³ Utilizaremos os dois termos, tendo em vista as perspectivas de cada país e de cada contexto (Brasil e Portugal).

não apenas da ausência de recursos materiais e de acessibilidade, e a compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes dependem em grande medida da constituição/instauração de práticas pedagógicas de atenção às diferenças na sala comum.

No âmbito da formação continuada, Jesus, Vieira e Effgen (2014) ressaltam a potencialidade da pesquisa-ação colaborativo-crítica nesse processo de inclusão escolar, “ao reconhecer os desafios de educar na diferença, toma a potência da ação grupal como uma alternativa de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer, além da constituição de rupturas para situações extremas” (p. 785). Entendemos, portanto, a potencialidade da pesquisa-ação na constituição de comunidades de aprendizagens, por meio de um trabalho colaborativo, pensando na tarefa de transformação educativa e social, favorecendo ainda a reflexão de novos modos de conceber e exercer a nossa profissão (Almeida, 2019).

Vale ressaltar que a pesquisa-ação tem se mostrado eficaz não só ao pensar a formação continuada docente, mas também dos demais profissionais encarregados da educação. Givigi e Alcântara (2018) problematizam a importância de pensar as ações formativas dos profissionais que atuam nas secretarias de educação dos municípios brasileiros, especialmente no setor de educação especial, chamados de gestores ou coordenadores. Para as autoras, pelas vias da pesquisa-ação, atribui-se à formação continuada de gestores um sentido de chamamento “[...] para a assunção de um compromisso ético e político de, pela formação, buscar aportes para sua contribuição no que concerne à instituição das políticas públicas, desdobramento de outras, mudanças dentro dos panoramas educativos em que se encontram imersos” (idem, p. 103).

Nesse contexto, o Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (GRUFOPEES - CNPq/Ufes), no qual estamos inseridos, vem realizando ações formativas na perspectiva da inclusão escolar sob a perspectiva metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, envolvendo diferentes atores do ensino, desde estudantes da graduação e pós-graduação, a profissionais que atuam nas redes de ensino capixabas, incluindo gestores de educação especial, atuantes nas secretarias de educação (Almeida; Zambon; Piloto, 2014; Bento; Caetano; Silva, 2016; Almeida; Silva; Alves, 2017; Almeida; Bento; Silva, 2018; Silva, N., 2019; Bento, 2019; Prederigo; Fernandes, 2021; Queiroz *et al.*, 2023).

Enquanto grupo, provocados por essas ações, nos inquietavam algumas questões com relação às potencialidades da metodologia de pesquisa-ação, às contribuições dessas ações baseadas na

pesquisa-ação para com a formação continuada de profissionais da educação, e ao modo como as pesquisas-ações realizadas nas universidades têm contribuído para o contexto escolar. Além dessas ações, o Grufopees vem se aproximando ao longo dos últimos anos de contextos lusófonos, principalmente por meio da Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação - Estreidiálogos, dos Congressos Bienais realizados pela Associação nos anos de 2017, 2019 e 2021, como também por parcerias construídas com professoras e professores de Instituições de Ensino Superior dos países de Portugal e Moçambique.

No ano de 2019 uma dessas parcerias estabelecida com a Universidade do Minho, em Braga/Portugal, possibilitou que realizássemos uma visita técnico-científica ao distrito em questão, mediante a visitas a escolas do Ensino Básico e ao Centro de Formação do distrito, bem como à participação no II Congresso Bienal Estreidiálogos com apresentações de trabalhos. A partir dos dados produzidos nessa visita e das ações realizadas pelo Grufopees em âmbito capixaba, realizamos uma pesquisa de Iniciação Científica sob o viés de um estudo de caso do tipo comparado sobre a gestão de educação especial do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Famalicão, no distrito de Braga/Portugal e do município de Domingos Martins, Espírito Santo/Brasil (Fernandes; Almeida, 2020).

Outrossim, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por meio do Grufopees e da líder do Grupo, Mariangela Almeida, tornou-se responsável por sediar o III Congresso Bienal *Estreidiálogos*, que em razão da pandemia de Covid-19, nos colocando em isolamento social, foi organizado de maneira remota, por intermédio das ferramentas virtuais do Google Meet e do Youtube⁴. Este evento contou com a participação do Prof. Dr. Silvio Sanchez Gamboa, que nos provocou quanto à necessidade de desempenharmos uma vigilância epistemológica da produção que toma a pesquisa-ação como perspectiva metodológica.

Desta forma, temos nos aproximado tanto do contexto português quanto do estudo comparado internacional (Almeida; Caetano, 2019), os quais tivemos como intuito dar continuidade e maior vigor na pesquisa de mestrado em questão. Para isso, estamos inseridos no Projeto de Pesquisa “Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos” (Registro na PRPPG/Ufes nº 12192/2023), que tem o objetivo de analisar o potencial da pesquisa-ação para a transformação social/educacional, considerando

⁴ As transmissões das mesas redondas e conferências foram realizadas no Canal da Estreidiálogos, disponível em: <https://www.youtube.com/@congressobienalestreidial1132>

seus pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos na contribuição para o avanço do conhecimento científico na área da Educação na interface com outras áreas do conhecimento, com vistas a assegurar que a produção científica tenha impacto na construção de políticas públicas educacionais, com ênfase nas áreas de inclusão escolar e formação de profissionais da Educação em Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal.

Em cada um dos países que compõem o campo de investigação do Projeto, delimitamos regiões, cidades e estados a serem investigados, considerando a inserção dos pesquisadores das instituições de ensino superior como membros. Desta forma, dentre outras, foi delimitada, em Portugal, a região Norte, na qual está inserido o distrito de Porto, dada a participação de uma professora do Instituto Politécnico do Porto (P. Porto). Essa instituição faz parte do corpus de análise da presente pesquisa.

Posto isso, instigando-nos a pensar as múltiplas dimensões em que uma pesquisa científica está inserida, tomando o estudo comparado internacional e os princípios da pesquisa-ação no tocante à espiral cíclica de ação-reflexão-ação, à transformação do contexto e à emancipação dos sujeitos (pesquisador e participante) envolvidos pela via da construção do conhecimento com o outro, somos desafiados a refletir:

1. Em quais contextos socioeducacionais e institucionais a produção acadêmica que toma a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica está inserida em Vitória/Espírito Santo/Brasil e Porto/Porto/Portugal à nível do mestrado em educação?
2. Sob quais perspectivas teórico-metodológicas a pesquisa-ação têm sido utilizada no âmbito do mestrado nos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) e do Instituto Politécnico do Porto (Portugal)?
3. De que forma a pesquisa-ação tem sido empreendida visando a transformação dos contextos investigados?
4. O que os autores apontam sobre as contribuições para a educação no tocante a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação?

Em síntese, *tomando a concepção habermasiana de ação comunicativa, de que modo as ações na pesquisa-ação estão articuladas às necessidades formativas dos participantes da pesquisa, considerando os argumentos explícitos e implícitos dos autores nas produções acadêmicas advindas do mestrado no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo*

(Brasil) e da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (Portugal) no período de 2012-2022?

Entrementes, após anos inseridos em pesquisas que realizavam pesquisa-ação, o Grufopees entendeu a necessidade de investigar a própria pesquisa-ação. Por certo, Almeida (2010) já havia realizado uma análise da produção científica, caracterizada pela pesquisa da pesquisa, por meio de uma análise epistemológica, visando investigar os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação nesta produção no Brasil, do período de 1999 a 2008, na área da Educação Especial/inclusão escolar. Todavia, França (2023) entendeu a necessidade de analisar as dissertações produzidas pelo próprio Grufopees (CNPq/Ufes) dos anos de 2018 a 2022, pelos mesmos vieses de Almeida (2010).

Entendemos, a partir destas pesquisas e do anseio do Grufopees por via do Projeto de Pesquisa supracitado, a necessidade de dar continuidade aos estudos de Almeida (2010), mas, sobretudo, ampliar o diálogo com autores de forma mais direta, bem como ampliar a busca epistemológica para âmbitos internacionais e outras áreas, como a da formação. Por meio do estudo comparado em uma perspectiva comunicativa (Deviche; Tauchen; Trevisan, 2018; Almeida; Caetano, 2019), vemos ainda a possibilidade de construir conhecimentos acerca da pesquisa-ação pela via do diálogo com o outro (Habermas, 2012a), com os autores-pesquisadores de outros estados e países.

Nesse sentido, acreditamos no empreendimento de uma vigilância epistemológica, como nos propõe Japiassú (1988), pois para o autor, por meio dela, podemos manter o progresso reflexivo da atitude científica. A vigilância epistemológica constitui-se em uma atitude reflexiva sobre o método científico, que nos leva a apreender a lógica do erro, “[...] para submeter as verdades aproximadas da ciência e os métodos que ela emprega a uma retificação metódica, a fim de nos libertarmos das ideologias, das crenças, das opiniões, das certezas imediatas e chegarmos, assim, à objetividade científica” (Japiassú, 1988, p. 19-20), esta que “exige o estabelecimento de um controle intersubjetivo” (idem).

No sentido de nos libertarmos das amarras, combater o dogmatismo, a dominação social e qualquer outra forma de coação imposta aos sujeitos, Habermas (2012a) nos propõe, por meio da teoria crítica social, a assunção de uma ação comunicativa, que tenha interesse e caráter emancipatórios. Para o teórico, indiscutivelmente, a modernidade representa um avanço para a

sociedade como um todo, incluindo a ciência. No entanto, a lógica da razão instrumental, isto é, uma razão dominadora, encontra cada vez mais espaço para sua expansão e entrada, especialmente nos setores culturais que não admitem ser guiados pela busca de dinheiro e poder. Esse fenômeno gera “patologias sociais que acabam por ameaçar o sistema como um todo e podem entravar o desenvolvimento não só da lógica instrumental como da lógica da razão comunicativa ao nível social” (Baumgarten, 1998, p. 17).

Diante disso, temos uma preocupação com relação às consequências desse fenômeno na ciência da educação. Precisamos nos atentar para a qualidade das pesquisas empreendidas nos âmbitos da pós-graduação, nas universidades e para as contribuições que essas pesquisas estão gerando para o contexto educacional. Gamboa (2012) nos apresenta uma inquietação quanto à identificação do grau de eficácia, utilidade e correspondência às necessidades reais da investigação em educação, bem como quanto à importância de se detectar se as investigações estão preocupadas em empreender mudanças reais nas estruturas da sociedade ou se apenas estão orientadas na direção da conservação do *status quo*.

Apesar de atualmente parecermos ter uma consolidação da importância e da veracidade das pesquisas científicas, muitos são os desafios da ciência, pois tem sido duramente posta em xeque. A ciência da educação, especialmente, sempre foi vítima de inúmeras críticas e dúvidas, mas na última década tem sofrido ainda mais ataques. Parece-nos que o que estamos vivenciando é um aprofundamento da crise da razão, por meio de uma relativização sem critérios entre a opinião e o conhecimento, caracterizada pelo “[...] fenômeno contemporâneo da pós-verdade que se complexifica em meio a um país brutalmente desigual [...], a uma ‘guerra’ de poder e de busca por novos espaços” (Alves-Brito; Massoni; Guimarães, 2020, p. 1617).

Diante disso, faz-se imprescindível investigar a epistemologia das pesquisas que vêm sendo realizadas no âmbito da pós-graduação em educação, refletindo “[...] sobre o contexto da investigação de onde se obtém seu sentido” (Gamboa, 2012, p. 25) a fim de contribuímos para o avanço do conhecimento, para o fortalecimento da pesquisa científica e, da mesma forma, para a recuperação e reafirmação do papel da universidade, proposições essas que se fazem necessárias no enfrentamento de discursos, políticas - e políticos - que colocam em risco a educação fomentadora do debate, da crítica, da diversidade de ideias e concepções para a formação humana integral, de pessoas emancipadas (Esteves Campos, 2020).

Destarte, delimitamos como **objetivo geral**: Compreender, à luz da ação comunicativa, a articulação das ações propostas na pesquisa-ação às necessidades formativas dos participantes da pesquisa, considerando os argumentos explícitos e implícitos dos autores das produções acadêmicas advindas do mestrado no período de 2012-2022 em Brasil e Portugal.

Para alcançar esse objetivo, empreendemos como **objetivos específicos**:

- Realizar um levantamento da produção acadêmica que toma a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação do CE/UFES e nos cursos de mestrado da ESE/P. Porto no período de 2012 a 2022;
- Apresentar os contextos socioeducacionais e institucionais nos quais a produção acadêmica em pesquisa-ação em nível de mestrado está inserida em âmbitos brasileiro e português, considerando os contextos em que as ações são empreendidas nas investigações;
- Compreender de que modo as dissertações de mestrado no Brasil e os relatórios de estágio em Portugal articulam as demandas do contexto investigado e as ações propostas na pesquisa-ação, a partir dos aspectos teórico-metodológicos;
- Apontar os argumentos dos autores com relação às contribuições da pesquisa-ação para a inclusão escolar/educação inclusiva e para o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação.

Nesse contexto, este estudo coloca em análise a produção acadêmica em pesquisa-ação, realizada no âmbito do mestrado nos programas de pós-graduação em educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/Ufes) e nos cursos de mestrado em educação na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/P. Porto). Aposta, assim, na perspectiva epistemo-metodológica do estudo comparado internacional, pela via do diálogo com o outro, por meio de uma “pesquisa da pesquisa-ação”.

Toma como aporte teórico-epistemológicos os pressupostos de Jurgen Habermas acerca da teoria social crítica e da Teoria do Agir Comunicativo, considerando os conceitos de entendimento mútuo, autorreflexão, argumentos, consensos provisórios e atos de fala. Apostamos nos processos comunicativos, por meio do empreendimento dos círculos argumentativos, que tiveram como intuito chegar a um entendimento mútuo entre autores-pesquisadores acerca da temática posta como central. Na visão de Habermas, o agir

comunicativo refere-se a algo do mundo da vida intersubjetivamente partilhado e a linguagem se constitui como um *medium* de comunicação a serviço do **entendimento** (Habermas, 2012a).

Nesse sentido, no primeiro momento da pesquisa realizamos um levantamento da produção acadêmica nos dois contextos e constituímos nosso corpus de análise, a partir das pesquisas-ações/investigações-ações que tangenciam as temáticas de formação inicial, formação continuada, inclusão escolar e/ou educação inclusiva. Os textos dos autores-pesquisadores foram inseridos no Quadro Esquemático (Almeida, 2010). Em seguida, realizamos a compreensão dos contextos, a partir de elementos das produções acadêmicas, acerca dos contextos socioeducacionais e institucionais em que a pesquisa-ação esteve inserida. Realizamos ainda uma visita técnico-científica à cidade de Porto/Portugal em 2023 que teve, dentre suas ações, o empreendimento de espaços discursivos. Esses espaços também foram realizados em âmbito brasileiro, como forma de dialogar diretamente com os autores-pesquisadores acerca da perspectiva metodológica da pesquisa-ação.

A análise dos dados deu-se a partir dos Círculos Argumentativos ancorados em Habermas (2012a), Almeida (2010) e França (2023), em que buscamos chegar a entendimentos mútuos com os autores-participantes acerca da articulação das ações propostas na pesquisa-ação com as demandas formativas dos participantes da pesquisa, bem como sobre as contribuições da PA apontadas acerca do desenvolvimento profissional e da inclusão escolar/educação inclusiva.

Nesse sentido, no segundo capítulo trazemos os desdobramentos históricos da pesquisa-ação, as perspectivas e os cuidados que devemos tomar para com essa perspectiva, bem como a articulação da pesquisa-ação com a formação crítica de profissionais da educação, e os modos como tem articulado a PA com a formação na perspectiva da inclusão escolar/educação inclusiva. No terceiro capítulo, trouxemos o que os autores nos falam acerca da análise da produção do conhecimento, principalmente, em pesquisa-ação. No quarto capítulo trazemos os aportes teórico-epistemológicos de Habermas para a pesquisa. No quinto capítulo, trazemos a metodologia ancorada na perspectiva epistemo-metodológica do estudo comparado internacional por meio da pesquisa da pesquisa, bem como os momentos do estudo, os aspectos éticos e de que forma analisamos os dados produzidos. O sexto capítulo compreende o processo de constituição do corpus de análise. O sétimo capítulo discute os contextos socioeducacionais e institucionais. O oitavo capítulo tem-se a constituição dos Círculos Argumentativos. E o nono capítulo traz nossas considerações finais.

2 A PESQUISA-AÇÃO, A FORMAÇÃO E A INCLUSÃO ESCOLAR

Entendendo a necessidade de nos posicionarmos e refletirmos sobre o conhecimento e as concepções teórico-epistemológicas que se fizeram presentes em nossa pesquisa, neste capítulo tratamos das questões conceituais, teóricas, metodológicas e epistemológicas as quais permeiam o âmago do projeto, contextualizando nosso objeto de pesquisa e enfocando pontos que merecem nossa atenção na presente análise.

Em um primeiro momento, trazemos os desdobramentos históricos, conceituais e as diferentes perspectivas da pesquisa-ação, bem como os cuidados que devemos tomar ao utilizar essa perspectiva metodológica. No segundo momento, contextualizamos como a pesquisa-ação vem sendo realizada no tocante a formação de profissionais da educação, apresentando aspectos da formação inicial, e posteriormente, da formação continuada, principalmente na perspectiva da inclusão escolar/educação inclusiva.

2.1 PESQUISA-AÇÃO: HISTÓRICO, PERSPECTIVAS E OS CUIDADOS COM A PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Ao apresentarmos os desdobramentos históricos da pesquisa-ação, é interessante entendermos o estado da pesquisa científica, da educação e da sociologia no século XIX e na primeira metade do século XX, décadas que antecederam sua origem. Em contexto europeu, na França, o sociólogo Émile Durkheim põe em evidência os fatos sociais, ou seja, “tudo aquilo que habita nossas mentes e que serve para nos orientar como devemos ser, sentir e nos comportar” (Thomaz; Santos, 2012, p. 9), que passam a ser considerados objetos de estudo. O autor traz grandes contribuições para o campo das ciências sociais, mas ainda havia um viés objetivista e empírico, nos quais apenas aquilo que é observável tem sentido, constituindo uma visão positivista do conhecimento científico.

Desta forma, o positivismo pregava a objetividade e a unicidade deste conhecimento, considerando as condições necessárias para que o fato social pudesse ser observado e analisado, resultando em um conhecimento único e verdadeiro. As características dessa corrente de pensamento não encontraram forças nas ciências humanas e sociais, justamente porque nesses campos os objetos de estudo, por serem fenômenos complexos e repletos de subjetividades, não são tomados como verdades absolutas.

Surge, assim, a necessidade de analisar e compreender os fatos sociais e educacionais tais como as ciências humanas e sociais os entendem, de maneira contextualizada, isto é, entender os contextos sócio-históricos dos objetos de pesquisa, posto que este objeto está colocado em um determinado momento histórico, em uma determinada sociedade, sofrendo influência dos modelos político e econômico vigentes e sendo transpassado pela subjetividade que constitui o ser humano.

Nesse sentido, Marx, no século XIX, já havia nos dado indícios da importância de se pensar a influência dos aspectos políticos e econômicos nas relações entre as pessoas, principalmente no tocante à vida para o trabalho. O autor ressalta a necessidade dos proletários em refletir sobre suas condições de vida, de se fazer uma revolução a fim de tomarem os meios de produção das mãos da burguesia e transformar a sociedade em que viviam, empreendendo processos emancipatórios (Melo, 2013).

Sob influência do marxismo e do materialismo histórico-dialético, autores como Dilthey, Simmel e Weber defendiam a primordialidade de compreender as situações sociais antes de explicá-las (Barbier, 2007). Essa breve contextualização é necessária para produzirmos um panorama das ciências e entendermos como a pesquisa-ação surge enquanto metodologia de pesquisa científica.

Nesse sentido, autores apontam divergências no tocante à origem dessa metodologia, visto a influência, por exemplo, de John Dewey e o movimento da Escola Nova, que atribuiu novos sentidos para pensar a constituição de professores que refletissem sobre a própria prática e sua formação (Diniz-Pereira; Zeichner, 2012), bem como John Collier, nos EUA, que, segundo Lapassade (2005) foi o primeiro a cunhar o termo pesquisa-ação, antes e durante a Segunda Guerra Mundial.

Embora haja discordância quanto a isso, entre os estudiosos da área parece unânime que Kurt Lewin foi o primeiro pesquisador a publicar acerca dos pressupostos e da abordagem metodológica e experimental da pesquisa-ação (Anderson; Herr; Nihlen, 1994; Tripp, 2005; Almeida, 2019). Em meio ao contexto da Segunda Guerra Mundial, que causou profundas transformações no modo como a humanidade se relaciona e relaciona-se com o diferente, postas as questões do nazismo e antissemitismo, Lewin, psicólogo judeu, mudou-se da Alemanha,

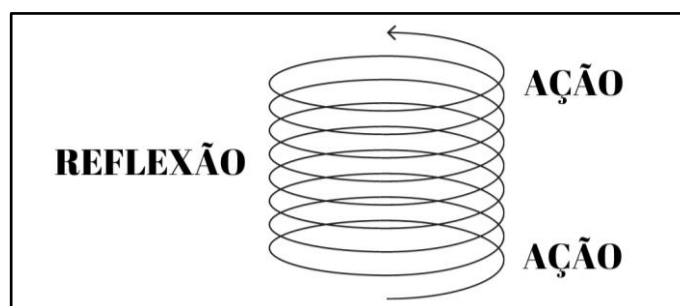
onde era professor da Universidade de Berlim, para os Estados Unidos da América (EUA) em 1933, sendo naturalizado americano.

De acordo com Barbier (2007), Lewin desenvolve a Action-Research buscando solucionar propostas advindos do antissemitismo, como a implantação de usinas nas regiões rurais com uma mão-de-obra barata. Outra pesquisa que frequentemente é utilizada para explicar como o autor propôs a pesquisa-ação tinha como finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e de atitudes dos americanos frente às minorias - mulheres, pobres e negros (Franco, 2005).

Deste modo, a pesquisa-ação surge como metodologia de pesquisa propondo como questão central a implicação do pesquisador proponente com o contexto em que estivesse pesquisando, propondo intervenções a fim de promover mudanças reais na realidade concreta. Lewin acreditava que a resolução de conflitos sociais poderia melhorar a condição humana e uma das possibilidades de solução desses conflitos se dava por meio do aprendizado, do entendimento e da reestruturação da percepção do mundo do grupo ao qual o indivíduo pertence (Lorenzi, 2021).

As pesquisas de Lewin que relacionavam as mudanças da condição humana às dinâmicas de grupo, permitiram à pesquisa-ação “apoiar-se na ação dos grupos e na necessidade de fazer com que as pessoas participem na sua própria mudança de atitude” (Barbier, 2007, p. 29). Nesse ínterim, para o autor, a pesquisa-ação estaria implicada em uma espiral cíclica de ação-reflexão-ação (Figura 1):

Figura 1 – Espiral cíclica da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, nas décadas que sucedem as publicações de Lewin, embora haja o fortalecimento da pesquisa-ação no espaço educacional, os estudos que se utilizavam desta metodologia, seguiam um modelo simplificado em relação à proposta do autor, enquadrando-se em uma

perspectiva positivista. Neste momento, destaca-se o artigo de Stephen Corey, de 1949, que buscava formas de melhorar a prática docente e os resultados educativos, mas, para Franco (2005), pautava-se em uma ação pesquisada, pois apesar dos docentes mudarem suas ações e refletirem sobre os resultados, não eram alçados à condição de pesquisador.

Já na década de 70, desenrolaram-se as reflexões sobre a natureza da pesquisa-ação. Na Europa, em contexto alemão, a partir de Heinz Moser (1975), a pesquisa-ação sofre influência da Escola de Frankfurt, especialmente de Jürgen Habermas, tornando-se mais engajada e emancipatória. Na França, Barbier (1977) propõe a pesquisa-ação institucional, articulando os sociólogos Bourdieu e Passeron, a pesquisa-ação lewiniana, a psicossociologia francesa, a teoria marxista e a análise institucional. Nessa mesma linha institucional tem-se os sociólogos Ardoíno, Desroche, Lapassade, Lévy, entre outros, discutindo o lugar marginal da pesquisa-ação nas Ciências Sociais (Barbier, 2007).

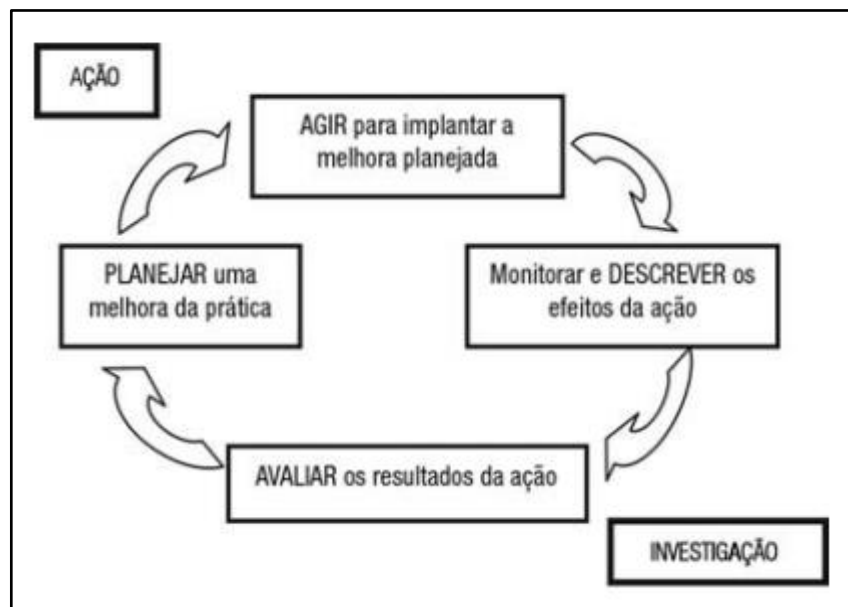
No final da década de 70 surge uma perspectiva mais radical da pesquisa-ação, diferenciando-a das ciências positivistas e Alfred Lee abre o caminho à sociologia de intervenção. Nesse sentido, na América Latina, a pesquisa assume a sociologia radical unida ao militância revolucionário a partir também de outras metodologias de pesquisa, como a etnografia de Florestan Fernandes e, nesse ínterim, a pesquisa-ação e a pesquisa participante serviram de base para se pensar a educação popular e a educação de jovens e adultos no Brasil. No país, destacam-se os estudos de Paulo Freire e uma de suas obras mais célebres, a *Pedagogia do Oprimido* (Thiollent, 2022, Barbier, 2007).

No sentido de pensar a pesquisa-ação na área da educação, influenciados pelos pressupostos de Jürgen Habermas acerca da emancipação dos sujeitos pela via da construção do conhecimento e da ciência social crítica, os australianos Wilfred Carr e Stephen Kemmis publicam a obra “*Becoming Critical: education, knowledge and action research*” em 1986, em que concebem a origem dos problemas educacionais enfrentados pelos docentes na diferença entre a realidade prática e a interpretação que eles têm sobre ela. Por consequência, argumentam que resolver as problemáticas enfrentadas, “implica em melhorar a efetividade das teorias que os professores utilizam para conceituar suas atividades” (Silva, 2017, p. 230) e, para isso, apresentam a possibilidade da pesquisa-ação, uma pesquisa que deveria ser realizada *para* a educação ao invés de *sobre* a educação.

Carr e Kemmis (1988) inspirados na espiral cíclica proposta por Lewin, vão defender a espiral autorreflexiva na pesquisa-ação. Espiral que “[...] vincula a reconstrução do passado com a construção de um futuro concreto e imediato através da ação. E vincula o discurso dos que intervêm na ação com a sua prática do contexto social” (p. 198, tradução nossa), atribuindo aos autores do processo o papel de agentes históricos, que adquirem consciência de si mesmos como produto e como produtores da sua história. Assim, os autores propõem quatro momentos sucessivos da pesquisa-ação: 1) Planejamento; 2) Ação; 3) Observação e 4) Reflexão.

Nesse sentido, Tripp (2005) reflete, no entanto, que a pesquisa-ação é apenas um dos inúmeros tipos de investigação-ação, termo utilizado pelos autores portugueses para se referir à pesquisa-ação. Investigação-ação, para o autor, “[...] é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”, ciclo este representado no diagrama a seguir (Figura 2):

Figura 2 – As quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005).

Portanto, para o autor, existem diversos tipos de pesquisa inseridas na investigação-ação, que seguem o ciclo básico apresentado acima, dentre eles, “estão a pesquisa-ação (Lewin, 1946), a aprendizagem-ação (Revons, 1971), a prática reflexiva (Schön, 1983), o projeto-ação (Argyris, 1985), a aprendizagem experimental (Kolb, 1984), [...] a pesquisa práxis (Whyte, 1964; 1991)” (Tripp, 2005, p. 446). David Tripp (2005) ainda defende a importância de se empregar o termo “investigação-ação” como um processo superordenado, pois não podemos correr o risco de

chamar de “pesquisa-ação” qualquer reflexão sobre a ação, justamente porque esta metodologia de pesquisa científica requer rigor científico e “[...] ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (idem, p. 447).

Em se tratando da participação dos sujeitos das pesquisas como produtores da sua história, Tripp (2005) entende que desde sua origem, a pesquisa-ação tende a ser participativa e, dependendo do modo como se dá essa participação, a pesquisa assume diferentes modalidades. Desta forma, propõe cinco modalidades:

a) **Pesquisa-ação técnica:** É técnica porque o pesquisador está agindo de modo inteiramente mecânico. Constitui-se em uma abordagem pontual na qual o pesquisador toma uma prática existente de outro lugar e a implementa em sua própria esfera de prática para realizar uma melhoria.

b) **Pesquisa-ação prática:** O pesquisador escolhe ou projeta as mudanças a serem realizadas. Nesse caso existem duas características distintivas: primeiro, é parecida com a prática de um ofício, em que o artífice pode receber uma ordem, mas o modo como alcança o resultado desejado fica mais por conta de sua experiência e ideias; e segundo, o tipo de decisões que ele toma sobre o quê, como e quando fazer são informadas pelas concepções profissionais que têm sobre o que será melhor para seu grupo.

c) **Pesquisa-ação política:** Quando se começa a tentar mudar ou analisar as limitações da cultura institucional sobre a ação, é preciso engajar-se na política, porque isso significa trabalhar *com* ou *contra* outros para mudar o sistema. Só se pode fazer isso pelo exercício do poder e, assim, tal ação torna-se política.

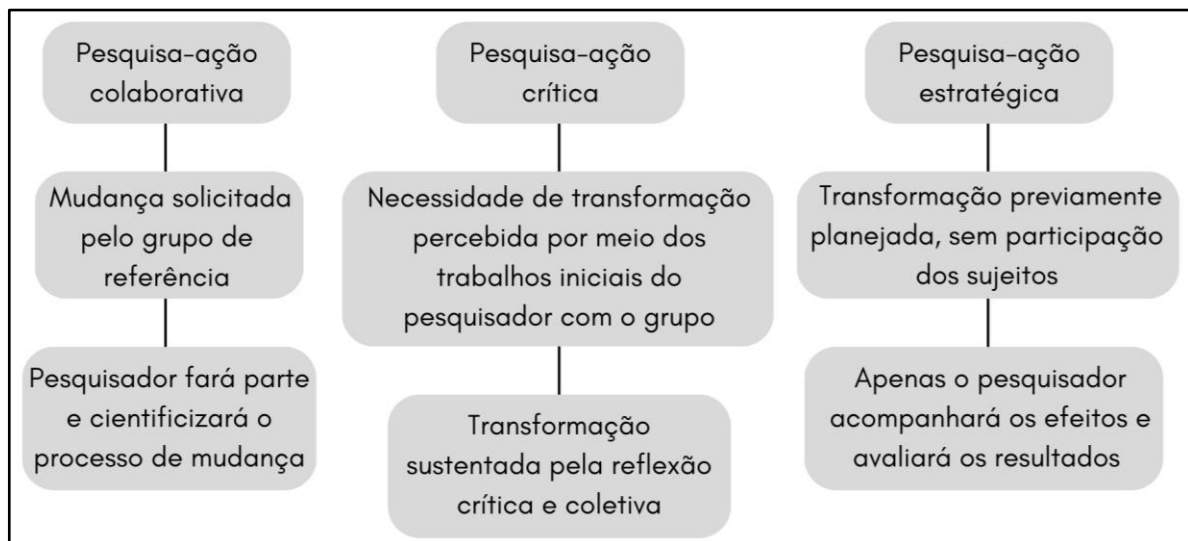
d) **Pesquisa-ação socialmente crítica:** Essa é uma modalidade de pesquisa-ação *política* e ambas se sobrepõem porque, quando se trabalha para mudar ou para contornar as limitações impostas, isso comumente é resultado de uma mudança em seu modo de pensar a respeito dos valores e da política das limitações. A pesquisa-ação socialmente crítica passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir “dominante” do sistema, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado.

e) **Pesquisa-ação emancipatória:** Também se constitui em uma variação da pesquisa-ação *política*, pois tem como meta explícita mudar o status quo não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos, mas de mudá-lo numa escala mais ampla, do grupo social como um todo. Demanda, assim, um esforço participativo e colaborativo, o que é *socialmente crítico* pela própria natureza.

O autor ainda destaca que os projetos resultantes da pesquisa-ação poucas vezes utilizam apenas uma modalidade, mas passam continuamente de um tipo de ação para outro. Almeida (2010), ao analisar epistemologicamente produções acadêmicas que realizaram pesquisa-ação, a partir dos conceitos habermasianos de agir comunicativo e agir estratégico, conclui que em um mesmo estudo há diferentes modos de conceber a ação, ou seja, durante a pesquisa, os pesquisadores acadêmicos podem intercalar os modos como agem diante da produção do conhecimento e diante dos interesses, ora coletivos, ora individuais.

Nesse ínterim, Franco (2005) destaca que quando trabalhamos com a pesquisa-ação, temos em mente que a pesquisa e a ação andam juntas no caminho para se chegar à transformação do contexto em que está inserida. Entretanto, o que vai caracterizar os diferentes tipos de pesquisa-ação, é justamente o sentido e a intencionalidade dessa transformação. No organograma a seguir (Figura 3), destacamos as três conceituações que a autora traz, identificadas em âmbito brasileiro:

Figura 3 – Diferentes conceituações de pesquisa-ação no Brasil de acordo com Franco (2005)



Fonte: Elaborado a partir de Franco (2005)

Na visão de Kemmis e McTargat (1992), a pesquisa-ação na educação pressupõe participação e colaboração, pois reconhece que somos seres sociais e pertencentes a grupos, que somos participantes ativos no processo vivo, local e concreto da construção e reconstrução da linguagem, das atividades e das relações que constituem e reconstituem a cultura dos grupos aos quais pertencemos. Nesse sentido, a pesquisa-ação existe apenas quando há colaboração,

mas é importante deixar claro que se faz através da ação examinada criticamente pelos membros individuais do grupo. Assim, se quisermos mudar a cultura de nossos grupos devemos mudar nós mesmos, junto com outros, pois a pesquisa-ação colaborativa, na educação, “busca a criação de grupos de sujeitos conscientes comprometidos em mudar para si mesmo e, assim, mudar seu trabalho educativo” (Kemmis e McTarggat, 1992, p. 57, tradução nossa).

Por sua vez, a pesquisa-ação crítica para Carr (2019) é tida como “resultado de uma tentativa de fornecer à pesquisa-ação o tipo de fundamentação teórica que tão obviamente carecia e fornecer a uma ciência social crítica o tipo de método de pesquisa que poderia dar-lhe expressão” (p. 17, tradução nossa). Nesse sentido, a pesquisa-ação crítica pode ser vista como um modo de superação das limitações da ciência social crítica e vice-versa. Para o autor, na educação, o que torna a pesquisa-ação crítica “pesquisa” não é o fato de utilizar um “método” de investigação distinto, mas o fato de promover um espaço comunicativo no qual os profissionais podem reconstruir crítica e reflexivamente a sua práxis.

Na pesquisa-ação estratégica, por outro lado, “a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação” (Franco, 2005, p. 486), então, nesta perspectiva não há diálogo com os participantes sobre aquilo que é necessário ser mudado em sua realidade, sobre a forma como a pesquisa-ação poderá ajudar a superar as barreiras existentes no cotidiano e não há reflexão, do pesquisador com os participantes, sobre os resultados da pesquisa através da intervenção realizada.

Sabemos que ainda há em vigor nas produções brasileiras a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumida por diversos autores, como Jesus, Vieira e Effgen (2014) que defendem a possibilidade dessa metodologia em não se esgotar somente na crítica ou somente na colaboração. A pesquisa-ação colaborativo-crítica, ao mesmo tempo em que reconhece as conjunturas desafiadoras que demandam pesquisas, análises, críticas e reflexões, “[...] instiga o pesquisador a constituir, também coletivamente, com o grupo envolvido no estudo, linhas de pensamento e de ação que buscam novos encaminhamentos para a realidade investigada” (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, p. 778).

Desta forma, tendo em vista nossas questões investigadoras, acreditamos que a perspectiva e a concepção de pesquisa-ação adotadas pelos autores-pesquisadores em seus estudos influenciam

as diferentes fases dos processos investigativos, bem como o empreendimento das ações. Explicitados os desdobramentos históricos e as diferentes modalidades e perspectivas da pesquisa-ação, cabe-nos agora ressaltar os cuidados que devemos tomar ao assumirmos essa perspectiva metodológica na área da educação. Destarte, Miranda e Resende (2006), Franco (2005; 2019) e Almeida (2019) nos ajudam nesse sentido.

Miranda e Resende (2006) discutem a relação teoria e prática presente na pesquisa-ação e apontam possíveis armadilhas do praticismo, isto é, quando a pesquisa-ação tende a ser mais prática ou mais “ação” do que “pesquisa” ou teoria. Melhor dizendo, as autoras evidenciam a tendência “de estabelecer o primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria, da experiência sobre o pensamento” (p. 516) resultando em pelo menos dois grandes reducionismos: o praticismo e a instrumentalização da teoria.

Na medida em que a pesquisa-ação tem o objetivo de transformar a realidade social em que está inserida, deve-se estar atento para que essa transformação não implique na perda da mediação teórica na apreensão dessa realidade. A instrumentalidade da teoria pode ocorrer quando há o pressuposto de que a produção do conhecimento seja orientada para subsidiar a ação, noção pragmática de teoria e que pode conferir-lhe a sua negação como teoria. Miranda e Resende (2006) ainda salientam “que teoria e prática guardam entre si uma relação de contradição: mesmo sendo sempre e necessariamente vinculada à prática, teoria não é prática, não se reduz a esta e não pode orientar-se imediatamente pelo seu interesse” (p. 516).

Outro ponto trazido pelas autoras diz respeito ao risco de instituir a pesquisa como prática comum e generalizada, posto que essa noção desconsidera que ela requer suporte institucional e acadêmico adequado, além de condições de trabalho compatíveis, disposição e interesse dos docentes. É preciso entendermos que as efetivas soluções ou transformações da prática docente ou das problemáticas educacionais implicam muito mais que resultados pontuais e emergenciais, uma vez que requerem discussões epistemológicas e conceituais, mediações teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais a serem construídas coletivamente (Miranda; Resende, 2006).

Corroborando as autoras, Franco (2019) retomando as suas discussões anteriormente realizadas (Franco, 2005), continua percebendo que alguns pesquisadores produzem equívocos quanto ao sentido e significado da pesquisa-ação, pois, segundo ela, se determinados princípios

epistemológicos da pesquisa-ação não forem respeitados, ela passa a ser apenas uma “ação pedagógica pesquisada”. Para a autora, é impossível fazer pesquisa-ação em uma escola com horários rígidos, disciplinas estanques e pouca possibilidade de circulação de alunos fora da sala de aula. Entretanto, os ensinamentos da pesquisa-ação podem favorecer pedagogicamente a aula, tornando-a mais estruturada, mais adequada, mais dialógica e mais participativa, constituindo uma ação pedagógica bem-sucedida.

Aponta-nos, desta forma, que para ser pesquisa-ação:

[...] é necessário que pesquisadores e participantes da prática estejam imbricados no mesmo projeto e cientes de que realizam uma pesquisa. Quando a pesquisa-ação é realizada sem vínculos com a pesquisa coletiva de sujeitos, ela corre o risco de **transformar suas possibilidades emancipatórias, em mais um instrumento domesticador das consciências e das liberdades individuais** e pode perder a oportunidade de formação de pessoas na direção da partilha, da solidariedade, do trabalhar junto e da produção **coletiva** de conhecimentos (Franco, 2019, p. 359, grifo nosso).

Advoga, portanto, que não se deve fazer pesquisa-ação sem o conhecimento dos envolvidos no processo. Problematicando a mesma questão, Almeida (2019) apresenta que embora haja estudos que buscam alcançar um acordo que constitua o problema de pesquisa na negociação das demandas do contexto, tanto da prática como das exigências acadêmicas, outros autores têm seu problema constituído previamente e que nenhum dos autores dos estudos analisados pesquisou a própria prática. Orientada por Habermas, a autora percebe que, em algumas das dissertações e teses analisadas, o problema e os objetivos dos estudos são definidos a priori pelo pesquisador e depois comunicados aos participantes da pesquisa, demonstrando um agir estratégico “[...] pois não há intenção de entendimento mútuo das demandas, dos problemas e das tensões vividas tanto pelos autores quanto pelos atores, tampouco a negociação, o consenso social que indique o rumo da pesquisa” (Almeida, 2019, p. 90).

Ademais, a autora aponta outras fragilidades encontradas nas pesquisas-ações analisadas. Advogando que a pesquisa-ação como perspectiva metodológica requer um aprofundamento nos conhecimentos e nas práticas investigativas, relata que muitos pesquisadores, apesar de aprofundarem as reflexões nos elementos teórico-epistemológicos no capítulo de metodologia, ao realizar e apresentar os dados da pesquisa, demonstram uma carência ou ausência desse aprofundamento. Almeida (2019) nos diz que essa fragilidade pode ser responsável por muitas das ambiguidades e dificuldades sentidas pelos pesquisadores e pelo tipo de conhecimento que foi construído na pesquisa-ação.

Por fim, ressaltamos que muitos estudos têm deixado de lado a reflexão autocrítica, princípio enunciado por Lewin. Para Almeida (2019), “a ênfase em projetos pragmatistas tem afastado os princípios primeiros da pesquisa-ação” (p. 23). Nesse sentido, entendemos cada vez mais a necessidade do nosso estudo, de uma pesquisa da pesquisa, da vigilância epistemológica da pesquisa-ação. Mais que isso, de uma análise comunicativa das produções de pesquisa-ação, alicerçados em Habermas, concebendo o agir comunicativo como conceito fundamental, no qual “os desempenhos interpretativos a partir dos quais se constroem processos cooperativos de interpretação representam o mecanismo de coordenação de ações” (Habermas, 2012a, p. 195).

Dito isso, passamos agora a discutir como a pesquisa-ação tem sido apontada como possibilidade de superação de práticas enrijecidas e convencionais na formação de profissionais da educação, dando enfoque à formação inicial e, posteriormente, à formação continuada, principalmente na perspectiva da inclusão escolar/educação inclusiva.

2.2 A PESQUISA-AÇÃO, A FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A INTERFACE COM A INCLUSÃO ESCOLAR

Sabemos que atualmente a formação de profissionais da educação tem sido pensada pelos pesquisadores acadêmicos em um viés crítico-reflexivo, mas nem sempre foi assim. Pouco estudava-se sobre as atribuições, a identidade da profissão docente e dos saberes necessários à profissão de professor. Esse panorama, entretanto, sofreu alterações desde meados do século XX, com o movimento desencadeado por pesquisas realizadas nas Escolas Normais do Ensino Médio, que evidenciaram a desqualificação do professor e o distanciamento existente entre a formação no Curso Normal e a realidade da sociedade brasileira (Pimenta, 2002).

Pimenta (2002) destaca que tendo em vista que a formação de professores não partia da análise da prática, apresentando uma tradição elitista em seu currículo, os docentes não eram levados a refletir sobre a realidade de onde atuaria, o que levava ao despreparo para enfrentá-la. Nas décadas seguintes, muito se discutiu sobre a formação nas Escolas Normais, apontando para a necessidade de uma transformação na formação de professores, levando-a a sair do âmbito da educação básica e voltar-se ao ensino superior.

Os cursos de pedagogia foram colocados em discussão para incluir a formação de professores das séries iniciais em seus currículos. Assim, algumas universidades brasileiras passaram a ter, além do curso superior para esses professores, a pesquisa como parte do processo formativo. Em 1968 a pós-graduação foi institucionalizada, o que impulsionou as pesquisas acadêmicas na área de formação de profissionais da educação (Pimenta, 2002). Todavia, na visão de Diniz-Pereira (2011) o país enfrenta uma crise no sistema educacional desde o final da década de 70, principalmente no que tange a formação do professor, pois a expansão do sistema público de ensino não foi acompanhada pelo devido investimento na educação.

Por sua vez, Saviani (2018) aponta para o surgimento, na educação brasileira, do movimento “pedagogia tecnicista”, na qual o marginalizado é o incompetente, ineficiente e improdutivo, pois baseada no “aprender a fazer” essa pedagogia buscava superar o problema da marginalidade na medida em que formava indivíduos eficientes e produtivos para a sociedade. Entretanto, este modelo “ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação” (idem, p. 12). Essa concepção de indivíduos eficientes ainda está muito presente em nossa sociedade e nos remete ao que Habermas chama de racionalidade instrumental, na qual os indivíduos agem a partir do sistema capitalista que advoga para a instrumentalidade das ações dos sujeitos, em que são observadas regras técnicas de ação e avalia-se o grau de eficácia da intervenção (Habermas, 2012a).

Na década de 80, a situação das licenciaturas nas universidades foi considerada insustentável e a desarticulação entre teoria e prática foi um dos principais problemas emergidos nesse contexto. Para Pimenta (2019), o pragmatismo tecnicista vem sendo “ressuscitado” nos dias de hoje por conglomerados financistas, colocando em voga questões como o praticismo na formação de professores, acreditando que “o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executores dos scripts e currículos produzidos por agentes externos [...] a serem executados pelos professores em qualquer que seja a realidade das escolas” (p. 20).

Embora esse discurso ainda esteja muito presente nos discursos e nas ações educativas e formativas, na década de 90, com a redemocratização e o pós-modernismo, surgiram estudos voltados para a compreensão das vozes e das identidades dos docentes e dos aspectos microsociais da escola (Diniz-Pereira, 2011). Sobre esse contexto, Franco (2008) nos diz que o professor em um contato com a diversidade, passa a ser visto como um profissional crítico, reflexivo e criativo, pesquisador de sua própria prática e envolvido com questões político-

sociais que busquem concretizar os ideais de uma educação inclusiva, democrática, participativa.

Corroborando a autora, Zeichner (2008) nos traz que houve uma mudança de uma visão de treinamento de professores, ou seja, de uma racionalidade técnica, para uma visão mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões associadas com as diferentes práticas e serem capazes de tomar decisões sábias sobre o que fazer dentro do contexto em que trabalham, levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Desta forma, ao mesmo tempo em que a formação de professores tem sido encarada como a solução dos problemas para melhorar a educação, tem sido também objeto de críticas que nos remetem aos aspectos ligados à sua eficácia e relevância na preparação de professores para as escolas do século XXI (Flores, 2015). Logo, faz-se necessário reafirmar de que tipo de formação estamos falando e qual viés de formação inicial e continuada defendemos.

Nesse sentido, Donald Schön (1983) propõe a expressão “prático reflexivo” para falar da identidade da profissão docente, na qual a reflexividade resulta de uma formação pela via da pesquisa, cultivando a sua competência enquanto prático. Para o autor, a pesquisa na formação docente também garante uma certa familiarização do professor com a produção dos pesquisadores acadêmicos, à medida que ele entenda o que nutre a sua prática e a faça evoluir. Avançando quanto aos pressupostos de Schön, Pimenta (2002) propõe que o professor seja um “intelectual crítico e reflexivo”, para que a prática de reflexividade não seja deslocada da realidade e nem se dê de forma individualizada pelo docente, para que não caiamos no praticismo da formação, ressaltando o caráter público e ético da reflexão, defendendo os espaços-tempo de formação necessários aos professores.

Entrementes, para Ribeiro (2011) uma formação de tendência reflexiva, orientada para uma perspectiva de transformação das práticas - nas quais há um elevado grau de complexidade epistemológica -, exige o uso de estratégias diversificadas que possam apoiar as mudanças necessárias e que sejam capazes de responder à instabilidade da profissão docente. Portanto, as atividades de formação reflexiva precisam estar apoiadas em estratégias que estejam preparadas para atender as situações adversas das práticas cotidianas dos professores.

Nesse ínterim, a pesquisa-ação tem sido apontada como uma possibilidade de superação de práticas engessadas, como uma forma de compreender o professor como autor do seu próprio processo de formação, tanto na inicial (Ribeiro, 2020; Pires, 2021; Silva, *et al.*, 2023), quanto na continuada (Almeida, 2004; Almeida *et al.*, 2021; Jesus, 2008). Conforme Carr e Kemmis (1988, p. 167), “um grande número de práticas educacionais tem sido estudado por meio da pesquisa-ação e [...] os professores-investigadores têm usado pesquisa-ação para melhorar suas práticas, a compreensão a respeito de suas práticas e as situações nas quais eles trabalham”.

Compreendemos que na formação inicial, a pesquisa-ação possibilita ao futuro docente uma vertente crítica de formação, constituindo-se como uma preparação e construção do pensamento crítico e reflexivo, para que quando esteja atuando em quaisquer instâncias educacionais, possa refletir acerca do seu trabalho e potencializar a ação educativa. Na formação continuada, a pesquisa-ação também é uma formação de construção de pensamento crítico, mas tendo em vista que os profissionais já atuam, há possibilidade de transformar a própria prática, refletir sobre as suas práticas e experimentar novos/outros modos de práticas pedagógicas e formativas.

Conforme pesquisas realizadas no âmbito das ciências humanas, vemos que tanto na formação inicial (Plestch, 2009; Ribeiro; Lustosa, 2023) quanto na formação continuada (Jesus, 2008; Pantaleão, 2009; Vieira, 2011; Almeida; Jesus; Cuevas, 2013) há fragilidades tratando-se do estudo de práticas pedagógicas inclusivas. Visando entrelaçar a perspectiva metodológica da pesquisa-ação com a formação de profissionais da educação voltadas ao princípio da inclusão escolar, visto que o movimento inclusivo requer profissionais qualificados para sua efetivação e cumprimento (Almeida; Bento; Silva, 2018), realizamos uma breve apresentação do panorama da conceituação de inclusão escolar.

Entendemos que por muito tempo as pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica eram excluídas do processo educacional. Em meio ao século XVI, médicos e pedagogos começaram a desafiar os conceitos vigentes na época, apostando nas possibilidades dos indivíduos até então considerados ineducáveis, todavia ainda se acreditava na segregação do sistema educacional como melhor forma de atender a esse público, sendo inseridos em manicômios e asilos (Mendes, 2006).

No século XIX, com o avanço da institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos, criaram-se as escolas ou

classes especiais, voltadas para o alunado considerado “difícil”, dando início, mesmo que lentamente, ao acesso à escolarização às pessoas com deficiência. Com o findar das duas grandes guerras mundiais no século XX, a educação especial passou a se concretizar como um sistema paralelo à educação geral, “[...] até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (Mendes, 2006, p. 388), isto é, a integração escolar.

Nesse sentido, Mendes (2006) nos advoga que o termo inclusão escolar surgiu na literatura estadunidense por volta dos anos 1990 e que em meados nos anos 90 ganhou mídia e força de proporções mundiais. Entrementes, destacam-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994, essa tida como o mais importante marco mundial na difusão da educação inclusiva (Mendes, 2006). Destarte, a diversidade e a diferença passam a ser tema de debate em todo o mundo.

Na visão de Ainscow (2010), a inclusão educacional é o maior desafio do sistema escolar enfrentado em todo o mundo e que junto a isso, parece que há uma confusão quanto às ações que precisam ser realizadas para que a política e a prática avancem nesse sentido. O autor entende que em alguns países, a educação inclusiva é tida como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente educacional. Entretanto, internacionalmente assume uma forma cada vez mais ampla, que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes. A educação inclusiva supõe, desta forma, que o objetivo da inclusão educacional se constitui em eliminar a exclusão social, essa que é vista como uma consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade.

Concordamos com o autor ao propor a inclusão escolar como um conjunto de princípios basilares, mas que estão sempre em movimento, em transformação, pois a inclusão escolar pressupõe essa dinâmica. Ainscow (2010) nos diz que os valores inclusivos se referem à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. A inclusão envolve, portanto, três pontos principais:

- Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais;
- **Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades;**
- A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais” (Ainscow, 2010, p. 20, grifos nossos).

No sentido de reestruturação de culturas, políticas e práticas de forma que respondam à diversidade dos estudantes, a partir das especificidades de sua localidade e de suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem, apostamos na pesquisa-ação como possibilidade na superação e construção de outras/novas práticas formativas e pedagógicas e na renovação de políticas públicas. Compreendemos que apesar dos avanços nas políticas que asseguram o acesso e a permanência do público-alvo, muito há de ser feito para que se alcance, efetivamente, o paradigma da inclusão escolar (Franco; Freitas, 2022). Destarte, respeitamos e reforçamos os laços do movimento desta perspectiva metodológica com as lutas mais amplas por justiça social, econômica e política em todo o mundo (Zeichner e Diniz-Pereira, 2005), como vimos ao tratar de sua historicidade.

Nesse contexto, nos itens a seguir apontamos o que a literatura nos diz acerca das contribuições da pesquisa-ação/investigação-ação para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, bem como dos modos como a PA/IA pode contribuir para os processos inclusivos no âmbito do desenvolvimento profissional.

2.2.1 A pesquisa-ação, a formação inicial e as interfaces com a inclusão escolar/educação inclusiva

Tratando-se da formação inicial dos profissionais da educação, corroboramos Gimeno Sacristán (1999) quando defende a importância de confrontar os mecanismos que afetam a profissão docente, que fazem tábua rasa das condições concretas do ofício de professor, tantas vezes transmitidas nas instituições de formação de professores. O autor acredita que a autonomia dos professores se exprime dentro das regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às instituições. Defendemos, nesse sentido, a pesquisa-ação como uma possibilidade de formação crítica dos profissionais da educação, que possam se libertar das amarras impostas pelo sistema, pela via de um agir comunicativo (Habermas, 2012a), em que há a construção de conhecimento com o outro, mediante o diálogo.

Em se tratando da formação de professores no Brasil, a pesquisa de Gatti (2010) nos mostrou que as ementas dos cursos de licenciatura apresentam um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática. Há uma supervalorização dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização, enquanto a escola, como instituição social e de ensino, constitui-se

como elemento quase ausente, o que pode causar uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto, a realidade educacional, onde o futuro profissional atuará.

No estudo de Ribeiro e Lustosa (2023), os graduandos em licenciatura exigem uma formação que articule as teorias educacionais estudadas com as realidades vivenciadas no contexto escolar, ansiando que a temática da inclusão escolar seja abordada de forma interdisciplinar e transversal pelas diferentes disciplinas e atividades curriculares. Entendemos que “os cursos de licenciatura precisam avançar na organização de práticas curriculares transversais, de modo que as discussões e as referências da área da inclusão escolar não fiquem restritas a uma disciplina específica” (Ribeiro; Lustosa, 2023, p. 15).

Na visão de Silva (2011), em Portugal, a formação inicial de professores em geral tem procurado sensibilizar os futuros docentes para problemáticas relacionadas à educação inclusiva. Todavia, recorrentemente, os professores atribuem à formação ou à falta da formação, a dificuldade que sentem em implementar respostas que considerem a heterogeneidade da turma. Nesse sentido, tendo em vista que os movimentos inclusivos requerem a participação e envolvimento de todos, a autora advoga pela articulação da formação com a investigação-ação.

Do mesmo modo, Pletsch (2009) nos advoga sobre a necessidade da reflexividade aliada ao conteúdo da inclusão escolar nos cursos de formação de professores. Na visão da autora, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade dos estudantes, mas devemos nos atentar em não os limitarmos em oferecer uma disciplina com conteúdo sobre crianças com deficiência, sem maior aprofundamento e reflexão acerca das capacidades e individualidades humanas, pois podemos acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas. Destarte, acreditamos na pesquisa-ação enquanto instrumento de práticas reflexivas e inclusivas.

Concordamos com Flores (2015) que na formação inicial dos profissionais da educação faz-se necessário os estudantes compreenderem e questionarem crenças, valores e imagens pessoais sobre a prática de ensinar e sobre o que significa tornar-se e ser professor. Para a autora, isso se dá por meio da reflexão em articulação com a prática, visando o desenvolvimento e compreensão da identidade profissional. Advoga ainda que durante a formação inicial “é essencial proporcionar oportunidades para que os alunos se envolvam de forma mais direta num processo crítico e reflexivo sobre o processo de tornar-se professor” (p. 145), realizando uma

articulação entre o ensino das instituições formadoras e o ensino das escolas onde os alunos praticam os estágios, por exemplo (Flores, 2015).

Nesse ínterim, no Brasil encontramos a pesquisa-ação na formação inicial docente a partir de processos de estágio supervisionado (Silva; Melo, 2023), no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (Lima; Lima, 2022), no Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC) aliado a um Projeto de Pesquisa de um professor universitário (Silva, *et al.*, 2023), e em ações extensionistas em concomitância a um Projeto de Extensão realizado por professores do ensino superior. Todos esses empreendidos no âmbito da graduação (licenciaturas). Em Portugal, a investigação-ação é muito utilizada em se tratando dos estágios supervisionados realizados no âmbito do mestrado, obrigatórios para quem almeja ser professor (Ribeiro, 2020; Peixoto, 2020; Sarmiento; Silva, 2021; Pires, 2021).

Em diálogo com Silva, *et al.* (2023) entendemos a importância da pesquisa-ação, aliada a iniciação científica e a atividades de grupos de pesquisa para a formação profissional dos profissionais da educação, e para as práticas que possibilitem o desenvolvimento de autonomia e perspectivas emancipatórias aos estudantes universitários que são incentivados a colaborar para com os processos formativos vivenciados no âmbito da universidade. Ressaltam ainda a contribuição desses três pilares para a formação voltada para a carreira acadêmica dos profissionais, por possibilitar o contato com os processos investigativos.

No tocante à pesquisa-ação aliada ao PIBID, em que os alunos podem estar em contato com as práticas de profissionais que atuam em sala de aula, Lima e Lima (2022) apontam que, alicerçado na perspectiva de reflexão-ação-reflexão própria da perspectiva metodológica assumida, o PIBID contribui para a construção da identidade do estudante enquanto professor, desde a (re)construção de saberes à elaboração de metodologias, estratégias e práticas pedagógicas, além de agregar a característica de professores-pesquisadores ao perfil profissional dos bolsistas participantes.

Corroborando essa questão, Xavier e Franco (2023) nos apresentam de que modo um Projeto de Extensão, alicerçado na pesquisa-ação, contribuiu para a formação inicial de estudantes de licenciaturas no estudo realizado. Os autores nos dizem que os estudantes estiveram envolvidos diretamente com a prática dos professores em sala de aula, na qual puderam observar o cotidiano escolar, entendendo o sujeito de aprendizagens, pensando nas diferenças, na

diversidade e nas singularidades de cada aluno, a partir dos contextos em que se inserem. “De posse desses conhecimentos, eles possuíam elementos para dialogar com o professor e buscar, conjuntamente, construir possibilidades de trabalho pedagógico com as crianças com deficiência, juntamente com as demais crianças em sala de aula” (p. 125).

Desta forma, os autores acreditam que a pesquisa-ação pode proporcionar experiências que resultem em uma formação mais qualificada, como também dialogar diretamente com a realidade na qual os sujeitos se encontram imersos. No estudo em tela, a pesquisa-ação modificou, nos estudantes da graduação, as suas formas de pensar o universo da sala de aula, bem como a atuação na perspectiva da inclusão (Xavier; Franco, 2023).

Entrementes, tomo⁵ liberdade neste momento para falar um pouco da minha vivência enquanto bolsista de extensão no âmbito da licenciatura em Pedagogia na Ufes. No currículo em que estive inserida, havia apenas uma disciplina voltada para a Educação Especial em todo o curso. Todavia, pude experienciar, especialmente no primeiro ano de graduação, duas disciplinas de metodologias de pesquisa em que a temática foi tratada transversalmente, por meio dos estudos de caso que realizamos em escolas. Nesta ocasião, no segundo semestre (2018/1), a disciplina foi ministrada pela professora Mariangela Almeida, que nos apresentou a oportunidade em fazer parte do Grupo de Pesquisa do qual é líder.

Despertada pelo interesse em pesquisar a educação especial e a gestão educacional, temáticas estudadas pelo Grupo, comecei a frequentar as reuniões, nas quais tive o contato com diferentes profissionais da educação (gestores, técnicos, professores). A partir do ano de 2020, me tornei bolsista, vinculada ao Projeto de Extensão coordenado pela professora. Destarte, pude experienciar durante três anos a metodologia de pesquisa-ação vinculada a temática de formação de profissionais na perspectiva da inclusão escolar e entendo que por meio da minha participação nos projetos de extensão e de pesquisa, consegui aprofundar-me nas temáticas em questão, o que poderia não ter sido experienciado. Acredito, portanto, que me tornei uma profissional mais bem qualificada a partir dessas experiências, principalmente no tocante aos conhecimentos em pesquisa científica, formação, gestão e inclusão escolar (Prederigo; Fernandes, 2021).

⁵ O uso da primeira pessoa do singular faz-se propositalmente, pois trata-se de uma vivência pessoal da autora.

Ademais, concordando com Ribeiro (2021), acreditamos na potencialidade da pesquisa-ação não só as ações extensionistas, como também no âmbito do estágio, no tocante ao desenvolvimento de práticas e conhecimentos acerca da inclusão escolar. A autora entende que a formação inicial dos profissionais da educação “deve suscitar o espírito investigativo e o protagonismo ético-pedagógico diante da realidade educacional que se configura a partir do imperativo da inclusão” (p. 201). Desta forma, advoga que as atividades de natureza teórico-prática das licenciaturas podem e devem adotar a metodologia da pesquisa-ação como fonte de conhecimentos possíveis de serem construídos e reinterpretados pela escola.

Na visão de Ribeiro (2020), a investigação-ação no âmbito do estágio em Portugal, “apresenta-se como um processo privilegiado de construção de conhecimento, [...] quando aliada a preocupações sistemáticas com a melhoria das práticas educativas, e pelo envolvimento num exame crítico dos contextos sociais alargados da educação” (p. 44). A autora ressalta o aspecto colaborativo da investigação-ação, que se dá entre pares – estagiários – e favorece o desenvolvimento profissional docente, por meio da tomada de consciência acerca do seu conhecimento prático, potencializando a transformação dos saberes dos educadores, mediante um interesse emancipatório.

Nesse sentido, Silva e Melo (2023) nos apontam que o estágio supervisionado, pela via da pesquisa-ação, funciona como um aperfeiçoamento para o futuro campo de atuação, “no qual é posto em prática, a teoria das aprendizagens durante todo o percurso da formação, no ambiente das quatro paredes da Universidade” (p. 14). Para as autoras, isso se dá a partir de três momentos empreendidos no estágio: observação, planejamento e ação (regência da turma).

Entrementes, Pires (2021) ao tratar da investigação na formação docente em Portugal, nos fala que no contexto do estágio, a formação deve ser desenvolvida por meio de modelos colaborativos e participativos, mediante a análise reflexiva da práxis. Desta forma, torna-se fundamental criar as condições políticas, institucionais, organizacionais e pedagógicas que assegurem essas perspectivas colaborativas, reflexivas e ancoradas na prática escolar.

Corroborando as autoras, Sarmento e Silva (2021) nos falam sobre a reflexividade presente na investigação do estágio supervisionado, que transpassa questões como “o que sou, o que faço, porque faço, como avalio o que faço, como me sinto no papel de professor” (p. 18). Elas entendem que desta forma o estagiário vai construindo a sua autoria como sujeito. Todavia,

essa reflexividade crítica não se dá singularmente, e sim no coletivo, na relação entre o “eu” e o “outro” (as crianças, os professores, a escola, o sistema educativo), baseada nas escolhas e na avaliação dos processos educativos realizados, apoiados pelos olhares do educador cooperante que atua na escola e do orientador institucional, os estagiários constroem saberes profissionais autênticos e estruturantes.

Acreditamos que essa potencialidade formativa da pesquisa-ação por meio da reflexão coletiva, colaborativa e participativa, corrobora Habermas (2004; 2012a) quando o autor nos advoga acerca da construção de conhecimento pela via da linguagem entre os participantes de uma comunicação. Habermas acredita que toda situação de fala bem-sucedida, a partir dos contextos em que se é realizada, constrói um conhecimento e quando há interesse emancipatório por parte dos sujeitos, o conhecimento gerado será o de emancipação, de autonomia, gerado por meio dos atos de fala fundamentados dos atores do discurso, que visam um entendimento intersubjetivo sobre aquilo que está sendo discutido.

Concordamos com Nóvoa (2017b) que a formação de professores precisa criar um espaço de entrelugar entre as instituições formativas e as escolas, visando superar um fosso intransponível existente entre as duas, a fim de considerar o professor da escola como formador, assim como o professor da universidade, uma vez que os seus saberes são complementares. O autor nos advoga que:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (Nóvoa, 2017b, p. 1131).

É preciso, portanto, reconhecermos a formação inicial como prática fundamental na assunção dos professores como profissionais. Entendemos que a pesquisa-ação pode contribuir nesse sentido, por via de uma autorreflexão realizada pelos atores em seus processos formativos, auxiliando-os a se assumirem enquanto professores e, mais do que isso, enquanto futuros professores reflexivos. Destarte, faz-se necessário compreendermos agora as nuances da pesquisa-ação para com a formação continuada de profissionais da educação.

Na formação inicial, a pesquisa-ação possibilita a reflexividade dos processos formativos, entrelaçando as questões teórico-práticas. Ao terem contato com o cotidiano heterogêneo da

prática docente, os futuros profissionais podem assumir a identidade docente, conhecendo as diversidades existentes na escola, os contextos socioculturais dos alunos, possibilitando que os enxerguem enquanto sujeitos de conhecimento e sujeitos de aprendizagem. Desta forma, a pesquisa-ação na formação inicial é assumida como um dos caminhos para a qualificação profissional dos docentes no tocante às práticas inclusivas educacionais. Do mesmo modo, veremos no item a seguir, que as pesquisas têm apontado a possibilidade de uma formação continuada crítica na perspectiva da inclusão escolar.

2.2.2 A pesquisa-ação, a formação continuada de profissionais da educação e a interface com a perspectiva inclusiva

Do mesmo modo que na formação inicial, têm-se discutido a necessidade da formação continuada voltada à inclusão escolar/educação inclusiva. Os autores Buss *et al.* (2018) nos apresentam um discurso frequente dos professores ao chegar um estudante público-alvo da Educação Especial à sala de aula, que se exprime na fala “Eu não tive preparação [formação] para atender este aluno!” (p. 201). Nesse sentido, advogam que a aprendizagem, por meio da formação continuada, permite a criação coletiva e compartilhamento de conhecimentos que sejam capazes de produzir transformações no contexto escolar e nos próprios profissionais educacionais, a fim de atender a diversidade na sala de aula.

Desta forma, diversos autores têm apostado na pesquisa-ação, especialmente em um viés crítico, como a metodologia capaz de superar algumas das fragilidades existentes na formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar (Almeida, 2004; Sanches, 2005; 2011; Vieira; Ramos, 2012; Givigi, *et al.*, 2015; Magalhães; Soares, 2015; Almeida; Silva; Alves, 2017; Bento, *et al.*, 2018; Buss, *et al.*, 2018; Silva, N., 2019; Bento, 2019; Almeida, *et al.*, 2021).

Dialogando com Ainscow (1997, apud Pletsch, 2009), acreditamos que a reflexão crítica em equipe seja fundamental para criar as condições para a implementação da educação inclusiva. Nesse sentido, Franco e Freitas (2022), ao analisarem pesquisas que apresentam a metodologia de pesquisa-ação, inferem que os autores têm utilizado essa perspectiva, por meio da formação de profissionais da educação, como meio de proporcionar a reflexão e a discussão entre professores e pesquisadores, o diálogo entre os professores especialistas e professores da sala comum, bem como o envolvimento de toda a comunidade escolar, tomando como norte a transformação educacional proposta pela educação inclusiva.

Carr e Kemmis (1988) trazem contribuições acerca dos pressupostos desta metodologia de pesquisa em contexto educacional e discutem como os diferentes modos de investigação educativa implicam diferentes enfoques da relação teoria e prática, incorporando diferentes tipos de transformações na educação. Apontam que o positivismo contempla a reforma da educação como um assunto técnico e a investigação interpretativa neste contexto tem um caráter prático. Em contrapartida, advogam acerca de uma ciência educativa crítica, de caráter participativo e colaborativo, atribuindo um viés crítico para a investigação educativa, na qual se insere a pesquisa-ação.

Defendemos aqui uma concepção de formação continuada que transcenda o status de mero suprimento de carências da formação inicial ou como resultado do acúmulo de informações, e, ainda, que vá além de promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Concebemos, portanto, a formação continuada como possibilidade de proporcionar aos profissionais da educação um processo constante de aprender a profissão, “como um momento de repensar as suas práticas e construir novos conhecimentos que se constituem por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação de diferentes experiências profissionais” (Leite; Lima, 2015, p. 57).

Alves e Pereira (2014) sustentam que a realização de formação contínua⁶ de professores em contexto educativo com alunos reais, em tempo real, é uma estratégia válida para a melhoria das ações formativas vigentes e, neste sentido, a investigação-ação é um dispositivo teórico-metodológico de incentivo à participação e mudança das práticas pedagógicas, capaz de responder aos desafios que são lançados aos docentes.

No sentido dos desafios, Sanches (2005; 2011) vai nos dizer que a formação contínua de profissionais da educação, por meio da investigação-ação, se constitui em um fator facilitador da educação inclusiva, uma vez que essa metodologia integra uma atitude de reflexão contínua e consistente a ser desenvolvida nos professores, “para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um [...], na escola e na comunidade de pertença” (Sanches, 2005, p. 131).

⁶ Destaca-se a variação da expressão “formação continuada” para “formação contínua” em Portugal e outros países lusófonos.

Concordamos com Jesus (2012) que se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Na mesma linha, se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, faz-se necessário investirmos na formação continuada desses profissionais. Em seus estudos, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a autora acredita que a abordagem da prática reflexiva tem possibilitado o engajamento dos participantes em práticas mais críticas, sendo capazes de articularem-se ao macrosocial, sem perder de vista as práticas do “chão da escola”.

Na perspectiva de pensar com o outro, Pantaleão, Sobrinho e Gomes (2017) nos falam que a abordagem teórico metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica e outras pesquisas no campo educacional, insere o pesquisador no fluxo das relações e tensões que constitui com os sujeitos-participantes. Nesse processo pessoal e coletivo, “Eu” implico o “Outro” e sou implicado por ele. Esse mergulho no fluxo histórico do grupo se constitui como um desafio ao pesquisador que pretende contribuir para a ampliação e o aprofundamento do conhecimento social relativo ao ato educativo-formativo, sem perder de vista o desenvolvimento de ações reflexivas e críticas.

Nesse processo de implicação do “Eu” com o “Outro”, para Silva, Matias e Barros (2021) fica notório que a participação é preceito básico para que ocorra a pesquisa-ação. Participação esta que segue sob a perspectiva da interação entre os pesquisadores e os participantes em uma relação participativa/cooperativa. De acordo com as autoras, a interação possibilita o diálogo sobre as vertentes do problema em prol da situação social alocada como problema.

Nesse sentido, Sobral e Caetano (2016) evidenciaram que os contínuos ciclos de investigação-ação colaborativa nas práticas das educadoras, proporcionaram ao grupo a articulação de momentos de reflexões individuais e coletivas, leituras teóricas, registros de observação das práticas e a partilha de vivências e ideias entre todas. As autoras apontam que todo esse movimento gerou mudanças ao nível das percepções das educadoras com relação às suas atuações em situação de conflito entre crianças, construindo conhecimento acerca das suas práticas.

No sentido de proporcionar momentos coletivos de discussão e de avançar quanto às ações formativas vigentes, Almeida (2004) considera que a formação continuada necessita

transcender aos modelos instituídos e mais difundidos, como palestras e cursos no interior das escolas. A partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a autora aponta a possibilidade de grupos de estudos e reflexão com pesquisadores acadêmicos e pesquisadores participantes, como forma de efetivarmos uma formação que dialogue com a teoria e a prática, que busque, a partir da autorreflexão crítica e coletiva, o desenvolvimento profissional docente e, por consequência, o crescimento da escola como organização social.

Para Habermas (2012a), a autonomia dos sujeitos racionais se constrói socialmente, na medida em que nos emancipamos individualmente por meio da construção de conhecimento pela via do diálogo com o outro:

Somente na medida em que nós crescemos dentro desse contexto social (*grow into these social surroundings*) é possível nos constituirmos como atores individuais responsáveis; na internalização de controles sociais, desenvolvemos para nós mesmos, separados dos outros (*in our own right*), a capacidade ou de seguir ou de violar as expectativas que são consideradas legítimas (Habermas, 1992 *apud* Bannell, 2007, p. 111-112).

Portanto, na medida em que estamos inseridos em um contexto social que nos permite dialogar com outro, nos tornamos seres autônomos, podendo nos emancipar dos processos ou das expectativas que são impostas a nós. Nessa perspectiva, Almeida *et al.* (2021) nos mostram como uma conduta de luta política promove um processo de emancipação de gestores públicos de educação especial, pela via de uma formação continuada reflexivo-crítica, sustentada na perspectiva de uma pesquisa-ação crítica. Os movimentos dos gestores no processo de pesquisa e formação nos mostra a possibilidade de superação dos modelos técnicos e instrumentais. As concepções dos gestores sobre formação reflexivo-crítica e as suas consequências para a melhoria da qualidade educacional e a elaboração de políticas de formação inclusiva, reverberam no modo como eles têm se colocado como gestores-pesquisadores, ou seja, constituindo-se como autores do seu próprio processo formativo.

A constituição da autoria dos participantes da pesquisa-ação vem sendo cada vez mais evidenciada (Silva; Bento; Almeida, 2019; Molina, 2018). Molina (2018) advoga que o saldo do processo formativo na pesquisa-ação colaborativa é positivo tanto para os pesquisadores quanto para os professores. Para ele, o movimento sistemático de questionamento dos professores sobre suas práticas, o compromisso de estudar essas práticas e a disposição para fazer isso junto com outros professores e com o pesquisador, são fatores indispensáveis para gerar fortalecimento e autonomia dos docentes e produzir conhecimentos.

Nesse sentido, para Habermas (2004), no agir comunicativo, os envolvidos não pressupõem que o mundo objetivo é o mesmo para todos, mas entendem um mundo social intersubjetivamente partilhado por eles. Desta forma, a partir da ação comunicativa, os envolvidos no processo de argumentação chegam a um entendimento mútuo, pela via do diálogo, daquilo que é válido para todos. Entendemos, assim, que nos processos formativos na perspectiva da pesquisa-ação, o diálogo deve estar presente, seja nos momentos de entender os interesses de cada um envolvido no processo, seja no momento de construção de conhecimento, nos momentos de partilhas, em todos os espaços-tempo de formação.

No sentido de construção de espaços para produção coletiva de conhecimentos, Queiroz *et al.* (2023) sustentados no agir comunicativo de Habermas (2012a), evidenciam a necessidade de superação da perspectiva tradicional de formação de professores, baseada em uma racionalidade instrumental. Alicerçados na pesquisa-ação colaborativo-crítica, os autores indicam modos de se pensar a formação como possibilidade para sustentar práticas pedagógicas inclusivas, de cunho reflexivo-crítico e emancipatório. Apostando nos grupos de estudo-reflexão, entendem que grupos menores favorecem a participação e a implicação de todos, tanto com as aprendizagens individuais (autorreflexão individual) quanto com as do próprio grupo (autorreflexão coletiva e colaborativa).

Nesse sentido, concordamos com Magalhães e Soares (2015) pois a real inclusão exige a transformação do cotidiano desse contexto escolar com base no “[...] exercício da autonomia do pensamento, através do exercício da convivência e do diálogo, pois somente assim poderemos aprender a ouvir o outro, ouvir nós mesmos, fazer concessões, viver intensamente a pluralidade de ideias” (Oliveira, 2002, apud Magalhães; Soares, 2015, p. 1143). As autoras nos revelam a complexidade de pensar as diferenças no contexto escolar, não como um rótulo sobre “como incluir estudantes com deficiência nos processos de escolarização”, posto que tal inclusão não se esgota com pequenos ajustes organizacionais e curriculares. Mas sim como forma de pensar a pertinência de propostas investigativas sob o crivo da pesquisa-ação colaborativo-crítica com ênfase na inclusão escolar, como favorecedoras das condições de escolarização para todos os estudantes.

Ao contribuir com o avanço do conhecimento no que se refere a formação continuada do gestor público de Educação Especial, Vieira *et al.* (2023a) advogam pela necessidade dos gestores e

demais profissionais da educação, ocuparem o espaço de discussão política, que interfere na gestão, buscando garantir a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum, contribuindo para superarmos a discriminação, trabalhando na perspectiva inclusiva, sensível às diferenças individuais e culturais das minorias. Os autores nos mostram nas ações empreendidas em suas pesquisas, pela via da pesquisa-ação, os gestores têm se apropriado dos conhecimentos sobre gestão e repensado os seus modos de formações locais.

Para que a formação continuada em contexto dos profissionais da educação seja como trilhas para possíveis reflexões e contribua repensar políticas educacionais públicas, tomando os profissionais da educação como sujeitos centrais no processo de construção dos seus conhecimentos, é necessário que a escola invista em uma prática indagadora, emancipatória, se colocando enquanto instituinte de políticas públicas de educação e mantenedora da possibilidade do professor e do estudante de estarem em um “lugar de saber” que lhes é inerente. (Givigi, *et al.*, 2015).

Para Habermas (2012a), uma prática emancipatória, ou melhor, o interesse emancipatório culmina na libertação das formas de dominação vigente, de um comportamento crítico em relação à sociedade à qual se encontra e é justamente por meio do agir comunicativo que os sujeitos capes de linguagem conseguem se libertar dessas denominações, pois somente agimos de modo a buscar um entendimento mútuo sobre determinadas situações, se nos pautarmos no diálogo com os indivíduos que fazem parte do mundo da vida.

Diante do exposto, concordamos com Micheletto e Levandovski (2008) que a reflexão não é um procedimento que resolverá todos os problemas de desenvolvimento e valorização dos professores, posto que isto também inclui melhoria nas condições de trabalho, na remuneração e na sua prática dentro da sala de aula. A formação continuada, por meio da práxis reflexiva, oferece aos educadores possibilidades concretas de ampliar conhecimentos e entender o que ainda necessita conhecer para aprofundar suas perspectivas teóricas e aprimorar sua prática.

Compreendemos, portanto, que a pesquisa-ação ao ser empreendida como ação formativa continuada com profissionais das escolas e com pesquisadores acadêmicos, promove um processo de ação-reflexão-ação, pois na medida em que promovem formação continuada, os pesquisadores também se formam (Pantaleão, 2009). Da mesma forma, ocorre com as formações empreendidas com profissionais que atuam nas secretarias de educação,

responsáveis por elaborar e implementar políticas de formação continuada e inclusão escolar, pois a pesquisa-ação promove esse processo a espiral cíclica, na qual os participantes refletem e agem sobre a própria prática. Assim, entende-se que a pesquisa-ação vem sendo uma forma de superação de práticas engessadas de formação, que não consideram o professor como sujeito ativo e que estão alicerçadas em um agir estratégico. Todo esse movimento se reverbera no próprio processo de inclusão escolar, não só dos estudantes público-alvo da educação especial, mas de todos os alunos da escola.

Tendo em vista a importância da pesquisa-ação para com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e para com o processo de educabilidade das pessoas público-alvo da educação especial, na perspectiva da inclusão escolar, advogamos sobre a necessidade de empreendermos pesquisas que tenham como objetivo olhar atentamente para como as pesquisas científicas estão realizando ações formativas tendo como base a perspectiva metodológica da pesquisa-ação. Mais que isso, estarmos atentos para o que os autores vêm dizendo acerca dos seus pressupostos, de como a pesquisa-ação/investigação-ação está articulada com o contexto em que a utilizamos e de como os autores acreditam que vêm contribuindo para o âmbito da inclusão escolar e/ou educação inclusiva.

Posto que nosso objeto de pesquisa é a pesquisa-ação em diferentes contextos, que analisamos por via de Habermas, mediante o estudo comparado e a pesquisa da pesquisa, trazemos a seguir como as pesquisas que vem realizando análise da produção científica nos ajudaram a pensar a nossa pesquisa, quais lacunas há na produção e quais perspectivas metodológicas vêm sendo empregadas nesta análise.

3 O QUE OS ESTUDOS NOS DIZEM ACERCA DA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Tomados pelo objetivo de empreender uma análise da produção acadêmica, identificando os contextos em que a pesquisa-ação está inserida nos países de Brasil e Portugal, faz-se necessário compreendermos o que vem sendo pesquisado no tocante a essa análise e como esses estudos nos ajudam a fundamentar e realizar nossa investigação.

Assim, em âmbito brasileiro realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Em âmbito português, a busca se deu nos repositórios das Universidades de Lisboa (ULisboa) e do Porto (UPorto) nos quais não delimitamos o tipo de documento e na Revista Estreiadialogos⁷. Nossas buscas compreenderam o período de 2010-2023, visando dialogar com as produções dos últimos 14 anos, tendo em vista o nosso período de análise da produção acadêmica.

Nos repositórios utilizamos os seguintes descritores e suas variadas combinações, a fim de englobar o maior número de produções que nos auxiliasse: *análise da produção científica; análise da produção acadêmica; análise da produção de conhecimento; análise epistemológica; pesquisa da pesquisa; estado da arte; pesquisa-ação; metodologia de pesquisa-ação; investigação-ação; programa de pós-graduação; inclusão escolar; educação especial; educação inclusiva.*

A Revista Estreiadialogos, todavia, não possui um campo de busca, por isso, visitamos os 14 volumes da Revista, publicados entre os anos de 2016 e 2023. O levantamento nesta Revista deu-se tendo em vista a parceria instituída entre o Projeto de Pesquisa ao qual estamos vinculadas e a Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa da qual somos sócios. Buscamos selecionar, nesse sentido, artigos que realizaram estudos acerca da produção portuguesa em pesquisa-ação.

Diante desses descritores, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), englobando todas as áreas do conhecimento, selecionamos, a partir dos títulos e dos resumos dessas produções, 13 dissertações e 11 teses que tratam especificamente da análise da produção científica. As produções encontradas estão discriminadas no Apêndice A, organizadas

⁷ Disponível em: <https://www.estreiadialogos.com/revista>.

em ordem crescente por ano, além de destacarmos os títulos, autores e tipos de documentos, as Instituições de Ensino Superior (IES) e as áreas de conhecimento (CNPq) nas quais estão inseridas.

Evidenciamos, assim, que as regiões que recebem mais destaque no tocante às publicações no campo da análise da produção científica, são as de Sudeste e Sul e que não encontramos pesquisas nas Universidades da região Centro-Oeste, indicando uma discrepância entre as regiões brasileiras. Além disso, ressaltamos a prevalência das Ciências Humanas como área de conhecimento dessas pesquisas. Desta forma, a partir dos resumos, sumários e anos dos estudos, selecionamos os autores Almeida (2010), Silva (2013), Possamai (2014), Araujo (2014), Carvalho (2016) e França (2023) buscando dialogar com a análise da produção científica e com autores que realizaram estudos sobre a pesquisa-ação.

Diante das produções encontradas, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes focamos nosso olhar para a análise da produção científica especificamente na área da educação. Desta forma, encontramos apenas duas produções (Santos, 2012; Sacardo, 2012), discriminados no Apêndice B, que se diferenciavam das levantadas no repositório anterior e se mostraram de grande relevância para nosso diálogo, por realizarem análises epistemológicas das produções científicas. Visto tal relevância desses estudos para nossa revisão de literatura, trataremos aqui dos dois estudos, mas em momentos diferentes.

Tratando-se dos repositórios portugueses, entre os específicos das instituições de ensino superior, iniciamos nosso levantamento pela Universidade de Lisboa tendo em vista sua localização na capital do país, considerada a maior universidade de Portugal e uma das maiores do mundo, portanto de grande relevância para a ciência. Isto posto, encontramos quatro dissertações e dois artigos que se fizeram pertinentes quanto às suas abordagens metodológicas e/ou temáticas de pesquisa, discriminadas no Apêndice C. Dessas produções, quatro são da área das Ciências Humanas e duas da área das Ciências Sociais Aplicadas. Assim, selecionamos o estudo de Mestre (2010) para compor a discussão deste subcapítulo, dialogando com a área das ciências sociais aplicadas, pois o autor investiga um processo de investigação-ação.

No tocante ao Repositório Aberto da Universidade do Porto, uma vez que nossa pesquisa se concentra na área da Educação, buscamos apenas dissertações e teses no repositório da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para compor nosso diálogo. Restringindo

nosso campo de pesquisa, encontramos uma produção (Apêndice D) que se aproximava com nossa intenção de pesquisa e trouxemos a tese da autora Meirinhos (2015), da área das Ciências Humanas, para dialogarmos mais adiante.

Por sua vez, na Revista *Estreia* encontramos cinco artigos que realizaram investigações acerca das produções que tomam a perspectiva metodológica da pesquisa-ação, apresentadas no Apêndice E. Dessas, três tem como autor ou primeiro autor uma professora da Universidade do Minho. Os outros dois artigos são de uma professora do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e de uma professora do Politécnico do Porto. Trazemos, então, para o diálogo, os artigos de Peixoto (2020), Ribeiro (2020) e Vieira e Mourão (2021), que discutem sobre pesquisas-ações realizadas no âmbito do estágio em Portugal.

Ante o exposto, tomando a natureza qualitativa da pesquisa e tendo em vista nosso objetivo e perspectivas teórico-metodológicas e epistemológicas, focaremos nossa revisão de literatura acerca dos estudos que se detiveram em analisar as produções, a partir da análise epistemológica e/ou da análise da pesquisa-ação.

3.1 O LUGAR DOS ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS

Neste subitem trazemos os estudos encontrados no levantamento que dialogam com a produção científica pela via da análise epistemológica. Assim, começamos pela tese de Santos (2012) cujo objetivo central se constitui em investigar as abordagens metodológicas e epistemológicas que orientaram as dissertações e teses em Educação Física dos programas de Pós-Graduação das Universidades Públicas da região sul do Brasil, durante o período de 2000 a 2010. O autor realiza uma pesquisa do tipo bibliográfica e analisa a produção científica por meio da pesquisa epistemológica, baseado principalmente nos estudos de Silvio Gamboa, seu orientador.

Santos (2012) traz contribuições significativas para nós à medida que explicita: as concepções de epistemologia, oferecendo condições para a realização de análises da produção científica; a conceituação de paradigma, para entendermos o Esquema Paradigmático proposto por seu orientador e utilizado por ele; a importância de realizar estudos que investiguem o impacto dos programas de pós-graduação na produção do conhecimento no Brasil e as tendências epistemológicas presentes nos estudos da área da Educação Física, realizando uma reflexão crítica sobre cada uma delas e a suas relações com as concepções de ciências, homem, tempo,

e Educação Física. Diz ainda da necessidade de conhecer a história dos programas e a produção nas dissertações e teses.

O autor identifica a presença das tendências nas produções, nas quais 68,3% são pesquisas orientadas pelas tendências Empírico-Analíticas, 20,5% são Fenomenológico-Hermenêuticas, 8,4% são os Estudos Pós-Modernos e apenas 2,8% são Crítico-Dialéticas. Conclui que a produção do conhecimento nos estados do Sul do Brasil continua sendo orientada pelo Positivismo e problematiza dizendo que essa tendência corrobora com as políticas públicas adotadas, através da CAPES, do CNPq e dos Planos Nacional de Pós-Graduação, que priorizam o individualismo, o produtivismo e o atendimento aos interesses do mercado de trabalho.

Nesse sentido, Habermas (2012b) nos ajuda a entender e a problematizar as políticas públicas educacionais que priorizam o produtivismo e os interesses mercadológicos, pois ao analisar o funcionalismo presente na sociedade moderna, o autor nos diz que quando o sistema econômico vigente - o capitalismo - submete as formas da vida doméstica e os modos de vida dos trabalhadores aos seus imperativos, o consumismo e o individualismo relacionados com o rendimento, produtividade e a competitividade assumem certa intensidade.

Em suma, por meio de Santos (2012) entendemos algumas características que precisam ser abordadas em nossa pesquisa, como o conhecer a fundo os contextos institucionais dos estudos que utilizam a pesquisa-ação, para poder compreender as tendências teórico-epistemológicas presentes e a sua relação com o contexto macro em que esta produção está inserida.

Dando continuidade à nossa revisão, a tese de Silva (2013) também foi orientada por Silvio Gamboa e realiza uma pesquisa bibliográfico-documental, objetivando analisar, a partir das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, as implicações epistemológicas e ontológicas das teses em Educação Especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, levando em consideração suas interrelações com os determinantes sócio-político-econômicos.

O pesquisador nos alerta para a emergência de um novo tipo de investigação, a “pesquisa da pesquisa”, adotada quando se quer conhecer o tipo de pesquisa, onde e sob quais condições vêm sendo realizada, sua qualidade, sua relação com as necessidades regionais e nacionais, sua contribuição para a construção de novas teorias e para o desenvolvimento de novas pesquisas,

como são utilizados seus resultados, dentre outras questões, aproximando-se, assim, da Epistemologia.

Silva (2013) também toma como base o Esquema Paradigmático e a Matriz Paradigmática de Gamboa (2003), por meio dos quais é possível identificar as bases epistemológica, teórica, metodológica e técnica que cada pesquisa possui, embora cada uma das bases apresente uma autonomia, mas constituem-se como níveis de uma mesma totalidade. No entanto, o autor, assim como Sacardo (2012), adota a Matriz Epistemológica no sentido de avançar na análise epistemológica e ontológica, identificando as relações entre os níveis, pressupostos e elementos histórico-sociais das teses em Educação Especial.

Além desses aportes, por ser um estudo da área da Educação Especial, nos auxilia ainda a pensar sobre as tendências teórico-epistemológicas presentes na produção acadêmica que tomam a perspectiva da inclusão escolar. Desse modo, Silva (2013) destaca tanto a identificação de autores que contribuem para a compreensão da problemática educacional das pessoas com deficiência, empenhados na apreensão da educação como parte da organização social, quanto para a cautela e preocupação no tocante ao predomínio de estudos pautados no realismo empírico, ou seja, as tendências teórico-filosóficas sociocultural e médico-clínica, compartilhando das mesmas concepções de realidade e de educação (concepção produtivista).

Ademais, Silva (2013) aponta para o indício da falta de rigor das pesquisas para com o tipo de trabalho que foi realizado ao não apontarem ou não deixarem evidente em seus resumos a metodologia utilizada. Nesse sentido, alguns estudos analisados também apresentaram inconsistências teórico-filosóficas entre a concepção de deficiência e/ou diferença e os procedimentos metodológicos, o que, para o autor, indica um desconhecimento dos pressupostos epistemológicos e ontológicos acerca do trabalho desenvolvido e das implicações filosóficas. Desta forma, faz-se necessário estarmos atentos quanto às concepções e tendências teórico-metodológicas-epistemológicas das pesquisas as quais nos propomos a analisar.

No que lhe concerne, Araújo (2013) objetivou analisar como se apresenta epistemologicamente a produção do conhecimento, da Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, na linha Formação de Educadores, no período de 2009 a 2011. Por meio do materialismo histórico-dialético, a autora, assim como os trabalhos citados anteriormente (Sacardo, 2012; Santos, 2012; Silva, 2013) realiza uma análise epistemológica da produção

científica, por meio da Matriz Paradigmática de Gamboa (1987), ressaltando a relação entre o lógico e o histórico. No lógico, de acordo com ela, reconstituem-se as estruturas internas das abordagens encontradas nas produções, explicitando as categorias técnico-instrumental, metodológicas, teóricas, epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas, enquanto no histórico elucidam-se as tendências das várias abordagens.

Diferentemente de Santos (2012) e Silva (2013), que abordam a área da Educação Física, Araújo (2013) não encontra nas pesquisas analisadas a tendência empírico-analítica, na área da Formação. Em contrapartida, confirma sua hipótese de que a maioria das pesquisas correspondiam à tendência fenomenológica-hermenêutica, entendendo que esta põe a centralidade na relação cognitiva do sujeito, o que não favorece as mudanças significativas na educação nem na produção do conhecimento. Outra contribuição trazida por Araújo (2013) diz respeito à ponderação, assim como Silva (2013) de que o discurso epistemológico tem na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto, servindo de ponto de encontro entre as duas. Assim, entendemos a nossa responsabilidade epistemológica de nos pautarmos na filosofia e termos a ciência como objeto de pesquisa.

Por fim, partindo para as pesquisas portuguesas acerca da epistemologia, Meirinhos (2015), sustentada em eixos epistemológicos e sociais, propõe análise da produção científica dos anos de 2003 a 2013, empreendendo uma diferenciação horizontal e vertical das áreas de Educação e Formação (AEF), distinguindo os *ethos* identitários das AEF na sua relação com outras AEF e com os campos profissionais e científicos homônimos. A autora apresentou uma análise do capital estrutural, social, epistemológico, profissional e científico do campo educativo-formativo por meio de uma análise do conteúdo.

A autora considera que sua pesquisa é resultado de uma interpretação da sua relação com o saber, consistindo numa proposta possível de racionalidade do seu objeto de estudo. Epistemologicamente aproxima-se de uma concepção “dialógico-contextual”, no sentido de que qualquer prática social produz e é produzida, concomitantemente, de contextos significativos que conferem ao objeto filosófico ou científico realidades e compressibilidades plurais, no diálogo entre contextos. Como referencial epistemológico, utiliza-se Guba (1990).

Para Meirinhos (2015), a tendência epistêmica mais marcante dos Recursos Humanos no campo educativo-formativo em nível nacional português é a episteme organizacional-empresarial,

gestionária e funcional, de caráter administrativo e técnico, com a identidade explícita de “gestão” e uma lógica de práticas processuais funcionais, fundamentadas em uma racionalidade instrumental, apresentando uma raiz eminentemente positivista. De acordo com Habermas (2012a), a racionalidade instrumental marcou fortemente a autocompreensão da modernidade e as ações tomadas a partir dessa racionalidade se corporificam em um saber utilizável, técnico, voltado para as tecnologias e para como o homem fará uso delas, a fim de dominar o meio em que vive.

A autora realça que a partir dessa racionalidade tem-se uma “disputa” emergida implicitamente e que lhe remete aos referenciais das abordagens “internalistas” e “externalistas” de RH, de acordo com Kaufman (1999, 2002b). A primeira sustenta-se em uma perspectiva interna à própria organização e cuja matriz se funda na gestão. E a segunda se dá a partir de uma lógica externa à organização e, portanto, ancorada numa visão social, muito pouco dominante no recorte de dados trazidos pela autora. Essa tese faz-nos pensar acerca dos diversos elementos aos quais temos a possibilidade de sustentar nossa pesquisa, assim como Silva (2013). Traz-nos a perspectiva de relacionar os campos estrutural, social, epistemológico, profissional e científico do campo, levando em consideração os níveis internos e externos às pesquisas científicas.

Assim, esse item nos provocou a pensar diferentes questões acerca de como podemos abordar a análise da produção acadêmica, o que devemos nos atentar e o que não podemos deixar de investigar. Deste modo, passamos agora para as pesquisas que contribuem para pensarmos a análise da produção que toma a pesquisa-ação como perspectiva metodológica.

3.2 A PESQUISA DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA-AÇÃO

Aprofundando em estudos que investigam a pesquisa-ação, ressaltamos primeiramente a pesquisa de doutorado de Almeida (2010). A autora constrói sua tese a partir da questão investigadora central: Quais os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos utilizados em dissertações e teses produzidas em âmbito nacional, no período de 1999 a 2008, as quais tomam a pesquisa-ação como forma de investigação na área da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar? Desta forma, realiza uma “pesquisa da pesquisa”, assim como Silva (2013), ressaltando que o resultado de estudos desse tipo são os conhecimentos construídos acerca dos processos de investigação educativa.

Almeida (2010) assume uma postura de “vigilância epistemológica”, alicerçada em Bachelard (1996), que se refere a uma atitude reflexiva sobre o método científico. Para isso, realiza uma análise epistemológica, alicerçada em Jürgen Habermas, de 45 produções acadêmicas. Também toma como base o Esquema Paradigmático de Gamboa (2007), mas avança elaborando um “Quadro Esquemático”, reconstituindo a lógica entre a pergunta e a resposta dessas produções.

Em seu processo de pesquisa e análise dos dados, cumpre dois momentos: a) um estado da arte da produção científica em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar que utilizam a pesquisa-ação; e b) análise das teses e dissertações pela via de processos argumentativos, baseados no diálogo com os autores/interlocutores. Esse momento de diálogo se deu pela proposição de Círculos Argumentativos, levando-se em conta os atos de fala expressos nos textos escritos, portanto não houve um contato pessoal com os autores, mas sim um contato pela via dos argumentos escritos de todos os autores, inclusive da autora da pesquisa, que assume condição de participante e mediadora nos Círculos.

Dentre outras questões, a autora identifica sete termos diferentes para definir a perspectiva de pesquisa-ação presentes nas produções, sendo elas: pesquisa-ação; pesquisa-ação colaborativa; pesquisa-ação crítico-colaborativa; pesquisa-ação/investigação-formação; pesquisa-ação sistêmica; pesquisa-ação institucional/nova pesquisa-ação; e pesquisa-ação existencial. Observa ainda que cada perspectiva assumida pelos autores reflete a abordagem e as concepções adotadas na explicitação das suas bases teóricas. Desta forma, defende que uma análise epistemológica da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação evidencia a necessidade de aprofundar a compreensão do processo.

Procuramos, por conseguinte, avançar doravante essa tese no sentido de buscar um diálogo mais direto com os autores das dissertações que tomaram a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica, não só em âmbito brasileiro, mas também em âmbito português. Além disso, tivemos como intuito enriquecer nosso diálogo com as produções e autores-pesquisadores, no sentido de tentar compreender os contextos socioeducacionais e institucionais em que a pesquisa-ação está inserida nos dois âmbitos analisados. Entendemos que esse diálogo deve estar voltado para a construção do conhecimento (Pimenta, 2019) e, desta forma, ancora-se na perspectiva habermasiana de racionalidade comunicativa, uma vez que a racionalidade se constitui no modo como os sujeitos empregam seu saber (Habermas, 2012a). Portanto, visamos, a partir do diálogo, construir conhecimento comunicativamente.

Nesse mesmo sentido, tomando Habermas como referencial teórico-epistemológico e a pesquisa de Almeida (2010) como referência metodológica na análise dos dados, França (2023) realizou uma pesquisa quanti-qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, fundamentada na análise epistemológica do conhecimento. A autora visou compreender de que modo a pesquisa-ação tem sido apropriada por estudos do Grufopees (CNPq/Ufes) na área de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar que têm como objeto a formação continuada de profissionais da educação. Vale ressaltar que este estudo se configurou como a primeira pesquisa da nova fase do Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte (Grufopees – CNPq/Ufes).

Desta forma, França (2023) buscou analisar as produções científicas (trabalhos publicados, artigos, TCCs e dissertações) do Grufopees (CNPq/Ufes) entre anos de 2013 a 2022 sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na área de educação especial na perspectiva da inclusão escolar, considerando os contextos histórico-social e político-institucional. Como resultados, evidenciou a forte atuação do Grupo de Pesquisa em processos de transformação pela via da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Na sua visão, esses processos contribuem para o desenvolvimento de mudanças estruturais, concebidas de forma coletiva na elaboração de processos de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar e de políticas para a formação em municípios capixabas.

França (2023) concebe ainda que a perspectiva teórico-metodológica utilizada pelo grupo faz parte de uma “tradição” de grupos de pesquisa que têm promovido colaboração com diferentes contextos, em busca de emancipação dos sujeitos envolvidos e transformação social, pela via de projetos de pesquisa e extensão. Além disso, a autora nos deixa alguns questionamentos quanto aos aspectos a posteriori da publicação das dissertações provenientes do grupo: Como fica a relação e o contexto após a pesquisa? Quais os resultados posteriores para além do texto final das dissertações? Como os sujeitos e o espaço ficam? Dão continuidade? Depois que as pessoas vão embora, a proposta formativa permanece? Como fica?

Entendemos que ao empreendermos os espaços discursivos com os autores-pesquisadores podemos compreender aspectos que surgiram a partir da leitura dos trabalhos, ou que não foram apresentados nos trabalhos e que os autores gostariam de destacar como mudanças provenientes das ações empreendidas na pesquisa-ação realizada. Logo, entendemos o avanço de nossa pesquisa no tocante ao conhecimento já produzido (Almeida, 2010; França, 2023), pois o

diálogo direto com os autores-pesquisadores nos permite compreender aspectos que não são trazidos pelo texto escrito. Ademais, essas autoras nos permitem entender aspectos fundamentais para nossas análises, tais como a proximidade com Jurgen Habermas, os Círculos Argumentativos como forma de análise da produção e a importância de se realizar a análise da pesquisa-ação.

Nessa perspectiva de entender as contribuições da pesquisa-ação, Possamai (2014) objetivou compreender como a pesquisa-ação, enquanto estratégia pedagógica na definição e organização dos conteúdos escolares contribuiu para a resignificação das práticas docentes. A estratégia pedagógica se deu a partir de uma proposta implementada na rede pública municipal de Chapecó/SC nos anos de 1997 a 2004, que subsidiou a prática dos profissionais da educação através de um processo de formação permanente.

Tomando como base uma pesquisa qualitativa e dialética, o estudo visou considerar os aspectos subjetivos importantes como conceitos, sentimentos, expressões que possibilitaram captar o movimento do real, a partir de uma troca efetiva na qual o pesquisador capta o universo de representações da situação pesquisada, desvendando as relações, contradições e conflitos envolvidos. A autora apoiou-se em materiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (1997-2004) e materiais pessoais dos educadores, para compreender a história. No entanto, seus principais dados foram as entrevistas com cinco educadoras que vivenciaram a experiência de reorientação curricular crítico-popular emancipatória em sala de aula.

Dessarte, Possamai (2014) constatou que a proposta implementada na rede pública municipal de Chapecó/SC, por meio da pesquisa-ação, proporcionou aos educadores um espaço para pensar criticamente seu fazer e desafiar-se a mudar pessoalmente e profissionalmente, buscando construir um processo permanente de ação, reflexão e uma nova ação, alicerces espirais próprios da metodologia, assumindo ainda a responsabilidade coletiva dos desafios apresentados nas escolas e no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Para ela não basta optar pela pesquisa-ação como estratégia pedagógica na definição dos conteúdos, é também necessário conciliá-la com um projeto de educação popular que remete o conhecimento ao compromisso social com os mais excluídos.

Possamai (2014) nos ajuda a entender a possibilidade de realização da nossa pesquisa, uma vez que se aproxima de nossas intenções de abordagens, como através dos espaços discursivos

poder compreender as contribuições da pesquisa-ação para os diferentes contextos em que ela é realizada. Faz-nos entender a possibilidade de as escolas serem e se tornarem lugares da seriedade epistemológica e do compromisso com as populações mais vulneráveis - em nosso caso, tratando-se da inclusão escolar - assumindo um projeto coletivo, com intencionalidade na ação, buscando a inserção crítica dos discentes e dos docentes.

No mesmo viés de buscar entender o papel da pesquisa-ação na mudança de perspectivas e práticas, por meio da formação continuada de profissionais da educação, Mestre (2010) realiza um estudo de caso do Movimento da Escola Moderna (MEM). O MEM foi um projeto democrático de autoformação cooperada de docentes nas escolas de Portugal, que teve a investigação-acção como perspectiva metodológica. Para cumprir seus objetivos, realizou entrevista em grupo e individuais com professores que participaram desse movimento formativo e analisou os instrumentos de pilotagem da formação, como os portfólios individuais produzidos.

O autor ressalta diversas contribuições da investigação-acção para a formação continuada desses profissionais, dentre elas, a cooperação que permitiu aos educadores sentirem maior segurança e obterem mais resultados, por meio da partilha de dúvidas e dificuldades e na tomada de consciência sentida a partir do diálogo com os colegas. Mestre (2010) defende que isso não aconteceria se o percurso formativo incentivasse o individualismo.

Aponta ainda que a investigação-acção realizada se mostrou de caráter emancipatório, tanto ou mais do que prática. Para ele, o conhecimento gerado a partir da análise da sua própria prática, enquanto resolve novos problemas em novas situações, permite a cada professor tornar-se autoconfiante e contribuir através de um envolvimento colaborativo. Mestre (2010) traz a mesma perspectiva emancipatória da pesquisa-ação que Possamai (2014), e, dialogando com Habermas (2013), acreditamos que a emancipação desses sujeitos se dá justamente pela apropriação e reflexão dos saberes, e pelo esclarecimento das situações do mundo da vida.

Visto que além das nossas intenções de conversar com os autores das pesquisas, buscaremos analisar a produção acadêmica, dialogamos com a pesquisa de Carvalho (2016) que teve como objetivo analisar as teses e dissertações que utilizaram como método a pesquisa colaborativa visando formar os profissionais para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). A autora realizou uma pesquisa bibliográfica compreendendo o

período de 2000 a 2015, selecionando 22 produções. Vemos, portanto, aproximações com nossa pesquisa, posto que trata da análise da PA, na interface com a formação e com a inclusão escolar. Em sua dissertação, discute ainda as questões da articulação das políticas de Educação Especial e de Educação Profissional para os alunos público-alvo da EE, analisando as trajetórias escolares com base nos indicadores sociais do Censo da Educação Básica. Os estudos analisados pela autora permitiram constatar que seus focos de pesquisa estão atrelados aos percursos de capacitação no âmbito do mestrado e doutorado de profissionais que atuam em instituições federais ou escolas de atendimento a esses alunos (Carvalho, 2016).

Ainda no sentido de dialogar com as pesquisas que realizaram estudos acerca da investigação-ação, inserem-se as pesquisas de Peixoto (2020), Ribeiro (2020) e Vieira e Mourão (2021) que analisaram os relatórios de estágio realizados no âmbito de institutos e universidades portuguesas. O estudo de Peixoto (2020) analisou se os processos metodológicos declarados nos estudos efetuados pelos estudantes nos seus relatórios de Prática Educativa Supervisionada II (estágio) se mostravam congruentes com a investigação associada às suas práticas de ensino.

Os resultados do seu estudo evidenciaram que existe, implicitamente, a perspectiva metodológica da investigação-ação nas investigações realizadas pelos estudantes. Peixoto (2020) nos explica que três quartos dos estudantes aplicam estratégias de investigação-ação no decorrer das suas práticas, enquanto apenas um quarto fundamenta as práticas com base nos estudos de caso, embora explicitamente seja o contrário. Assim, aponta que há constrangimentos de tempo referidos pelos estudantes como fator para não optarem pela investigação-ação embora reconheçam a contribuição da metodologia, valorizando a investigação e os processos de reflexão associados à sua práxis.

Por sua vez, Ribeiro (2020) visando analisar o impacto da investigação-ação na formação do saber e saber transformar, orientados para a melhoria da qualidade da educação e da formação, realizou um estudo exploratório de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa por meio da análise de 20 relatórios de estágio. Como resultados aponta que de acordo com os objetivos de construção do saber profissional nas várias dimensões do ser educador, explicitado nos relatórios, a atividade reflexiva constitui a estratégia central do modelo colaborativo, apoiada essencialmente em características próprias da investigação-ação, na explicitação e análise das situações da prática. A autora acredita quando aliada a preocupações sistemáticas com a melhoria das práticas educativas, e pelo envolvimento num exame crítico dos contextos sociais

alargados da educação, esse tipo de abordagem da investigação-ação colaborativa apresenta-se como um processo privilegiado de construção de conhecimento, pela formação profissional e colaboração entre pares.

Por fim, o estudo de Vieira e Mourão (2021) de natureza interpretativa, teve como finalidade mapear abordagens de formação, articulando a análise de currículos e relatórios de estágio, questionários aplicados a ex-estagiários, bem como registros reflexivos de ex-estagiários, supervisores e orientadores cooperantes. No que diz respeito aos resultados as autoras nos mostram que essa formação pode ser realizada de diferentes formas, entre elas, através do envolvimento dos estudantes em projetos de investigação-ação. As autoras sinalizam ainda problemas como a ausência de disciplinas de investigação e de práticas de investigação-ação em alguns cursos, a pouca articulação entre as disciplinas de investigação existentes e os contextos de docência, e um certo afastamento da prática educativa nos cursos de mestrado em ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em síntese, por meio das contribuições dos autores trazidos nesse momento, entende-se a possibilidade de empreendermos análises de relatórios de estágio e dissertações de mestrado. Entendemos ainda a necessidade de apreender o contexto institucional em que a pesquisa-ação está inserida, no que se refere aos programas de pós-graduação e às instituições, identificando tendências, (des)continuidades e conjunturas. Do mesmo modo, compreender os contextos socioeducacionais e institucionais, as epistemologias, as concepções teórico-metodológicas e aprofundar a análise no processo da pesquisa-ação, dado que cada concepção adotada reflete um modo diferente de ver e empreender essa metodologia, desencadeando processos submetidos a diferentes concepções.

Reforçamos que nossas análises são permeadas por uma perspectiva epistemo-metodológica de pesquisa da pesquisa, considerando a necessidade deste tipo de análise para a ciência da educação, em um movimento de reflexão sobre a pesquisa, ressaltando a importância da reafirmação da credibilidade, da visibilidade e do rigor científico da pesquisa científica, principalmente nos dias de hoje. Ademais, nossa pesquisa buscou avançar mediante os estudos apresentados no tocante ao empreendimento de um estudo comparado internacional tomando as produções de mestrado de Brasil e Portugal, pela via da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas. Nesse sentido, faz-se necessário destacarmos os pressupostos habermasianos nos quais estamos ancorados.

4 O APORTE TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DE JÜRGEN HABERMAS

A identidade do Eu indica a competência de um sujeito capaz de linguagem e de ação para enfrentar determinadas exigências de consistência. [...] A identidade é gerada pela socialização, ou seja, vai-se processando à medida em que o sujeito – apropriando-se dos universos simbólicos – integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela individualização, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais (Habermas, 1983, p. 54).

Buscando o transpassar de perspectivas positivistas nas ciências educativas, encontramos em Jurgen Habermas um aporte teórico-epistemológico crítico, pela via da linguagem e de processos comunicativos construídos com o outro. Nesse sentido, a ciência crítica em Habermas é assumida como uma construção processual e contextual, sempre sujeita a críticas e as novas explicações, pois “não há verdade fora dos contextos de fala, de argumentação, de consenso alcançado intersubjetivamente” (Medeiros; Marques, 2003, p. 6).

Entendemos, desta forma, que as diferentes situações de fala, de discursos e de argumentação, gerarão diferentes conhecimentos. Cada conhecimento construído parte de um referencial, parte de uma argumentação produzida entre diferentes sujeitos. Concebemos, portanto, o homem como sujeito capaz de falar e agir, assumindo-o para além de um “objeto determinado pelas situações socioeconômicas, produto de sua própria existência e das condições históricas” (Gamboa, 2018, p. 145), entendendo-o como “sujeito a quem cabe modificar e transformar a realidade” (ibidem) em que está inserido, pela via da linguagem, da comunicação, do consenso alcançado intersubjetivamente com o outro.

Nesse sentido, tivemos como intuito entender, *tomando a concepção habermasiana de ação comunicativa, de que modo as ações na pesquisa-ação estão articuladas às necessidades formativas dos participantes da pesquisa, considerando os argumentos explícitos e implícitos dos autores nas produções acadêmicas advindas do mestrado no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) e da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (Portugal) no período de 2012-2022?*

Tendo em vista nossa questão motivadora, partindo do estudo comparado internacional como perspectiva metodológica e tomados pelo desafio de realizar uma pesquisa da pesquisa, a partir dos pressupostos habermasianos, “almejamos que [...] a comparação possa ser pensada com propósito de aprendizagem mútua por meio da conversação com o outro” (Deviche; Tauchen; Trevisan, 2018, p. 4). Deste modo, nos diferentes momentos da pesquisa, assumimos como

pressuposto principal a construção de conhecimento pela via do diálogo com o outro, com os autores-pesquisadores das dissertações e relatórios de estágio e com os demais pesquisadores que fazem parte do Projeto de Pesquisa e do Grufopees (CNPq/Ufes) em que estamos inseridos.

Estabelecemos, assim, **um olhar comparado pela via do agir comunicativo**, a partir dos espaços discursivos e dos círculos argumentativos empreendidos. Nesse contexto, no presente capítulo evidenciamos de que forma os pressupostos de Jurgen Habermas alicerçam nossa pesquisa, apresentando brevemente a sua trajetória de vida, perpassando a sua perspectiva de Teoria Social Crítica e, por fim, os conceitos que embasam a Teoria da Ação Comunicativa.

4.1 A TRAJETÓRIA DE HABERMAS: UM BREVE APONTAMENTO

Jürgen Habermas é um filósofo contemporâneo, professor, sociólogo, membro e principal representante da segunda geração da Escola de Frankfurt. Nascido na cidade de Düsseldorf, na Alemanha, em 18 de junho de 1929, escapou de lutar na linha de frente da Segunda Guerra Mundial, por sua idade, contudo, vivenciou todos os horrores enfrentados naquela época.

Por viver em uma sociedade que enfrentava o autoritarismo, o fascismo e o nazismo, Habermas, assim como seus contemporâneos, depositava na democracia a esperança de não voltar ao totalitarismo, na medida em que ela respeita os valores universalistas, entre os quais estão o direito à vida, à liberdade, à igualdade e à qualidade de vida. O filósofo também não se encontrava nos valores da sua pátria - a Alemanha nazista - por ter nascido com lábio leporino, que prejudicava a sua fala, o que o fez olhar para o contexto em que vivia com o olhar dos excluídos (Monagas, 2020).

Habermas estudou nas universidades de Göttingen, Zurique e Bonn e entre os anos de 1949 e 1954, se dedicou ao campo universitário nas áreas de Filosofia, História, Psicologia, Literatura e Economia. Em 1954, defendeu tese de doutorado em Bonn, versando sobre a participação política dos estudantes alemães. Em 1956, o filósofo é convidado por Adorno para trabalhar como seu assistente no Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt. Mais tarde, no ano de 1964, Habermas assume a direção do Instituto até 1968, ano em que deixa a Alemanha para lecionar na New School for Social Research, em Nova Iorque, nos Estados Unidos (Bettine, 2021).

Como um dos maiores autores do século XX, Habermas tem influência dos pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt, tais como Max Horkheimer, Theodor Adorno e

Herbert Marcuse, entre outros, e, assim como todos os intelectuais dessa escola, é inspirado também por pressupostos marxistas. Deste modo, em Frankfurt recebe influência no que tange o campo filosófico, na filosofia clássica alemã, o Historicismo, a Fenomenologia e a Antropologia Filosófica (Stigar, *et al.*, 2021).

Desta forma, Habermas possui um rastro teórico plural, que se configura na confluência de campos científicos diversos, buscando dialogar acerca do conhecimento, das ciências, da sociedade, do Estado e da racionalidade, apoiado em grandes cientistas, entre os quais, além dos autores supracitados, estão Kant, Hegel, Weber, Freud, Wittgenstein e Piaget (Almeida, 2010). Do mesmo modo, é influenciado por outros intelectuais que foram seus contemporâneos, como Karl-Otto Apel, com quem elabora a chamada Ética da Discussão (Habermas, 2018) e Hannah Arendt, que, apesar de tecer inúmeras críticas à autora, inspira-se nos vieses da Filosofia Pragmática, incorporando-a à sua Teoria Crítica (Junior; Bufrem; Lima, 2021).

Em se tratando do movimento de Frankfurt, não há uma visão consensual ou uma interpretação definitiva do que representa a essência dessa escola de pensamento. Aceitar que existem diferentes interpretações sobre esse movimento intelectual significa aceitar a própria proposta de construção de um pensamento crítico (Lara; Vizeu, 2019). Justamente nessa postura crítica, cunhada por Karl Marx perante as contradições da sociedade burguesa, na intenção de promover a tomada de consciência da sociedade (Melo, 2013) que a Teoria Crítica da sociedade, elaborada pelos pensadores da Escola de Frankfurt, tem sua gênese, a partir de um novo paradigma representado pela fusão do materialismo histórico com a psicanálise.

Habermas, por sua vez, repensa a Teoria a partir de uma crítica dos modos de racionalidade nela presentes (Almeida, 2010). Entretanto, antes de adentrarmos nas concepções da Teoria Social Crítica de Habermas e de outras proposições feitas pelo filósofo, cabe-nos dizer que seus estudos focalizaram diferentes aspectos ao longo de sua produção e, de acordo com Gomes (2007, apud Almeida, 2010), sua trajetória pode ser compreendida em três fases: a fase de *estudos teórico-epistemológicos*, a de *estudos pragmáticos* e a de estudos que *retomam toda sua obra à luz do significado epistemológico*.

Desta forma, na presente dissertação damos ênfase tanto nos estudos teórico-epistemológicos quanto nos estudos pragmáticos de Habermas, justamente por entender a importância de pensar epistemologicamente as questões teóricas e práticas as quais o autor nos propõe, concebendo-

as como uma unidade no pensamento habermasiano. Apesar do autor não se dedicar aos estudos educacionais, visamos trazer seus pressupostos para a área da educação e para a pesquisa científica, compreendendo a comunicação como forma de libertação.

4.2 A TEORIA SOCIAL CRÍTICA E O APORTE EPISTEMOLÓGICO HABERMASIANO

Como dissemos acima, apesar de Habermas estar inserido na mesma escola de Adorno e Horkheimer, o filósofo busca repensar a Teoria Crítica idealizada pelos frankfurtianos, na medida em que esses pensadores estavam presos à filosofia centrada no sujeito e à uma concepção instrumental de racionalidade, difundindo a ideia de que os avanços materiais levariam a um potencial de emancipação, alicerçados em uma frente marxista (Medeiros; Marques, 2003).

Esse ideal centrado no sujeito se sustenta no chamado paradigma da filosofia da consciência, no qual os intelectuais acreditavam que as tomadas de decisões estavam alicerçadas na intencionalidade subjetiva de cada indivíduo. Habermas (2000), no entanto, entende que o paradigma da filosofia da consciência encontra-se esgotado e que a modernidade que está em crise, em virtude da sua visão racional reducionista e instrumentalista, pondo em risco a emancipação pela via da razão.

Adorno, Horkheimer, Nietzsche e Heidegger ainda acreditavam que a modernidade passava por uma crise da razão, por evidenciar a razão como absoluta e objetivada, o que Habermas concorda, porém, para o autor, a razão centrada no sujeito é a porta aberta pela qual entram as diversas críticas colocadas à razão (Medeiros; Marques, 2003). Por isso, o autor acredita que a saída para tal crise está na própria razão, nos propondo a mudança de paradigma da consciência para o paradigma do entendimento recíproco (Habermas, 2000).

No paradigma do entendimento recíproco, deixa de ser privilegiada a atitude objetivante em que o sujeito cognoscente se dirige a si mesmo como a entidades no mundo, passando a privilegiar a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo. Essa atitude, para Habermas, deve se dar em uma interação mediada pela linguagem (Habermas, 2000). Vemos, portanto, “a passagem de uma razão centrada na consciência para uma razão centrada na comunicação. Ao invés da relação sujeito-objeto, a relação sujeito-sujeito” (Almeida, 2010, p. 36).

Desta forma, os pensamentos habermasianos se fundamentam em lançar novas concepções acerca da compreensão da razão, do ser humano e da sociedade, uma vez que para ele os ideais iluministas não foram plenamente realizados e as promessas de liberdade e igualdade ainda não se cumpriram, assim como o ideal de emancipação, característico do movimento da modernidade (Habermas, 2018).

Em contraposição às teorias científicas advindas do movimento positivista, que requerem confirmação empírica por meio da observação e do experimento, Habermas vem nos propor uma teoria social crítica. Uma teoria social é uma teoria a respeito, entre outras coisas, das convicções dos indivíduos sobre sua sociedade e por estarmos inseridos nessa sociedade, a teoria social possui uma estrutura cognitiva reflexiva. Ou seja, se constitui como teoria social aquela que se propõe a refletir tanto sobre as concepções dos agentes de uma sociedade quanto sobre a própria estrutura social (Geuss, 1988).

Por sua vez, uma teoria crítica afirma como os agentes devem agir, para que se tenha uma ação racional, isto é, ela informa aos indivíduos sobre quais interesses são racionalmente aceitáveis. Deste modo, o efeito de uma teoria crítica bem-sucedida é a emancipação e o esclarecimento desses indivíduos racionais (Geuss, 1988). Em contraponto à racionalidade instrumental, das ciências empírico-analíticas, Habermas (2014) defende a possibilidade de construir uma teoria do conhecimento em conexão com o interesse, revelando que os diferentes tipos de conhecimento estão atrelados aos diferentes tipos de interesse. E, neste sentido, a razão na ciência crítica só pode portar um interesse por emancipação, constituindo-se como uma razão emancipatória.

Para ele, interesse e emancipação dependem fundamentalmente da **autorreflexão**, que “traz à consciência [...] os elementos que determinam ideologicamente uma práxis presente da ação e da interpretação de mundo” (Habermas, 2013, p. 56). Então a partir do momento que o sujeito reflete acerca dos elementos que compõem a sua realidade, ele pode entender o que está determinando ideologicamente e dogmaticamente a sua práxis. E nesse sentido, a “autorreflexão conduz ao discernimento à medida que algo que era inconsciente se torna consciente de uma maneira prática cheia de consequências” (ibidem).

O conceito de autorreflexão constitui-se como fundamental para nossa pesquisa ao entendermos que os autores-pesquisadores e os sujeitos das pesquisas desses autores podem empreender

processos autorreflexivos nas pesquisas-ações. Portanto, constituiu-se como um dos pontos de análise pela via dos círculos argumentativos, em que buscamos compreender tanto a articulação das ações com as demandas formativas dos sujeitos, quanto as contribuições da pesquisa-ação para o desenvolvimento profissional e a inclusão escolar.

Isto porque acreditamos que pela via da autorreflexão realizada na pesquisa-ação, os autores se realizam ações comunicativas, conduzindo as ações-reflexões-ações ao discernimento e trazendo à consciência processos que determinados ideologicamente acerca das suas práxis. Nesse sentido, acreditamos que libertar-se da dependência dogmática também significa libertar-se do reducionismo teórico-prático causado pelo positivismo, que, em nome da neutralidade, desconsidera “as influências das necessidades e dos interesses na constituição histórica dos conhecimentos” (Mühl, 2011, p. 1044) promovendo uma separação entre teoria e práxis, reduzindo o conhecimento racional a um emaranhado de procedimentos técnicos.

Habermas (2013) acredita que há uma relação sistemática entre a estrutura lógica de uma ciência - a teoria - e a estrutura pragmática das utilizações das informações produzidas em seu marco - a prática. Nesse sentido, retornamos a pensar a teoria social crítica, que reconhece suas raízes sociais e se torna reflexiva de duas maneiras: a) ao refletir sobre si mesma, reflete sobre sua própria gênese histórica; b) refletindo sobre si mesma, ela descobre também “o destinatário que deveria se deixar incitar, por suas ideias críticas, à prática emancipadora” (Habermas, 2004, p. 317).

Na visão de Carr e Kemmis (1988), Habermas deixa claro que o conhecimento investigativo gerado pela teoria social crítica não impede a ação, mas que deve existir um processo de esclarecimento imediato no qual os que participam de uma situação alcancem entendimentos verdadeiros acerca da mesma. Nesse sentido, alicerçados nos pressupostos habermasianos trazidos até aqui, Carr e Kemmis (1988) propõem a ideia de uma ciência educativa crítica, na qual a prática não deriva exclusivamente da teoria, uma vez que implica um compromisso com o melhoramento da educação por parte dos pesquisadores de dentro e de fora do processo educativo.

A perspectiva da ciência educativa crítica aponta para a possibilidade de comprometermos os educadores, os educandos, os pais - a família - e os gestores escolares com as análises críticas de suas próprias situações com vistas a transformá-las de tal maneira que essas situações

melhorem para os estudantes, para os educadores e para a sociedade inteira. E neste sentido a pesquisa-ação se torna uma possibilidade de melhorar a prática educativa, incorporando os valores de uma ciência educativa crítica, pois o grupo de participantes assumem conjuntamente a responsabilidade do desenvolvimento da prática, dos entendimentos e das situações, socialmente construídos nos processos interativos da vida educacional (Carr; Kemmis, 1988).

Ademais, Carr e Kemmis (1988) evidenciam que na pesquisa-ação crítica as comunidades autorreflexivas de investigadores podem influenciar na política e na prática educativa. Nesse sentido, quando Habermas mostra-se como “[...] um crítico preocupado, sobretudo, com o rigor analítico na compreensão das transformações sociais da atualidade” (Valenti, 1995, p. 106), é que sua epistemologia nos ajuda a compreender o nosso estudo. Corroboramos a preocupação crítica e o rigor analítico do autor, entendendo a importância da epistemologia para a compreensão intersubjetiva e reflexiva daquilo que está explícito e implícito nas produções acadêmicas, uma vez que os princípios epistêmicos dos agentes de uma teoria crítica “[...] não estão à mostra para serem observadas e descritos; ao formulá-los, a teoria crítica está em parte ‘elaborando-os’” (Geuss, 1988, p. 153).

O rigor analítico de Habermas esteve presente não só no nosso olhar para com os argumentos dos autores das produções, mas também na compreensão das formas como os autores articulam as ações empreendidas na pesquisa-ação com as demandas formativas dos sujeitos envolvidos nas pesquisas, isto é, a articulação da teoria crítica presente na pesquisa-ação com as suas transformações sociais. Com olhar analítico, buscamos entender como tem sido realizada nos dois países e entender se as condições de ação-reflexão-ação, próprias da pesquisa-ação, vêm sendo respeitadas.

Em síntese, na teoria social crítica de Habermas, que veio para superar o paradigma da consciência e a crise da razão vivenciadas pela modernidade, a razão torna-se emancipatória pela via da linguagem. Por meio da comunicação, o autor defende que todos os problemas da sociedade podem ser resolvidos, à medida que os participantes do discurso estejam engajados e comprometidos com a situação a ser resolvida e que todos tenham liberdade de fala, livres de coações.

Dialogando com nossas inquietações de pesquisa, ao afirmarmos que a pesquisa-ação se constitui em um espaço de autorreflexão quando se segue os pressupostos da espiral cíclica de

ação-reflexão-ação, entendemos que essa perspectiva metodológica pode se constituir em uma prática **emancipatória**, quando há interesse emancipatório por parte dos pesquisadores e dos participantes. Deste modo, o conhecimento que gerado por meio de uma pesquisa-ação é a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, uma vez que essa perspectiva metodológica nasce no bojo da discussão de transformação de espaços pela via da pesquisa e da ação, entende-se que os problemas, situações desafiadoras e/ou percalços da educação podem ser superados pela via da comunicação entre pesquisadores e participantes. Destarte, pudemos compreender como tem sido realizada a pesquisa-ação nos países de Brasil e Portugal, quais os contextos em que essas produções estão inseridas, quais têm sido os argumentos dos autores no tocante à contribuição da pesquisa-ação para a formação inicial, a formação continuada e para os processos inclusivos nas diferentes instâncias educacionais.

Tendo em vista que o conhecimento gerado pela via da autorreflexão, na teoria crítica, é a emancipação dos sujeitos e que esta emancipação só será gerada a partir de processos comunicativos, ao longo dos estudos habermasianos, a razão emancipatória tornar-se-á uma *razão comunicativa*. É nesse sentido que tivemos como intuito compreender de que modo a autorreflexão está presente nos estudos de pesquisa-ação dos autores brasileiros e portugueses. Adiante trazemos os estudos pragmáticos de Habermas que melhor exemplificam os estudos epistemológicos trazidos até aqui.

4.3 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA E OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O ESTUDO

Neste momento, o que Habermas nos propõe é uma virada da pragmática linguística, estabelecendo uma nova metodologia de análise. Em contraposição a teóricos que acreditavam na solução extra racional para a crise da razão, o filósofo acredita na reconstrução da própria razão. Essa reconstrução tem como objetivo principal estabelecer novas formas de análise dos sistemas de condições, categorias e regras que condicionam a possibilidade de agentes, que são capazes de falar e agir, construir e utilizar conhecimento, bem como agir racionalmente (Bannell, 2007).

Assim, Habermas (2012a) estabelece uma estreita relação entre racionalidade e saber, na medida em que “racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a

maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber” (p. 31). Por isso, determinadas formas de agir geram determinadas racionalidades. O autor então nos traz conceitos fundamentais como: o agir comunicativo, o agir estratégico e o agir instrumental.

A teoria do agir comunicativo de Habermas tem a ação social como seu foco principal de análise. Para ele, seguindo Weber, as ações sociais são aquelas em que os agentes também se orientam a partir do agir de outras pessoas (Habermas, 2004) e podem ser avaliadas em termos de sua racionalidade. A fim de compreender melhor as ações sociais - ou interações sociais - e não-sociais, e como elas se relacionam com os conceitos supracitados, observemos a Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Tipos de ação de acordo com Habermas (2004)

TIPOS DE AÇÃO			
Uso da linguagem	Atitude do agente		
	objetivante	performativa	
não-comunicativo	intervenção dirigida a um objetivo	—	ação não-social
orientado ao entendimento mútuo	—	ação comunicativa no sentido fraco	
orientado ao acordo	—	ação comunicativa no sentido forte	interações sociais
orientado às consequências	interações estratégicas	—	

Fonte: Habermas (2004).

Nas ações não-sociais, nós temos o conceito de **agir instrumental**, uma ação orientada para o êxito, quando observamos regras técnicas de ação e avaliamos o grau de eficácia da intervenção que a ação representa apenas em um contexto orientado para o sucesso e situado em um contexto de ação não-social (Almeida, 2010).

Nas interações sociais, ou ações sociais, na qual o agente tem como intuito interações estratégicas, temos estabelecido um **agir estratégico**, que mesmo quando as interações são linguisticamente mediadas, o potencial da racionalidade comunicativa permanece inutilizado, pois a linguagem é empregada de forma orientada a consequências. Abordada de forma unilateral, a linguagem torna-se apenas uma entre outros *meios* com os quais os falantes orientados pelo êxito atuam uns sobre os outros, objetivando que o outro, em uma situação de

fala, forme opiniões que eles mesmos tenham almejado, de acordo com interesses próprios ou individuais (Habermas, 2004; 2012a).

Por outro lado, o **agir comunicativo** refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir, que estabeleçam uma relação intersubjetiva, seja com meios verbais ou extraverbais. Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. Nesse modelo de ação, a linguagem assume uma posição proeminente e passa a ser o meio ou o *medium* do entendimento, em que falantes e ouvintes, a partir do horizonte de seu mundo da vida previamente interpretado, referem-se a algo no **mundo objetivo, no mundo social ou no mundo subjetivo** a fim de negociar definições em comum para situações.

Essa negociação não se dá apenas de maneira direta, dirigida por normas ou dramaturgicamente, mas sim de maneira reflexiva (Habermas, 2012a). Nesse sentido, entendemos a pesquisa-ação como uma ação social, “[...] concebida como espaço propício a interações comunicativas e democráticas entre pesquisadores e participantes” (Almeida, 2010, p. 38). Assim, em nossa pesquisa, analisamos os argumentos que fazem referência ao mundo da vida, advindos dos estudos que realizam a pesquisa-ação, visando compreender de que modo os autores-pesquisadores empreendem ações comunicativas e/ou estratégicas.

Portanto, o mundo da vida “[...] tem como característica ser um armazém do saber humano acumulado ontologicamente, em que os seres humanos o utilizam para processos comunicativos (Bettine, 2021, p. 73)”, constituindo-se como um ponto de referência para o estabelecimento de formas comunicativas e democráticas, na qual os falantes e ouvintes podem colocar a pretensão de que suas declarações se ajustem aos seus três componentes (mundo objetivo, social ou subjetivo).

Na visão de Habermas, os processos comunicativos referem-se a algo do mundo da vida intersubjetivamente partilhado e a linguagem se constitui como um *medium* de comunicação a serviço do **entendimento**, ao passo que os atores, quando visam entender-se uns com os outros, com o intuito de coordenar suas ações, perseguem determinados fins. Por isso, a estrutura teleológica/estratégica é fundamental para todos os conceitos de ações. Mas esse fim só será realizado diante do comum acordo linguisticamente almejado, sob o qual o *alter* pode “juntar” suas ações às do *ego*, isto é, culminar as ações pessoais, subjetivas com as ações interpessoais,

intersubjetivas (Habermas, 2012a). Desta forma é que Habermas propõe a virada do paradigma da consciência para o paradigma da linguagem.

No sentido de considerarmos a linguagem como meio de comunicação para chegarmos a um entendimento daquilo que está sendo discutido, temos o conceito de **consensos provisórios**, “produzidos racionalmente pelos próprios participantes através de argumentos” (Gomes, 2005, p. 139) nos quais não chegamos a um entendimento último sobre as questões discutidas, mas consensos que ainda podem ser postos em xeque, revistos, revalidados e modificados. Para Habermas (2012a) os consensos são mediados pelo conceito de entendimento mútuo, por meio da ação comunicativa.

O **entendimento mútuo** é um conceito fundamental para Habermas, pois funciona como mecanismo de coordenação da ação. À medida que os participantes da interação se põem de acordo quanto à validade pretendida para suas exteriorizações, ou seja, quando reconhecem intersubjetivamente as pretensões de validade que manifestam reciprocamente, isto é o entendimento mútuo (Habermas, 2012a).

Na medida em que uma pretensão de validade é problematizada, “[...] há sempre a possibilidade de se entrar em uma forma reflexiva do agir comunicativo, o que Habermas chama de **Discurso**, com o objetivo de resolver, pela argumentação, a validade da pretensão levantada” (Bannell, 2007, p. 56). Habermas denomina argumentação o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com base em argumentos. Esses argumentos são os meios pelos quais o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade pode ser realizado e a opinião pode ser transformada em conhecimento (Habermas, 2012a).

O discurso então para Habermas assume a forma de argumentação, na medida em que os participantes argumentam sobre uma pretensão de validade. Entretanto, para ele, só podemos falar em discurso “quando o sentido da pretensão de validade que estiver sendo problematizada compelir conceitualmente os participantes à suposição de que se pode almejar, por princípio, um comum acordo racionalmente motivado” (Habermas, 2012a, p. 91), isto é, o entendimento mútuo.

O conceito de entendimento mútuo permeou nosso estudo e esteve presente quando analisamos a articulação das ações empreendidas na pesquisa-ação, isto porque na ação comunicativa é necessário que haja consensos provisórios ou entendimento mútuos entre os autores-pesquisadores e os sujeitos-participantes da pesquisa-ação, uma vez que consideramos essa perspectiva metodológica como ação social, em que há processos comunicativos entre os participantes da interlocução. Nesse sentido, entendemos que na pesquisa-ação crítica e emancipatória, o diálogo se faz demasiadamente necessário entre os sujeitos envolvidos, a fim de que a pesquisa tenha implicação direta com o contexto pesquisado.

Ademais, em nosso estudo, pela via dos círculos argumentativos, tivemos como intuito chegar a entendimentos mútuos com os autores-pesquisadores acerca daquilo que foi posto como questão central de análise, promovendo, portanto, processos argumentativos entre os atos de fala dos autores e nossos. Ao tomarmos o estudo comparado internacional como perspectiva metodológica e nos alicerçarmos em Habermas, concebemos que a construção de conhecimento se dá a partir momentos comunicativos constituídos coletivamente.

Desta forma, tomando como questão central a pesquisa-ação e suas nuances nos países de Brasil e Portugal, fomos construindo conhecimento com o outro: com os autores-pesquisadores e com os participantes do Projeto de Pesquisa no qual estamos submetidos. Pela via dos espaços discursivos, dos círculos argumentativos e dos momentos de estudo em grupo, construímos coletivamente conhecimentos sobre os dois países, principalmente no tocante aos contextos socioeducacionais e institucionais nos quais a pesquisa-ação/investigação-ação está inserida, às contribuições da perspectiva metodológica para o desenvolvimento profissional e para a inclusão escolar/educação inclusiva, e aos modos em que há articulação das ações empreendidas pelos autores-pesquisadores com as demandas formativas dos sujeitos das pesquisas.

No capítulo a seguir, entrecruzamos a perspectiva epistemo-metodológica assumida, a análise da produção acadêmica pela via da “pesquisa da pesquisa”, os contextos pesquisados, os diferentes momentos do estudo e a perspectiva teórico-epistemológica da ação comunicativa de Habermas.

5 O ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL COMO PERSPECTIVA EPISTEMO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Como forma de atendermos nossos objetivos, no presente capítulo explicitamos a perspectiva epistemo-metodológica adotada em nossa pesquisa, articulando a perspectiva do estudo comparado internacional e a análise da produção científica pela via dos aportes teórico-epistemológicos de Jürgen Habermas. No segundo momento, destacamos os aspectos éticos da pesquisa. Elucidamos ainda os nossos lócus de pesquisa, apresentando as organizações administrativas e políticas dos países pesquisados e os seus respectivos programas de pós-graduação em educação analisados. Por último, a fim de explicitarmos o processo investigativo, apresentamos os cinco momentos da pesquisa, que se deram de forma concomitante, isto é, não seguiram uma cronologia linear.

5.1 A NATUREZA E A PERSPECTIVA DO ESTUDO

Tendo em vista que nosso estudo procurou compreender uma questão de investigação no contexto em que ela ocorre e do qual é parte e que é analisada numa perspectiva integrada, possui natureza qualitativa (Godoy, 1995). No sentido de pensar o conhecimento científico em sua subjetividade, tomamos como perspectiva epistemo-metodológica o estudo comparado internacional, que para Silva (2016) constitui-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias, "apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa" (p. 213).

Tomando a perspectiva teórico-epistemológica da teoria social crítica de Jürgen Habermas, concordamos com Sobrinho *et al.* (2015) que o estudo comparado internacional está inserido justamente na perspectiva que ultrapassa o empirismo, concebendo que a realidade não se circunscreve a uma explicação única, objetiva e neutra. Dessarte, torna-se mais evidente a necessidade de "compreender a natureza subjetiva da realidade e o sentido que lhe é atribuído pelos diferentes sujeitos" (p. 342). O estudo comparado, portanto, não deve se restringir à análise dos aspectos descritivos, restritivos e delimitados dos sistemas. É necessário considerar a educação como uma atividade humana partícipe da totalidade social (Carvalho, 2014).

Na visão de Malet (2004), na contemporaneidade a tarefa da educação comparada não pode se limitar mais "à simples constatação de semelhanças ou dessemelhanças observáveis em diferentes contextos educativos nacionais que se tornaram estreitos", pois existe um

componente “do qual a educação comparada não pode abrir mão, é a figura do Outro” (p. 1318). Concordando com o autor, Deviche, Tauchen e Trevisan (2018, p. 7) nos advogam que atualmente na educação comparada “não se intenciona produzir saberes generalizáveis e inabaláveis, mas interpretações comprometidas com a pluralidade de sentidos e seus respectivos contextos”.

Nessa perspectiva, para Nóvoa (2017a) o campo da educação comparada não deve contribuir para reforçar a lógica sagrada dos especialistas, mas sim para organizar um espaço público de debates e decisões, construindo “uma outra compreensão do espaço e do tempo e das relações espaço-tempo, concebendo o espaço como espacialidades e o tempo como temporalidades” (idem, p. 15). Nesse sentido, entendemos a pesquisa-ação realizada pelos autores brasileiros e portugueses como parte de uma totalidade, que se insere em diversos contextos, tais como sociais, econômicos, políticos, educacionais, institucionais, culturais. Ademais, acreditamos que a pesquisa-ação é empreendida e entendida de diferentes formas pelos diferentes sujeitos, destarte, buscamos realizar momentos de diálogos em que pudéssemos compreender as nuances atribuídas a esta perspectiva metodológica.

Corroboramos Almeida e Caetano (2019), que nos advogam acerca do estudo comparado internacional pela via dos pressupostos habermasianos, “considerando o outro não mais enquanto objeto de investigação a ser compreendido, e a prática, não mais como preocupação secundária ou desnecessária dos estudos” (p. 81). É neste sentido que buscamos apreender os contextos das produções acadêmicas que apostam na pesquisa-ação como método de pesquisa, situando-as historicamente e buscando não sobrepor umas às outras ou apenas identificar suas diferenças, mas entender cada produção como um objeto de pesquisa datado e situado e cada autor-pesquisador como sujeito capaz de linguagem, que nos contribui para pensarmos as possibilidades da pesquisa-ação em cada realidade.

Desta forma, assumimos um duplo desafio de, a partir da perspectiva epistemológica do estudo comparado internacional, constituir uma “pesquisa da pesquisa”, empreendida no sentido de “avaliar a orientação, prioridades, condições de produção e difusão, metodologias, procedimentos e estratégias da investigação educativa. Seu resultado é dado por conhecimentos sobre os processos de investigação educativa” (Vielle, 1981, p. 338, tradução nossa). Entrementes, baseando-nos em Almeida (2019), acreditamos que a busca pela compreensão das questões teórico, metodológicas e epistemológicas nos possibilitam estabelecer um diálogo com

os autores-pesquisadores e, pela via da linguagem, emergirem as possibilidades de interlocução intersubjetiva e cooperativa.

Por meio da pesquisa da pesquisa-ação, empreendemos uma vigilância epistemológica, como nos propõe Japiassú (1988), pois por meio dela, podemos manter uma atitude reflexiva sobre o método científico. Dessarte, concordamos com Gamboa (2018) que “transpassar a ‘ignorância metodológica’ e a ‘falsa consciência’ sobre os processos do conhecimento, como denuncia Habermas, significa resgatar a dimensão ética do ato de investigar” (p. 173), devemos, nesse sentido, “tratar o problema da ética, da ciência e da relação ‘ciência-consciência’ [...] como uma questão urgente” (ibidem).

A pesquisa da pesquisa se constitui um desafio por tratar da análise da própria produção acadêmica, na perspectiva metodológica da pesquisa-ação, isto é, analisar a produção realizada por outrem. Por sua vez, reputamos o estudo comparado internacional como um desafio por tratar-se de duas realidades distintas, com aspectos políticos, administrativos, educacionais e institucionais muito diferentes, o que nos instiga a respeitar cada uma das características dos países e das produções analisadas, ultrapassando uma perspectiva comparatista que ignora as especificidades de cada localidade.

No sentido de respeitar as especificidades de cada contexto, estamos alicerçados no agir comunicativo de Habermas, no qual a verdade é contextualizada, pois em cada comunicação realizada pode-se surgir um determinado conhecimento. Assim, em nosso estudo buscamos construir o conhecimento acerca da nossa questão central a partir do diálogo com os autores-pesquisadores do estudo, considerando os argumentos de cada autor, bem como as características de cada contexto.

Acreditamos, desta forma, na perspectiva da colaboração como forma de “aprendizado com o outro”, a partir de entendimentos construídos no coletivo (Almeida, 2019). O conhecimento construído pela via do diálogo com o outro contribui tanto para a realidade portuguesa pesquisada, como para a realidade brasileira e para nós enquanto pesquisadores, pois quando estabelecemos o diálogo, todos os sujeitos da interlocução constroem aprendizados acerca do que se discute. Nesse sentido, destacamos a seguir os aspectos éticos da pesquisa.

5.2 ÉTICA NA PESQUISA

Ressaltamos que estamos inseridos no Projeto de Pesquisa “Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos” (Registro na PRPPG nº 12192/2023), que tem o objetivo de analisar o potencial da pesquisa-ação para a transformação social/educacional, considerando seus pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos na contribuição para o avanço do conhecimento científico na área da Educação na interface com outras áreas do conhecimento, com vistas a assegurar que a produção científica tenha impacto na construção de políticas públicas educacionais, com ênfase nas áreas de inclusão escolar e formação de profissionais da Educação em Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal.

Fazem parte do Projeto professores doutores de diferentes instituições de ensino superior dos países em questão, bem como estudantes de mestrado, doutorado e pós-doutorado dessas instituições, em especial, da Universidade Federal do Espírito Santo, e profissionais das redes de ensino capixabas. Portanto, apostando em um conhecimento construído coletivamente, os participantes do Projeto estiveram presentes em diferentes momentos da pesquisa de mestrado.

Nesse sentido, no tocante aos **aspectos éticos** da pesquisa, destacamos que as estratégias metodológicas deste estudo em tela estão ancoradas no parecer realizado sobre o Projeto de Pesquisa, que está registrado no Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o Parecer CAAE nº 70563323.5.0000.5542, e, uma vez que a presente dissertação se constitui como parte deste projeto, também assume o compromisso ético com a produção científica. Desta forma, aos participantes da pesquisa foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice F), que tem por finalidade possibilitar o esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios.

Cabe dizer ainda que, em cada território investigado, o referido Projeto de Pesquisa tem distritos e estados específicos como foco. Assim, compõem esses estados, dentre outros, no Brasil, o Espírito Santo e, em Portugal, o distrito de Porto. Portanto, enquanto concebemos as produções acadêmicas (dissertações e relatórios de estágio) que tomam a perspectiva metodológica da pesquisa-ação no âmbito do mestrado como objetos de nossa pesquisa. Cabe-nos agora explicitar sobre os PPGs (Ufes) e Escola Superior de Educação (P. Porto) em que estão inseridas as pesquisas nos contextos brasileiro e português.

5.3 O LÓCUS DA PESQUISA: OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

5.3.1 Contexto brasileiro

O Brasil é um país localizado na América do Sul e possui um território de 8,5 milhões de km². De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2023⁸, o país possui 203 milhões de habitantes. De dimensões continentais, o país possui 27 unidades federativas que se configuram em 26 estados e o Distrito Federal, onde se localiza a capital federal chamada Brasília.

No que rege a Constituição Federal de 1988, a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal e se constitui em um Estado Democrático de Direito. Desta forma, a União possui três Poderes: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, independentes e harmônicos entre si, que estão presentes em nível federal, em nível estadual e em nível municipal.

Ao **Poder Legislativo** compete legislar e fiscalizar os atos do Executivo. É composto, em nível federal, pelos senadores e deputados; em nível estadual, por deputados estaduais; em nível municipal, por vereadores. O **Poder Executivo** é responsável pela execução da legislação brasileira e das ações de governo. Em nível nacional, exercido pelo Presidente da República, eleito por eleições diretas, com mandato de quatro anos, e auxiliado pelos Ministros de Estado nomeados por ele. Em nível estadual, é exercido pelo Governador. E em nível municipal é exercido pelo Prefeito. Por seu turno, o **Poder Judiciário**, responsável por garantir a proteção dos direitos dos cidadãos, por resolver conflitos e por executar as leis, é composto por diferentes órgãos, tais como tribunais, conselhos e juízes (Brasil, 1988).

No tocante a organização político-administrativa, a República Federativa do Brasil compreende “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988, Art. 18). Inseridos na União, “os Estados organizam-se e regem-se pelas Constituições e leis que adotarem, observados os princípios desta Constituição” (idem, Art. 25). Desta forma, possuem autonomia para regirem suas legislações, desde que respeitem a CF/88.

⁸ Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

Por sua vez, os Municípios estão inseridos nos Estados e reger-se-ão “por lei orgânica, [...] aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado” de acordo com o Art. 29 da CF/88. Trazemos abaixo o mapa do Brasil, com os seus respectivos Estados, a fim de melhor explicitar a organização territorial e federativa (Figura 5).

Figura 5 – Mapa da República Federativa do Brasil dividida por Estados e suas capitais



Fonte: IBGE, Diretoria de Geociências.

O Estado que compõe nossa pesquisa é o Espírito Santo, localizado na região Sudeste do país, possui 78 municípios e tem como capital a cidade de Vitória. De acordo com o IBGE/2022, possui cerca de 46 mil km² e população de 3,8 milhões de habitantes. O Espírito Santo possui somente uma Universidade Federal, a Ufes, e não possui universidade estadual.

Ao apresentarmos o contexto capixaba do estudo, ressaltamos que a Universidade Federal do Espírito Santo se constitui uma instituição autárquica vinculada ao Ministério da Educação (MEC). No Brasil, as universidades possuem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

A Ufes foi fundada em 5 de maio de 1954 e, à época, englobava diferentes faculdades e escolas, que foram extintas em 1968 com a Reforma Universitária, por meio do Decreto Federal nº 63.577 (Borgo, 2014). A partir de então foram instituídos os Centros, como o Centro Tecnológico e o Centro Pedagógico. Este último teve seu nome substituído em 2002, adotando o nome Centro de Educação (CE). Atualmente a Universidade possui quatro campi universitários: dois em Vitória, nos bairros de Goiabeiras e Maruípe; um no município de Alegre, no sul do Estado; e outro no município de São Mateus, no norte capixaba.⁹

A Ufes oferece 103 cursos de graduação presencial, com 20 mil estudantes matriculados, aproximadamente. Na pós-graduação são 62 cursos de mestrado acadêmico e profissional e 32 de doutorado, com 3.500 alunos. Possui um quadro com cerca de 1.800 professores efetivos e 2 mil técnicos-administrativos e sua sede administrativa central está localizada no campus universitário de Goiabeiras, em Vitória, bem como o **Centro de Educação**.

Lócus de nossa pesquisa, o Centro de Educação possui três departamentos - Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE), Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) e Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) - e dois programas de pós-graduação, o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Ufes) e o Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes).

O Programa de Pós-graduação em Educação fundado em 1978, é o único programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação do Espírito Santo que oferta o doutorado acadêmico. Portanto, possui cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e conta com 30 professores permanentes organizados em quatro linhas de pesquisa: 1. Docência, Currículo e Processos Culturais; 2. Educação e Linguagens; 3. Educação Especial e Processos Inclusivos; e 4. Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Por seu turno, o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação foi criado em 2017 e tem como objetivo promover a formação continuada de profissionais da Educação, fundamentada em princípios teórico-metodológicos que valorizem a experiência profissional e

⁹ As informações relativas à Universidade Federal do Espírito Santo, do Centro de Educação/Ufes, do PPGE/Ufes e do PPGPE/Ufes foram retiradas dos seus respectivos sites, sendo eles: <https://www.ufes.br/instituicao>; <https://ce.ufes.br/historico>; <https://educacao.ufes.br/pt-br>;

a articulação entre teoria e prática. O PPGPE possui duas linhas de pesquisa: 1) Docência e Gestão de Processos Educativos e 2) Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar. Destacamos que no ano de 2023 o PPGPE recebeu nota 4 na CAPES e pôde abrir o doutorado profissional, deste modo, seu nome que antes incorporava o termo “Mestrado” antes de “Profissional”, passou a ser o supracitado.

Desta forma, compõem nosso objeto de pesquisa as dissertações de mestrado acadêmico e profissional da Universidade Federal do Espírito Santo, vinculadas aos Programas de Pós-graduação em Educação e de Pós-graduação Profissional em Educação, que, por sua vez, são vinculados ao Centro de Educação.

5.3.2 Contexto português

Apresentamos agora o país de Portugal, passando pelo distrito do Porto e a Instituição de Ensino Superior que é lócus de nossa pesquisa, o Instituto Politécnico do Porto (P. Porto). Portugal localiza-se no sudoeste europeu e ocupa uma área total de 92 mil km²¹⁰. De acordo com o INE/2022, possui uma população estimada de 10,4 milhões de habitantes. Do total de residentes no país, 1,7 milhão possuía nível superior completo em 2021.

Para compreendermos o contexto organizacional de Portugal, podemos distinguir em duas divisões: a) A divisão político-administrativa; e b) A divisão geográfica¹¹. No que diz respeito ao poder político, distintamente do Brasil, A República Portuguesa se consagra um sistema de semipresidencialismo, com vincado pendor parlamentarista e não possui Senado.

A divisão político-administrativa é composta pelos órgãos de soberania, as regiões autónomas, e o poder local. Existem quatro órgãos de soberania: o Presidente da República, a Assembleia da República, o Governo e os Tribunais. O **Presidente da República** é eleito pelo voto direto, mas, diferente do Brasil, possui mandato de cinco anos (Portugal, 1976). O Presidente é apoiado e preside o órgão político de consulta chamado Conselho de Estado composto por:

- a) O Presidente da Assembleia da República;
- b) O Primeiro-Ministro;
- c) O Presidente do Tribunal Constitucional;
- d) O Provedor de Justiça;
- e) Os presidentes dos governos regionais;

¹⁰ Cabe considerar que Portugal apresenta uma área territorial 92 vezes menor do que o Brasil.

¹¹ Disponível em: <https://transparencia.gov.pt/pt/municipios/portugal-e-os-municipios/organizacao-geografica-e-administrativa/>

- f) Os antigos presidentes da República eleitos na vigência da Constituição que não hajam sido destituídos do cargo;
- g) Cinco cidadãos designados pelo Presidente da República pelo período correspondente à duração do seu mandato;
- h) Cinco cidadãos eleitos pela Assembleia da República, de harmonia com o princípio da representação proporcional, pelo período correspondente à duração da legislatura (Portugal, 1976, Art. 142º).

Por sua vez, a **Assembleia da República** é o parlamento nacional, uma assembleia representativa de todos os cidadãos portugueses, composta por deputados. Os Deputados são eleitos por círculos eleitorais geograficamente definidos na lei e representam todo o país e não somente os círculos por quais são eleitos (Portugal, 1976).

O **Governo** é o órgão de condução da política geral do país e o órgão superior da administração pública, composto pelo Primeiro-Ministro, pelos Ministros e pelos Secretários e Subsecretários de Estado. O Primeiro-Ministro é nomeado pelo Presidente da República e os restantes membros são nomeados pelo Presidente da República, sob proposta do Primeiro-Ministro (Portugal, 1976). Por fim, os **Tribunais** são os órgãos de soberania com competência para administrar a justiça em nome do povo, são independentes e apenas estão sujeitos à lei, se constituindo como o único órgão de soberania não eleito (Portugal, 1976).

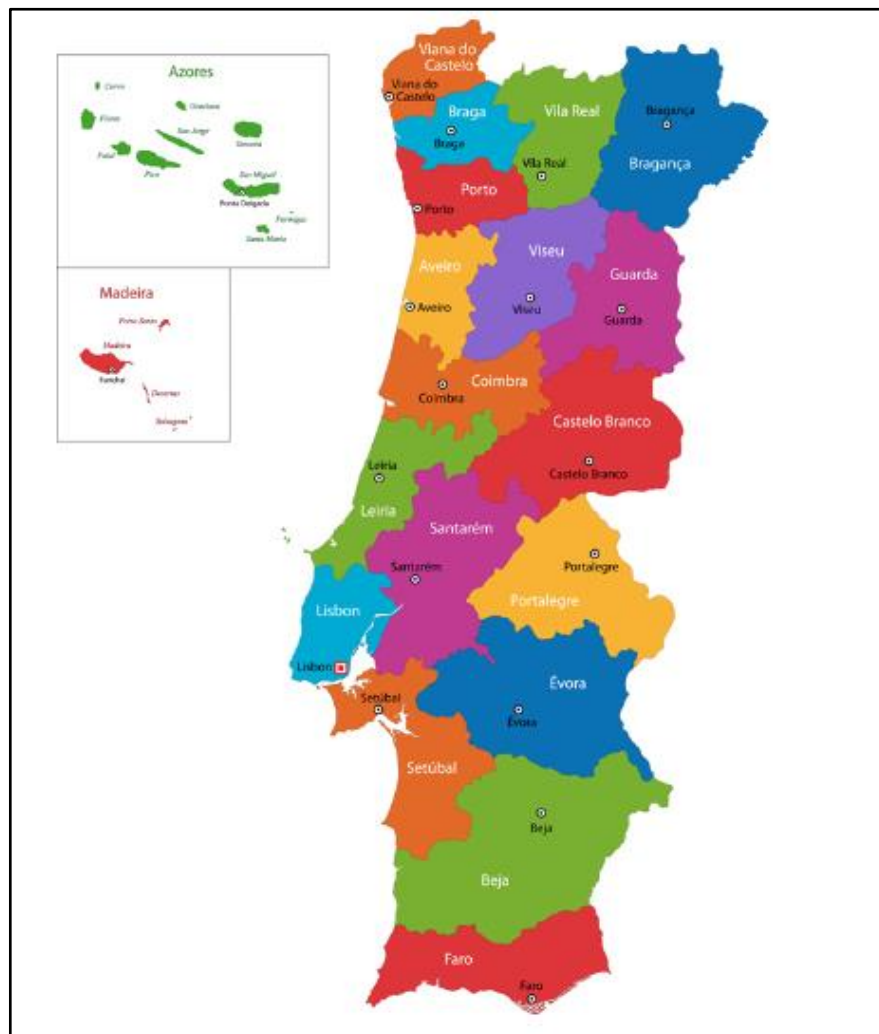
As regiões autónomas são os arquipélagos dos Açores e da Madeira, que possuem regime político-administrativo próprio, fundamentado em suas características geográficas, económicas, sociais e culturais e nas históricas aspirações autonomistas das populações insulares. De acordo com a Constituição Portuguesa, “a autonomia das regiões visa a participação democrática dos cidadãos, o desenvolvimento económico-social e a promoção e defesa dos interesses regionais, bem como o reforço da unidade nacional e dos laços de solidariedade entre todos os portugueses” (Portugal, 1976, Art. 225º).

Ao final da divisão político-administrativa do país, temos o poder local. As autarquias locais são pessoas coletivas territoriais dotadas de órgãos representativos, que visam o andamento de interesses próprios das populações respectivas. No continente, isto é, em todas as regiões do país exceto os arquipélagos acima referidos, as autarquias locais são **as regiões administrativas, os municípios e as freguesias**. Às regiões administrativas são conferidas a direção de serviços públicos e tarefas de apoio à ação dos municípios respeitando a autonomia destes. Além disso, elaboram planos regionais e participam na elaboração dos planos nacionais (Portugal, 1976).

Os municípios podem constituir associações e federações para a administração de interesses comuns e tem como órgãos representativos a assembleia municipal e a câmara municipal. Por seu turno, as freguesias são os menores órgãos da divisão administrativa do país e são representados pela assembleia de freguesia e pela junta de freguesia.

Dito isso, no tocante a organização geográfica do país, que diferentemente do Brasil, não coincide diretamente com as divisões político-administrativas, a parte continental de Portugal é dividida em 18 distritos, 308 concelhos e freguesias¹². Desta forma, apresentamos abaixo mapa de Portugal (Figura 6), com as suas divisões por distritos e respectivas capitais.

Figura 6 – Mapa da divisão de Portugal por distritos administrativos



Fonte: <https://www.nacionalidadeportuguesa.com.br/mapa-de-portugal/>.

¹² Os arquipélagos são divididos em concelhos e freguesias.

O distrito de Porto localiza-se ao norte de Portugal, constitui-se na área metropolitana do Porto, com 18 concelhos, possui 2.455 km² e 1,8 milhão de habitantes (Gabinete de Estratégias e Estudos, 2022¹³). Inserido no distrito de Porto, o Politécnico do Porto foi fundado em 1852 como Escola Industrial do Porto, que mais tarde foi designada como Instituto Industrial e Comercial do Porto. Em 1918 o Instituto Industrial e o Instituto Comercial separam-se formalmente. Passados 60 anos, em 1975 o Instituto Industrial do Porto altera o seu nome para Instituto Superior de Engenharia do Porto e em 76 o mesmo acontece com o Instituto Comercial, que se alterou para o Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. Na ocasião, ambos institutos integraram o ensino universitário.

Pioneiro no relançamento do Ensino Superior Politécnico em Portugal, o Instituto Politécnico do Porto (IPP), criado em 1985, afirma-se como instituição de ensino superior ao **serviço da transformação social e do desenvolvimento económico, através de uma formação e investigação de qualidade orientadas para a comunidade em que se insere, apostando na inovação e na transferência do conhecimento e da tecnologia** (Portugal, 2019, p. 17964, grifo nosso).

Portanto, em 1985 é fundado o Instituto Politécnico do Porto integrando inicialmente as recém-criadas Escola Superior de Educação e a Escola Superior de Música. Em 1988 dá-se a integração do Instituto de Superior de Contabilidade e Administração do Porto e do Instituto Superior de Engenharia do Porto, institutos que passaram para o subsistema politécnico. Atualmente são oito Escolas distribuídas por três campi, onde diariamente estudam, investigam, ensinam e inovam milhares de pessoas.

A Escola Superior de Educação (ESE), lócus de nossa pesquisa, localiza-se no Campus 1 do Porto, que se divide entre a zona da Asprela, no extremo norte do concelho, e a Baixa do Porto. No tocante à ESE, entendemos que é uma referência na formação de professores, educadores, agentes sociais e culturais. Iniciou a sua oferta formativa em 1985, com Bacharelatos e Licenciaturas de Educadores e Professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e realizou Cursos de Complemento de Formação para Educadores e Professores. Posteriormente alargou a sua oferta formativa a outros profissionais, no âmbito da Educação Social, Gestão do Património Artístico e Cultural e Tradução e Interpretação da Língua Gestual Portuguesa.

¹³ Disponível em: <https://www.gee.gov.pt/pt/documentos/publicacoes/estatisticas-regionais/distritos-concelhos/porto/3235-distrito-do-porto/file>

Com os recentes processos de consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior, o Politécnico do Porto passou a contemplar Mestrados de Profissionalização e de Especialização. Atualmente, a ESE possui 13 mestrados, discriminados no Quadro 1.

Quadro 1 – Cursos de Mestrados ofertados na Escola Superior de Educação/P. Porto

Nº	Cursos de mestrado profissionalizantes	
1	Mestrado em Educação Pré-Escolar	
2	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
3	Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	
4	Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	
5	Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	
6	Mestrado em Ensino de Música - Formação Musical	
7	Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	
Cursos de mestrado de especialização		
1	Mestrado em Administração das Organizações Educativas	
2	Mestrado em Didática do Português na Era Digital	
3	Mestrado em Educação e Intervenção Social	Especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco
4		Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos
5	Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição	
6	Mestrado em Património, Artes e Turismo Cultural	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Plano de Atividades de 2024 da ESE.

Desta forma, o momento do levantamento realizado levou em consideração todos os cursos de mestrado da ESE, a fim de termos uma ampla dimensão de como a investigação-ação se insere na pós-graduação em educação no P. Porto. Neste momento faz-se necessário elucidarmos quais foram os momentos da pesquisa, que buscaram alcançar o nosso objetivo.

5.4 MOMENTOS DA PESQUISA

Descrevemos nos tópicos a seguir como foram organizados e realizados os cinco momentos da pesquisa. Ressaltamos que a sequência com que são apresentados não representa uma linearidade, pois há momentos que se deram concomitantemente.

5.4.1 O levantamento e mapeamento da produção acadêmica dos contextos em questão e a constituição do corpus de análise

O primeiro momento da pesquisa configurou-se no levantamento da produção acadêmica que toma a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação do estado brasileiro e na Escola Superior de Educação do distrito português no período de 2012 a 2022.

A escolha do período de busca e de análise deu-se a partir da necessidade de compreendermos os contextos das pesquisas mais recentes na área da educação, da formação continuada e da inclusão escolar/educação inclusiva considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto-Lei nº 54/2018 (Portugal, 2018) cujas reverberações dar-se-ão nos anos subsequentes, mas não imediatamente após suas implementações. Da mesma forma, a escolha se deu tendo em vista os períodos pré-pandêmicos e pandêmicos, com finalidade de termos uma ampla dimensão da produção acadêmica nos campos de pesquisa aos quais nos detemos.

Ademais, o período de busca do Projeto de Pesquisa no qual estamos inseridos dá-se nos anos 2000 a 2023. Ressaltamos ainda que no levantamento realizado, encontramos muitas produções em âmbito português quando comparado ao número de produções acadêmicas em âmbito brasileiro. Devido a essa discrepância dos contextos de pesquisa, decidimos por manter o período de busca deste estudo.

Nesse sentido, o levantamento da produção acadêmica (dissertações e tese) em âmbito brasileiro se deu nos repositórios virtuais da Universidade Federal do Espírito Santo¹⁴. Em âmbito português, buscamos realizar o levantamento da produção acadêmica (dissertações, relatórios de estágio e relatórios de projeto) no site do Repositório Científico do Politécnico do

¹⁴ Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/> e <https://educacao.ufes.br/pt-br>

Porto¹⁵, no qual selecionamos as produções apenas desta instituição. Para tanto, utilizamos os seguintes termos de busca: “*pesquisa-ação*” e “*investigação-ação*”.

Organizamos os dados encontrados no levantamento identificando os(as) autores(as), os orientadores(as), título, instituição de ensino superior, tipo de documento (dissertação, tese, relatórios de estágio, relatório de projeto), ano de publicação, o link da produção e os contatos (e-mail) dos autores das produções.

O mapeamento deu-se a partir da leitura dos resumos, palavras-chave e dos elementos textuais. No capítulo em que apresentamos a constituição do corpus de análise, explicitamos como se deram esses processos e apresentamos uma configuração das produções desenvolvidas pelas duas instituições de ensino superior, explicitando o volume produzido ao longo dos anos, as temáticas levantadas e as terminologias de pesquisa-ação encontradas.

Quanto ao mapeamento dos instrumentos de pesquisa, objetos de investigação, os instrumentos de coleta/produção de dados, o espaço em que foram realizadas (escola, universidade, instituições) e os sujeitos-participantes das produções acadêmicas dos dois contextos, estes foram mapeadas por meio da inserção das dissertações e relatórios de estágio que compuseram nosso corpus de análise no Quadro Esquemático.

Portanto, a partir dos momentos de levantamento e mapeamento da produção acadêmica, selecionamos aquelas que se constituíram como nosso objeto de pesquisa. O caminho da constituição do corpus de análise está explicitado no capítulo 6.

Uma vez que foram selecionadas as pesquisas para o momento de análise, coube-nos organizá-las, a fim de apreendermos os argumentos dos autores acerca das questões teórico, metodológicas e epistemológicas que nos são cara. Assumindo o desafio de empreender uma “pesquisa da pesquisa” (Vielle, 1981), compreendemos a importância da vigilância epistemológica (Japiassú, 1988; Bachelard, 1989) das produções que utilizam a perspectiva metodológica da pesquisa-ação. O rigor analítico de Habermas (2012a) neste momento contribui para pensarmos que não existe um conhecimento único e acabado quando se trata das investigações científicas e entendermos que a pesquisa-ação como método científico exige

¹⁵ Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/>

certas estruturas metodológicas que devem ser seguidas, o que não implica em um reducionismo e praticismo científico, mas sim em um rigor metodológico.

Nesse contexto, Gamboa (2013) assinala que a análise dos modelos teórico-metodológicos supõe a articulação entre os níveis técnico-instrumental, metodológico e teórico e abre a possibilidade para “identificarmos pressupostos filosóficos que permitem a identificação de perspectivas e ideologias que, na forma de pressupostos, relacionam a prática da pesquisa com as visões de mundo e os interesses humanos que orientam essa prática” (Gamboa, 2013, p. 79).

O autor nos propõe uma análise epistemológica a partir de um Esquema Paradigmático, entendendo paradigma como “[...] uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos” (Gamboa, 2012, p. 68). Inspirados no Esquema de Gamboa, para o momento de sistematização dos argumentos trazidos pelos autores das dissertações e dos relatórios de estágio, utilizamos o Quadro Esquemático, proposto por Almeida (2010), em que acrescentamos nossas intenções de análise, a partir do tópico “Articulação das ações propostas na pesquisa-ação com as necessidades formativas dos sujeitos” (Quadro 2).

Quadro 2 – Quadro Esquemático

Identificação (Referência bibliográfica e link de acesso)	
Orientador(a) e Coorientador(a)	
Área/subárea de concentração	CIÊNCIAS HUMANAS/EDUCAÇÃO
Objeto de investigação	
Sujeitos da pesquisa	
CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA	
Problema, hipótese e objetivo geral	
Questões de investigação, indagações e objetivos específicos	
CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA	
Nível técnico	Instrumentos de coleta e produção, organização e tratamento dos dados
Nível metodológico	Abordagem, processo de pesquisa, e tipo de pesquisa-ação
Pressupostos epistemológicos e filosóficos	Relação sujeito-objeto; formas de abordar o objeto; modos de compreensão da realidade; pretensões de mudança; concepção de ciência.
Base teórico-filosófica da pesquisa-ação	a) Por que a pesquisa-ação? b) Quais os princípios da pesquisa-ação utilizados para justificar sua escolha? c) Que relações o autor faz entre a pesquisa-ação e o estudo realizado?
Articulação das ações propostas na pesquisa-ação com as necessidades formativas dos sujeitos	a) As ações dialogam com a necessidade formativa dos sujeitos da pesquisa? De quais modos? b) O processo de delineamento das ações teve participação dos sujeitos? c) No empreendimento das ações, os sujeitos têm participação ativa?

Fonte: Almeida (2010) e modificado pela autora.

No Quadro, Almeida (2010) procura reconstituir a lógica entre a pergunta e a resposta das pesquisas mapeadas por ela. Em nossa pesquisa, após o mapeamento da produção acadêmica em pesquisa-ação e a constituição do nosso corpus de análise, realizamos um primeiro momento interpretativo-crítico dos estudos a partir do proposto no Quadro. Desta forma, na “Construção da pergunta”, buscamos o problema e/ou o objetivo geral dos estudos e as questões de investigação elencadas pelos autores. Na “Construção da resposta”, enfocamos os aspectos relacionados aos níveis técnico, metodológico, aos pressupostos epistemológicos e filosóficos das pesquisas e demos prioridade aos aspectos relacionados aos modos como foram apresentadas as articulações das ações propostas na pesquisa com as necessidades formativas dos participantes.

O item que acrescentamos no Quadro Esquemático, portanto, entendemos que compreende não só os níveis teóricos-metodológicos, mas também os modos como as ações foram realizadas, aspectos que podem ser apresentados em diversos momentos dos textos. Tivemos como intuito perceber se as ações empreendidas dialogaram com a necessidade formativa dos sujeitos da pesquisa, e se sim, de quais modos, se o processo de delineamento das ações teve participação dos sujeitos e se estes tiveram uma participação ativa no empreendimento das ações. Realizado este primeiro contato com as produções, partimos para o empreendimento dos círculos argumentativos, referente à análise dos dados. A seguir, explicitamos de que modo se deu a compreensão dos contextos socioeducacionais e institucionais em que as pesquisas estão inseridas.

5.4.2 A compreensão dos contextos socioeducacionais e institucionais em que as pesquisas-ações estão inseridas

Como forma de entendermos os contextos socioeducacionais e institucionais dos países em questão, empreendemos uma análise documental, que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse e utiliza o documento como objeto de estudo, que é definido por não ter sofrido um tratamento, como leis, fotos, imagens, revistas, jornais, filmes, vídeos, postagens e mídias sociais, entre outros (Lima Junior, *et al.*, 2021).

A análise documental foi realizada a partir de **elementos contextuais** apontados pelos autores nos relatórios de estágio e dissertações. Com relação ao contexto socioeducacional, a fim de entendermos o direito à educação e ao ensino, a organização educacional e os elementos que embasam a formação dos profissionais da educação e a pós-graduação nos dois países e a

perspectiva de inclusão escolar e educação inclusiva, buscamos elementos nos seguintes documentos (quadro 3):

Quadro 3 – Documentos normativos analisados nos contextos socioeducacionais

Brasil	Portugal
Constituição Federal do Brasil (CF/1988)	Constituição da República Portuguesa (1976)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE/1986)
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008)	Lei nº 49/2005
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Decreto-Lei nº 74/2006
Resolução nº 4/2009	Decreto-Lei nº 43/2007
Resolução CNE/CES nº 1/2018	Decreto-Lei nº 79/2014
Resolução CNE/CES nº 7/2017	Decreto-Lei nº 54/2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação aos contextos institucionais, buscando elementos que nos ajudassem a compreender as questões institucionais que perpassam a produção acadêmica, realizamos uma análise dos seguintes documentos (quadro 4):

Quadro 4 – Documentos normativos analisados nos contextos institucionais

Brasil	Portugal
Resolução/CEPE/UFES nº 52/2023, que aprova o Regulamento Geral da Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo	Estatutos do Politécnico do Porto (Despacho Normativo nº 17/2019)
Resolução nº 53/2014, que aprova o Regimento do Centro de Educação	Estatutos da Escola Superior de Educação (Despacho nº 15.275/2014)
Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, datado de janeiro de 2023	Decreto-Lei nº 240/2001
Regimento Interno do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, datado de novembro de 2022	Decreto-Lei nº 241/2001
Outros documentos relativos ao contexto, disponíveis nos sites institucionais, tais como as ementas	Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada
	Decretos-leis e leis também analisados no contexto socioeducacional
	Outros documentos relativos ao contexto disponíveis nos sites institucionais, tais como as estruturas curriculares

Fonte: Elaborado pela autora.

No momento da compreensão dos contextos promovemos um diálogo entre aquilo que está presente nos documentos analisados e os argumentos trazidos pelos autores-pesquisadores nos textos escritos e nos espaços discursivos acerca dos elementos destacados, bem como o olhar da literatura. Esse momento tornou-se fulcral em nossa pesquisa, pois compreendemos as relações entre a produção acadêmica e o contexto em que ela está inserida. As considerações acerca dos contextos socioeducacionais e institucionais estão presentes, principalmente, no

sétimo capítulo, embora tenha nos ajudado a empreender os círculos argumentativos. A seguir, identificamos as atividades realizadas no contexto da visita técnico-científica a Portugal.

5.4.3 A visita técnico-científica ao distrito de Porto/Portugal¹⁶

Como um dos momentos da nossa pesquisa, temos a visita técnico-científica empreendida entre os dias 30 de outubro e 16 de novembro/2023 no distrito de Porto, em Portugal. A visita foi composta por participantes do Grufopees (CNPq/Ufes), dentre a professora líder do grupo, estudantes da pós-graduação do mestrado e doutorado da Ufes, estudantes da graduação da Ufes e profissionais das redes de ensino capixabas.

A autora da presente dissertação foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) e teve como objetivo construir conhecimento acerca da produção científica que toma a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa na interface com a formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar no distrito do Porto/Portugal, compreendendo os seus múltiplos contextos e contribuições.

Para isso, realizamos as seguintes atividades: **a)** Espaço discursivo com a professora coordenadora do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do P. Porto, na qual dialogamos acerca dos contextos socioeducacionais e institucionais dos estudos que realizam investigação-ação no Instituto, bem como dos pressupostos teórico-epistemológicos; **b)** Espaço discursivo com os autores utilizaram pesquisa-ação em seus relatórios de estágio no âmbito do Mestrado no P. Porto, com intuito de dialogar acerca dos pressupostos teórico-epistemológicos e contextos de pesquisa; **c)** Espaço discursivo com professores-orientadores do curso de graduação de Educação Social e do curso de Mestrado em Educação e Intervenção Social; **d)** Entrevistas semiestruturadas com os profissionais de uma escola da Educação Básica no distrito de Porto/Portugal; **e)** Diálogo com estagiárias no âmbito de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico; **f)** Visita à biblioteca da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto; e **g)** Participação no IV Congresso da Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-ação Colaborativa (Estreiadialogos), realizado na Escola Superior de Educação do P. Porto, no período de 02 a 04 de novembro/23, como forma de contribuir para a difusão de conhecimentos construídos no

¹⁶ O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) – <2023-SX6FQ>

âmbito do Estado do Espírito Santo, por meio de trabalhos apresentados, e de compreender as perspectivas dos outros participantes do Congresso acerca da pesquisa-ação.

Cabe destacar que além da visita técnico-científica realizada no distrito de Porto, participamos da visita técnico-científica ao distrito de Braga/Portugal, bem como do Congresso Anual da Collaborative Action Research Network (CARN) em Manchester/Inglaterra, em parceria com outros membros do Grufopees (CNPq/Ufes) em que realizamos outras atividades que contribuíram para o Projeto de Pesquisa ao qual estamos vinculados.

Entendemos que o momento da visita técnico-científica nos possibilitou uma aproximação com os autores-pesquisadores que fazem parte da pesquisa (egressos do P. Porto, professores doutores da Universidade do Minho e do Politécnico do Porto), bem como uma percepção de como se dão os espaços educativos de Portugal (as escolas e as instituições de ensino superior). Essa proximidade facilitou a compreensão de aspectos que foram ressaltados pelos autores dos relatórios de estágio, acerca da caracterização dos espaços institucionais educativos e da dinâmica da pós-graduação. Considerando, então, que durante a visita também realizamos momentos de diálogos com os autores-pesquisadores, no próximo item apresentamos a configuração desses espaços.

5.4.4 Os espaços discursivos com autores-pesquisadores

Entendendo a necessidade de aprofundarmos nossa compreensão acerca dos apontamentos e argumentos implícitos e explícitos dos autores no tocante ao modo que as ações na pesquisa-ação estão articuladas às necessidades formativas dos sujeitos do contexto investigado, bem como compreender os contextos socioeducacionais e institucionais da produção acadêmica, neste momento da pesquisa empreendemos espaços discursivos com os autores-pesquisadores das produções acadêmicas. Os três espaços discursivos foram gravados e transcritos e os seus dados foram analisados a partir dos círculos argumentativos empreendidos, discutidos no próximo item.

Nossa conceituação de espaços discursivos está ancorada, principalmente, em Habermas (1989; 2004; 2012a), Carvalho (2018) e Carr (2019). Estamos alicerçados na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, o qual nos fundamenta no sentido de entendermos os espaços de troca e diálogo como abertos para a comunicação, e, desta forma, sem coações, pois os participantes de uma comunicação só poderão expressar-se livremente se não lhes houver

nenhuma coação externa. Na visão de Carr são espaços “[...] onde os indivíduos podem se reunir, trocar ideias e opiniões, identificar e discutir livremente problemas sociais de interesse mútuo e formular um acordo consensual sobre como eles devem ser resolvidos” (Carr, 2019, p. 23, tradução nossa).

Na mesma linha de raciocínio, Carvalho (2018) disserta que os espaços discursivos são momentos em que os participantes, por meio de uma racionalidade comunicativa, expõem seus pensamentos e opiniões, possibilitando instantes de trocas que nos remetem a uma sociedade de igualdade e democracia. Desta forma, empreender espaços discursivos é uma forma de dialogarmos com os diferentes autores acerca de suas produções, constituindo um espaço livre de diálogo, de exposição de ideias e pensamentos, ancorados em um agir comunicativo (Habermas, 2012a).

Na visão de Habermas, a racionalidade discursiva de uma pessoa mede-se pelo fato de ela se expressar racionalmente e poder prestar contas de seus proferimentos adotando uma atividade reflexiva, dizemos que ela é racional quando pode justificar suas opiniões e pretensões de validade. Habermas também chama esse tipo de racionalidade de plena responsabilidade: “A plena responsabilidade pressupõe uma auto relação refletida da pessoa com o que ela pensa, faz e diz” (Habermas, 2004, p. 102). Tendo isso em vista, acreditamos que os espaços discursivos se constituem em momentos em que os participantes possam justificar suas pretensões de validade, assumindo uma responsabilidade de autorreflexão acerca dos processos discutidos nesses espaços.

A partir de questões disparadoras acerca da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, entendemos que os espaços discursivos se constituíram em momentos de diálogo com os autores-pesquisadores em que pudemos conversar sobre princípios, contextos, escolhas, desafios e contribuições da pesquisa-ação empreendida por eles. Configurou-se, assim, como espaços em que dialogamos acerca de questões que surgem no processo da pesquisa, e posteriormente ao seu término.

Diante da visita técnico-científica destacada no item anterior, realizamos dois espaços discursivos em Portugal, em novembro de 2023. O **1º Espaço Discursivo** deu-se com a professora do P. Porto, coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O planejamento do Espaço Discursivo está presente no Apêndice G,

em que trouxemos as temáticas de discussão. Este espaço teve como intuito dialogar acerca dos contextos educacionais e institucionais em que se inserem a investigação-ação em Portugal e na Escola Superior de Educação/P. Porto. Denominamos esta coautora de nossa pesquisa como Ribeiro, D.

O **2º Espaço Discursivo** realizado em Portugal contou com a participação de cinco egressos da ESE/P. Porto que realizaram investigação-ação no âmbito do mestrado, Ribeiro, D. e 10 membros do Grufopees (CNPq/Ufes), no qual tivemos a intenção de conhecer o contexto da pesquisa realizada, a perspectiva metodológica, as contribuições e os desafios de realizar investigação-ação. Vale destacar que este espaço discursivo foi organizado pela Professora do P. Porto, portanto, não havíamos realizado a leitura prévia dos trabalhos acadêmicos. Logo, participaram deste momento os autores-pesquisadores Pereira, P. (2017)¹⁷, Graça, V. (2018), Lopes, A. (2018), Pereira, R. (2018) e Pereira, C. (2020).

Por outro lado, no Brasil, realizamos o **3º Espaço Discursivo** em abril de 2024, com egressos dos programas de pós-graduação do CE/Ufes, com os quais já havíamos tido contato com as produções das dissertações de mestrado. Este espaço foi organizado pelo Grufopees (CNPq/Ufes) a partir do levantamento da produção da Ufes, a partir do qual selecionamos autores com os quais o contato pudesse ser facilitado. Este espaço teve o intuito de dialogar acerca dos contextos das pesquisas realizadas, da perspectiva metodológica, das contribuições e dos desafios de realizar pesquisa-ação.

Diferentemente dos espaços discursivos anteriores, este foi realizado de maneira virtual, tendo em vista as demandas dos autores-pesquisadores, no tocante ao horário de trabalho, deslocamento entre municípios distantes, questões pessoais de saúde, entre outros. Acreditamos que, embora possuam configurações diferentes do espaço discursivo realizado presencialmente, o espaço discursivo empreendido virtualmente também se constitui em uma possibilidade de diálogo com o outro, pois as situações de fala são garantidas para todos os participantes, tanto verbalmente como pela via do chat. Portanto, participaram deste momento os autores-pesquisadores Nascimento (2013), Borges (2014), Pattuzzo (2014), Silva, F. (2019), Vargas (2021) e Dobrovoski (2021).

¹⁷ Ressaltamos que nem todos os participantes do Espaço Discursivo constituem o corpus de análise, considerando as discrepâncias encontradas entre as produções dos autores.

Ressaltamos que foi realizado um planejamento para os Espaços Discursivos 2 e 3, trazido no Apêndice H. Visto nossas intenções de análise, explicitamos a seguir como se deu este movimento.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS PELA VIA DOS CÍRCULOS ARGUMENTATIVOS

Neste momento explicitamos o processo de análise da produção acadêmica e das transcrições dos espaços discursivos, que teve como intuito compreender a articulação das ações empreendidas na pesquisa-ação com a demanda formativa dos sujeitos-participantes, pela via da teoria do agir comunicativo de Habermas, apontando, a partir das produções portuguesas e brasileiras, as concepções de pesquisa-ação e de sujeito adotadas pelos autores, dos momentos de constituição do problema de pesquisa, do delineamento das ações e dos modos como as ações são empreendidas. Apontamos ainda as formas que a pesquisa-ação tem contribuído para a formação de profissionais da educação, nos âmbitos da formação inicial e continuada, bem como para a inclusão escolar.

Realizado o primeiro contato com produção acadêmica a partir do Quadro Esquemático, a análise dos argumentos levantados pela via do Quadro e dos argumentos levantados nos espaços discursivos deu-se a partir dos Círculos Argumentativos (Almeida, 2010), concebidos como espaço de debate para que os enunciados do mundo social na pesquisa educacional sejam problematizados e as pretensões de validade sejam desafiadas. Baseados em Habermas (2012a), tomam como pressuposto que a argumentação é o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com base em argumentos. Esses argumentos são os meios pelos quais o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade pode ser realizado e a opinião pode ser transformada em conhecimento (Habermas, 2012a).

Habermas nos propõe que quando os sistemas culturais de ações, como a ciência, se diferenciam e conquistam certa autonomia, as argumentações perpetuadas por eles, estabelecidas profissionalmente e conduzidas por especialistas, “passam a referir-se a pretensões de validade de nível mais elevado [...] ao saber objetivado ou a teorias” (Habermas, 2012a, p. 87). Portanto, entendemos que ao analisarmos a produção científica, inferimos os argumentos dos autores, por se referirem a pretensões de validade tais como o autor propõe em uma situação de fala, pela via de processos argumentativos. Isto é, os argumentos trazidos pelos autores, em seus textos

ou nos diálogos que estabelecemos, foram analisados como pretensões de verdade que foram submetidas a processos argumentativos na medida em que as analisamos.

O discurso então para Habermas assume a forma de argumentação, na medida em que os participantes argumentam sobre uma pretensão de validade. Desta forma, os Círculos Argumentativos de Almeida (2010) constituíram-se em espaços nos quais podemos construir conhecimento acerca daquilo que está sendo problematizado, pela via do discurso e da argumentação. Os círculos são constituídos em conjunto com os autores-pesquisadores, levando-se em conta os atos de fala expressos nos textos escritos das dissertações e dos relatórios de estágio encontradas e dos atos de fala expressos nos espaços discursivos empreendidos com os sujeitos da pesquisa.

Em nossas análises foi necessária a constituição de dois círculos argumentativos: O primeiro Círculo Argumentativo objetivou entender como tem sido a articulação entre a ação realizada na pesquisa e as necessidades formativas dos sujeitos envolvidos, perpassando as perspectivas teórico-epistemológicas, as concepções de sujeito, a constituição do problema de pesquisa, o planejamento e o replanejamento das ações e a execução das ações (Figura 7).

Figura 7 – 1º Círculo Argumentativo



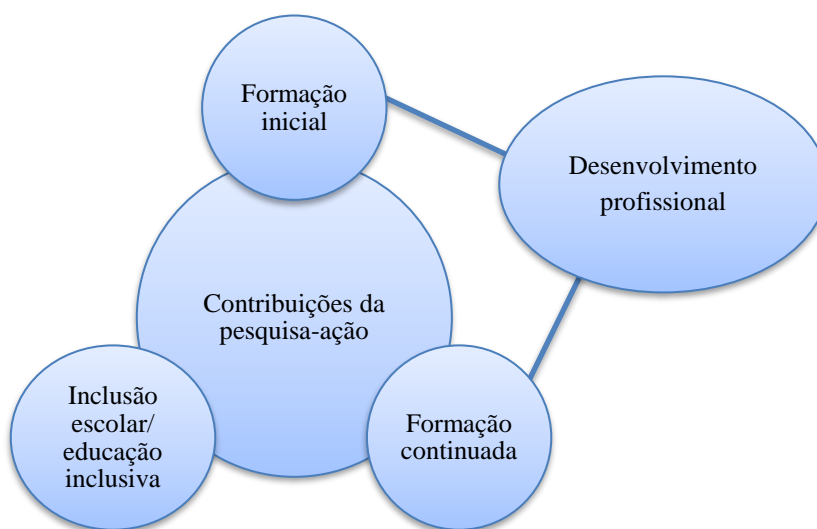
Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos conceitos de agir comunicativo, agir estratégico, entendimento mútuo e autorreflexão, analisamos em quais momentos visualizamos que a articulação das ações empreendidas pelos autores-pesquisadores com as necessidades formativas dos sujeitos

acontece. Consideramos ainda o preceito de ação-reflexão-ação presente na pesquisa-ação a fim de identificarmos esta espiral no planejamento e na realização das ações. Acreditamos, nesse sentido, que as concepções de pesquisa-ação e de sujeito adotadas são basilares teórica e epistemologicamente às ações empreendidas.

O segundo Círculo Argumentativo (Figura 8) inicialmente não nosso intuito realizar, mas tornou-se necessário a partir das discussões realizadas nos espaços discursivos e do diálogo realizado pela via do Quadro Esquemático com os autores-pesquisadores das dissertações e dos relatórios de estágio, uma vez que nesses momentos as contribuições da pesquisa-ação foram intensamente ressaltadas. Foi necessário, portanto, realizar um círculo argumentativo buscando articular as contribuições da pesquisa-ação no desenvolvimento profissional, entrelaçando a formação inicial e a formação continuada, bem como elementos da contribuição para com a inclusão escolar e/ou educação inclusiva.

Figura 8 – 2º Círculo Argumentativo



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse momento identificamos como os conceitos de autorreflexão e agir comunicativo entrelaçadas à perspectiva metodológica da pesquisa-ação podem contribuir para a emancipação dos sujeitos envolvidos, para o desenvolvimento da profissão docente, para a melhoria das práticas educativas e para os processos de educabilidade na perspectiva da inclusão escolar.

Os círculos argumentativos nos ajudaram a alcançar entendimentos mútuos entre os atos de fala dos 30 autores-pesquisadores e os nossos, acerca dos temas centrais de cada Círculo. Tal como nos advoga Habermas, ultrapassando uma perspectiva positivista de ciência, acreditamos na não-neutralidade da ciência educativa, logo “seguimos o caminho da reflexão filosófica para além da interpretação, buscando, assim, uma dimensão crítica dessa reflexão” (Almeida, 2010). Nesse sentido, a nossa análise nos círculos argumentativos se dá pela via do referencial teórico assumido. Tomamos o desafio de articular a interlocução entre os atos de fala dos autores sem deixar de lado o nosso papel enquanto participante e mediadora do diálogo.

Adotamos, portanto, uma racionalidade reflexiva e discursiva, preservando aos participantes do discurso as regras que são propostas por Habermas (2003), em que todos, inclusive nós, somos convidados a dialogar livremente, sem coerções ou coações. Desta forma, assim como os autores-pesquisadores pudemos colocar nossos argumentos no momento da argumentação estabelecida. Assim, os círculos argumentativos tiveram 31 participantes.

Concebemos, desta forma, que os autores-pesquisadores se tornaram coautores da nossa pesquisa, uma vez que contribuíram para a construção de conhecimentos acerca da pesquisa-ação, da formação inicial e continuada, da inclusão escolar e educação inclusiva. Faz-se necessário evidenciarmos agora de que modo se deu a constituição do nosso corpus de análise, bem como quem são estes autores-pesquisadores.

6 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

Visando contemplar nossos objetivos de pesquisa, realizamos um levantamento da produção acadêmica que toma a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação do Centro de Educação da UFES e nos cursos de mestrado da Escola Superior de Educação do P. Porto no período de 2012 a 2022. A partir do levantamento realizado, selecionamos as produções acadêmicas no âmbito do mestrado que compuseram nosso corpus de análise, tendo em vista a utilização da pesquisa-ação/investigação-ação como perspectiva metodológica e as temáticas de formação e inclusão escolar/educação inclusiva.

Desta forma, no presente capítulo explicitamos de que forma realizamos o levantamento da produção acadêmica, bem como a constituição do corpus de análise. No primeiro momento, relativo às dissertações de mestrado em âmbito brasileiro e, no segundo momento, relativo aos relatórios de estágio em âmbito português. Ao final de cada subitem, trazemos as produções que compuseram nossas análises, cujos autores se tornaram coautores do estudo.

6.1 O CORPUS DE ANÁLISE EM ÂMBITO BRASILEIRO

Neste subitem objetivamos destacar o levantamento e o mapeamento das dissertações de mestrado do PPGE e do PPGPE. Cabe novamente ressaltar que a presente dissertação de mestrado se constitui como um dos processos investigativos do projeto de pesquisa “guarda-chuva” intitulado “Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos” (Registro na PRPPG/Ufes nº 12192/2023). Desta forma, diversos momentos da pesquisa foram realizados em colaboração com outros membros do Grufopees (CNPq/Ufes) e algumas constatações foram realizadas também em conjunto, por meio dos encontros de estudo-reflexão.

Um dos momentos do projeto de pesquisa é o levantamento da produção acadêmica que utiliza a pesquisa-ação como perspectiva metodológica, nos países de Brasil, Portugal, Moçambique, Angola e Cabo Verde, que foi iniciado no ano de 2023. Neste íterim, os participantes responsáveis pelo levantamento da produção acadêmica no Brasil identificaram uma inconstância no site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, pois ora a busca resultava em um número de produções, ora em outro número, o que dificultava a busca e o acesso às produções brasileiras.

O grupo, então, compreendeu que as produções brasileiras poderiam ser levantadas por meio dos repositórios de cada instituição – isto é, da Universidade Federal do Espírito Santo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade do Rio Grande do Norte – uma vez que apresentavam maior constância nas buscas. Destarte, o levantamento das dissertações do PPGE/Ufes para compor a análise em questão foi realizada no site “Repositório Ufes”¹⁸.

Contudo, ao buscarmos as produções do PPGE/Ufes, identificamos novamente inconstâncias no repositório institucional, pois algumas produções que tínhamos conhecimento não haviam sido publicadas. Assim, optamos por realizar o levantamento das dissertações do mestrado profissional no próprio site do Programa¹⁹, visto que estava devidamente atualizado.

Procuramos nos repositórios e sites institucionais aquelas produções que utilizavam o termo “pesquisa-ação” em sua metodologia de pesquisa, portanto, excluimos aquelas que se intitulavam “pesquisa colaborativa”, “pesquisa intervenção” e “pesquisa participante”, uma vez que nosso objeto de pesquisa é a perspectiva metodológica da pesquisa-ação e não temos a intenção de analisar produções que não utilizem esse método de pesquisa, mesmo que haja proximidade entre essas outras terminologias. De acordo com Tripp (2005, p. 445-446), “é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”.

As produções levantadas foram organizadas em planilhas contendo o Programa, a Área de conhecimento, o Autor(a), o Orientador(a), o Título, o Tipo de Produção (tese ou dissertação), o Ano, o Tipo de Pesquisa-ação, a Temática de Investigação e o Link da produção. A seguir, trazemos as considerações tecidas a partir do levantamento e mapeamento das dissertações de mestrado dos programas de pós-graduação em educação, no âmbito do Centro de Educação da Ufes, que tomam a pesquisa-ação como perspectiva metodológica.

¹⁸ <https://repositorio.ufes.br/home>

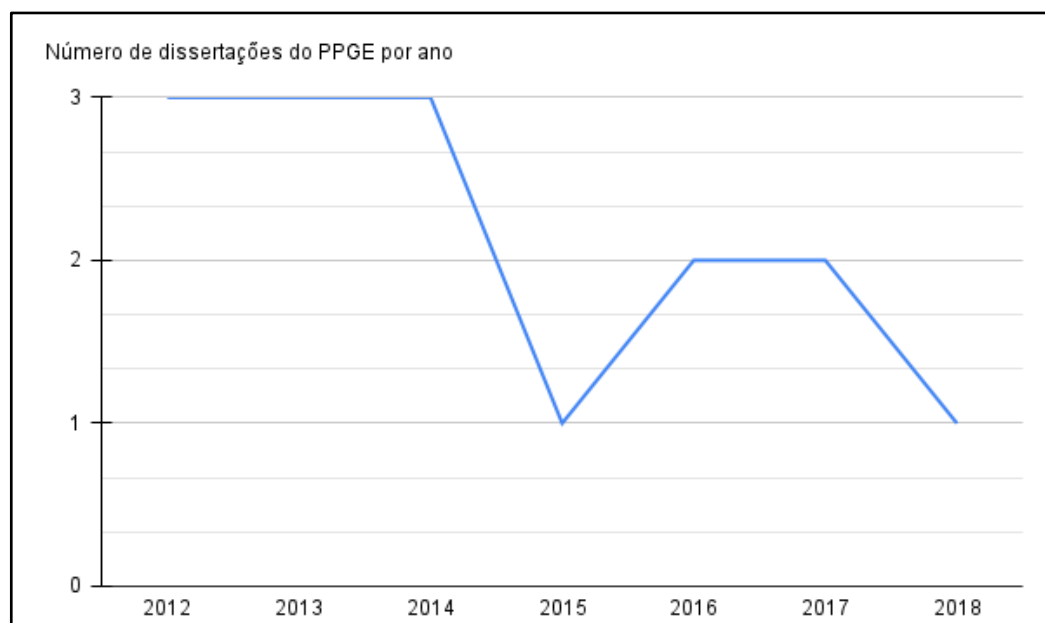
¹⁹ <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>

6.1.1 As produções do Programa de Pós-Graduação em Educação

No tocante às produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação no qual estamos inseridos, encontramos nos anos de 2012 a 2022, 16 teses de doutorado, dentre as quais cinco utilizaram “pesquisa-ação colaborativo-crítica”, uma “pesquisa-ação de ‘complexidade sistêmica’”, três “pesquisa-ação crítico-colaborativa”, e sete apenas “pesquisa-ação”. Importante destacar que a última tese encontrada foi publicada no ano de 2017. Apesar de não ser nosso foco de investigação, acreditamos que seja importante destacar as produções em nível de doutoramento publicadas em nosso Programa.

Tratando-se das dissertações de mestrado, foram publicadas 15 produções nos anos de 2012 a 2022, sendo a última publicada no ano de 2018, e, desde então, não foram publicadas dissertações que utilizem a perspectiva metodológica da pesquisa-ação no PPGE, conforme podemos visualizar no Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Número de dissertações encontradas no PPGE por ano



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados.

Os dados acima expostos nos instigam a pensar algumas questões: Por qual razão não há dissertações nos anos de 2019 a 2022 no PPGE, que utilizam a perspectiva metodológica da PA? Considerando a abertura do mestrado profissional no ano de 2017, o hiato nas produções deu-se por conta disso? Será que os orientadores mudaram a perspectiva metodológica de seus projetos de pesquisa para outra e, por este motivo, os estudantes pesquisadores seguiram as pesquisas em vigor? Quais tem sido, então, as perspectivas metodológicas adotadas pelos

professores orientadores e pelos estudantes pesquisadores depois do ano de 2018? Não temos a intenção de que todas as nossas questões sejam respondidas, mas ansiamos provocar discussões acerca delas.

Seria possível pensar que os orientadores optaram por orientar pesquisas-ações no âmbito do doutorado, uma vez que uma das dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores no mestrado é justamente o tempo curto para realizar a pesquisa. Entretanto, como já relatamos acima, as teses do doutorado do PPGE enfrentam uma defasagem ainda maior que as dissertações, posto que no período de 2018 a 2022 não houve nenhuma defesa de pesquisas que utilizam a pesquisa-ação.

Por certo, nossa intenção aqui não é defender a pesquisa-ação como a única metodologia de pesquisa possível para se pensar os problemas cotidianos educacionais. Contudo, concordamos com André (2017, p. 839) “que a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa muito apropriada quando o intento for o conhecimento de uma prática situada, com interesse de mudá-la” e, neste sentido, ressaltamos a importância de se realizar pesquisas-ações no âmbito do mestrado acadêmico e não somente no profissional.

Uma categoria mapeada diz respeito aos tipos de pesquisa-ação encontrados no mestrado acadêmico, trazidos na Tabela 1.

Tabela 1 – Tipos e quantidades de pesquisa-ação encontradas no mestrado acadêmico

Tipo de pesquisa-ação	Quantidade de dissertações
Pesquisa-ação	8
Pesquisa-ação colaborativo-crítica	6
Pesquisa-ação colaborativa-crítica	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados.

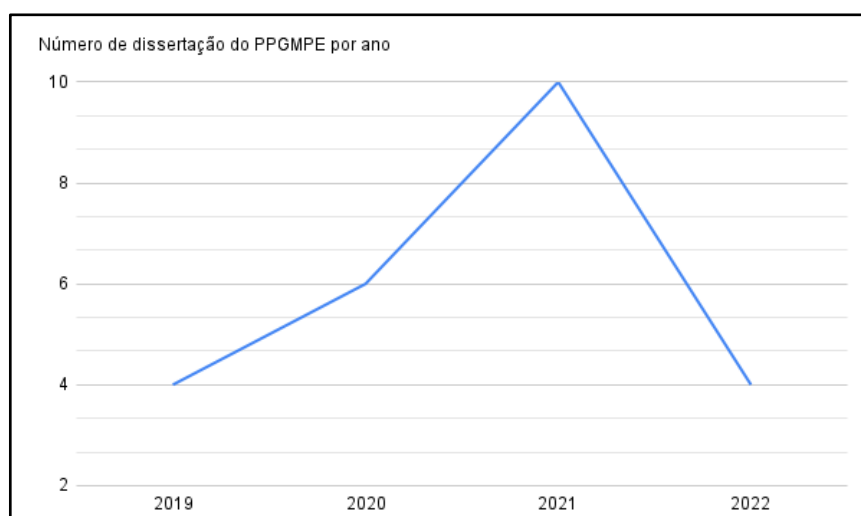
Assim, vemos três tipos de nomenclatura, sendo que apenas um autor muda o gênero da palavra “colaborativa” na pesquisa-ação colaborativo-crítica. Portanto, não vemos uma grande discrepância entre os números da utilização dos tipos de PA. Entendemos que a pesquisa-ação colaborativo-crítica não se esgota na pesquisa, na ação, na colaboração e na crítica, pois ao mesmo tempo em que reconhece as conjunturas desafiadoras que demandam pesquisas, análises, críticas e reflexões, “[...] instiga o pesquisador a constituir, também coletivamente, com o grupo envolvido no estudo, linhas de pensamento e de ação que buscam novos encaminhamentos para a realidade investigada” (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, p. 778).

Com relação as temáticas analisadas por essas pesquisas, encontramos as mais variadas, como: Projeto Político Pedagógico, Educação Matemática, Práticas Pedagógicas, Educação do Campo, Práxis Docente, Ensino de Arte, Cultura Lúdica e Infância, Educação Infantil, Avaliação, Educação de Jovens e Adultos, Biblioteca Escolar, Educação em Tempo Integral, Trabalho Colaborativo, Formação Continuada de Profissionais da Educação. Para compor nosso corpus de análise, selecionamos 7 dissertações que incorporavam concomitantemente as temáticas de formação continuada e inclusão escolar. As dissertações selecionadas estão discriminadas no item 6.1.3.

6.1.2 As produções do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

No que tange as dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, foram encontradas 24 produções que abordavam a pesquisa-ação como perspectiva metodológica. O número de produções do PPGPE por ano é trazido no gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de dissertações do PPGPE por ano



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados.

Cabe ressaltar novamente que o PPGPE foi criado no ano de 2017 (Parecer CNE/CES 182/2017), e, por isso, a primeira produção de pesquisa-ação foi publicada apenas no ano de 2019. Todavia, nota-se a grande discrepância entre os números das produções em pesquisa-ação nos dois programas. Nesse ínterim, os estudos de Chisté (2016) e Rodrigues e Silva (2022) apontam a potencialidade da pesquisa-ação no mestrado profissional ao proporcionar um maior diálogo entre teoria e práxis, mas alertam para a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico das pesquisas nas áreas da educação e do ensino.

Ressaltamos ainda que mais da metade das dissertações encontradas adotaram a perspectiva metodológica da “pesquisa-ação colaborativo-crítica”, outra grande parte utilizou “pesquisa-ação” e apenas duas utilizaram “pesquisa-ação crítico-colaborativa”, como podemos visualizar na Tabela 2:

Tabela 2 – Tipos e quantidades de pesquisa-ação encontradas no mestrado profissional

Tipo de pesquisa-ação	Quantidade de dissertações
Pesquisa-ação colaborativo-crítica	13
Pesquisa-ação	9
Pesquisa-ação crítico-colaborativa	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados.

De acordo com Givigi *et al.* (2015, p. 228) “a pesquisa-ação em uma perspectiva crítico-colaborativa [...] constitui-se como um meio de formação e mudança participativa, na qual há uma nova concepção de pesquisador que busca construir novos conhecimentos ou outras formas de saber”. Assim, parece-nos que há proximidade entre a PA crítico-colaborativa e a PA colaborativo-crítica. Considerando que a pesquisa-ação colaborativo-crítica é o tipo de PA que mais aparece no PPGPE e há uma grande quantidade dela no PPGE, nos instiga a pensar se há uma tendência em relação aos orientadores e a perspectiva adotada.

Do montante de dissertações encontradas, as temáticas analisadas foram: Educação Étnico-Racial; Educação do Campo; Educação e Pobreza; Identidades culturais; Formação docente; e Formação Continuada. Do mesmo modo que as dissertações selecionadas do PPGE, selecionamos **8 dissertações** que incorporavam concomitantemente as temáticas de formação continuada e inclusão escolar, explicitadas no item 6.1.3.

6.1.3 Dissertações da Ufes

Foram selecionadas 15 dissertações do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo que podem ser visualizadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Dissertações do Centro de Educação/Ufes que compõem o corpus de análise

Nº	Autor(a)	Orientador	Título	Programa	Ano
1	Juliana de Oliveira Nogueira	Denise Meyrelles de Jesus	Formação continuada de gestores públicos de educação especial: constituindo caminhos	PPGE	2012
2	Anderson Rubim dos Anjos	Sonia Lopes Victor	Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento	PPGE	2013
3	Tamille Correia de Miranda Milanezi	Reginaldo Célio Sobrinho	Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos	PPGE	2016
4	Mariza Carvalho Nascimento Ziviani	Reginaldo Célio Sobrinho	Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos	PPGE	2016
5	Sabrina Selvatici Gomes Ghidini	Alexandro Braga Vieira	O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial	PPGPE	2020
6	Islene da Silva Vieira	Mariangela Lima de Almeida	Movimentos formativos e políticos da gestão de Educação Especial no Estado do Espírito Santo	PPGPE	2020
7	Lucimara Gonçalves Barros Brito	Mariangela Lima de Almeida	Formação continuada de gestores públicos de educação especial de Serra/ES pela via do grupo de estudo-reflexão	PPGPE	2021
8	Rafael Carlos Queiroz	Mariangela Lima de Almeida	Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia	PPGPE	2021
Autores-pesquisadores do Espaço Discursivo					
9	Alice Pilon do Nascimento	Denise Meyrelles de Jesus	Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões	PPGE	2013
10	Carline Santos Borges	Denise Meyrelles de Jesus	Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum	PPGE	2014
11	Karolini Galimberti Pattuzzo	Denise Meyrelles de Jesus	O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum	PPGE	2014
12	Fernanda Nunes da Silva	Mariangela Lima de Almeida	A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar	PPGPE	2019
13	Paulo Roberto Bellotti Vargas	Inês de Oliveira Ramos	Redes de apoio e inclusão escolar: implicações de cuidadores na inclusão de estudantes público-alvo de educação especial	PPGPE	2021
14	Alana Rangel Barreto Soave	Mariangela Lima de Almeida	Formação continuada e pesquisa-ação crítica: das vontades individuais aos consensos provisórios	PPGPE	2021
15	Marcelo Dobrovoski	Alexandro Braga Vieira	Formação continuada de professores na escola: diálogos entre educação infantil, educação especial e currículo	PPGPE	2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos que esses autores são denominados neste estudo como “autores-pesquisadores”, que se constituíram como coautores da pesquisa. Dessarte, passamos agora ao levantamento das produções acadêmicas dos mestrados do Politécnico do Porto.

6.2 O CORPUS DE ANÁLISE EM ÂMBITO PORTUGUÊS

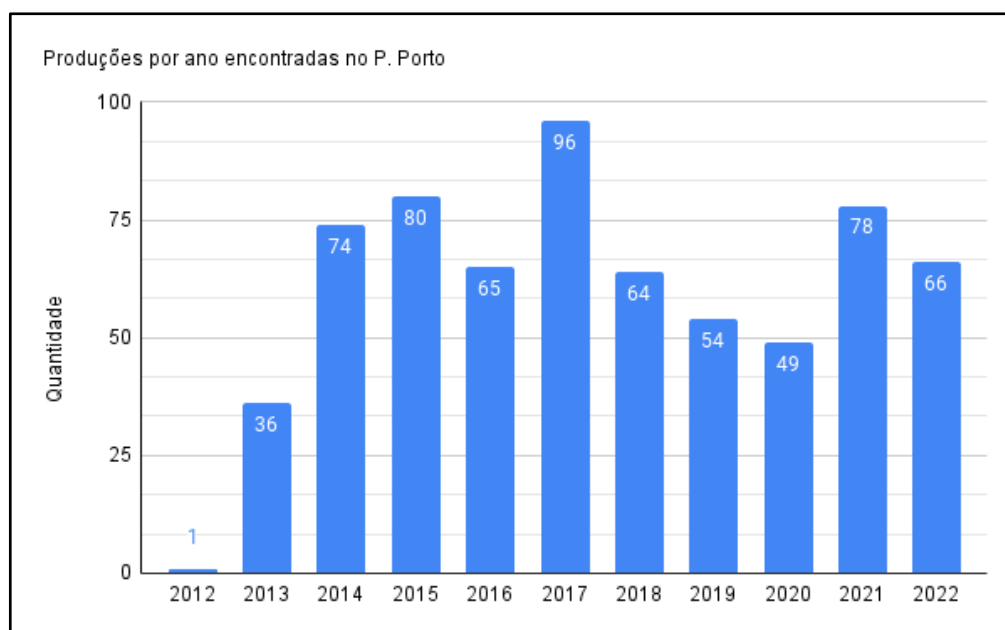
Neste momento apresentaremos o processo de levantamento das produções académicas do P. Porto. Cabe ressaltar que durante esse momento fomos entendendo a dinâmica da Escola Superior de Educação e do contexto da formação de professores em Portugal, nos provocando a pensar questões que são explicitadas nos contextos socioeducacionais e institucionais no capítulo 7.

A fim de termos um panorama amplo da investigação-ação em educação no P. Porto, o levantamento se deu a partir de todos os tipos de produções encontradas e não só das dissertações de mestrado. Desta forma, a busca foi realizada no repositório da instituição²⁰, que se mostrou fidedigna quanto às produções que realizam investigação-ação (IA), isto porque encontramos um elevado número apenas utilizando o termo “investigação-ação” como descritor e maior parte destas realmente seguiram a metodologia de IA. As produções encontradas foram organizadas em uma planilha contendo Local de busca, Instituição, Curso, Autor(a), Orientador(es), Título, Tipo de produção (dissertação, projeto ou relatório de estágio), Ano, Palavras-chave e Link da produção.

Tomando o descritor acima, foram encontradas 712 produções no período de 2012 a 2022. Para identificarmos as produções que utilizaram a investigação-ação como metodologia de pesquisa, foram lidos os resumos, e por muitas vezes o capítulo de metodologia, a fim de encontrar a informação buscada. Desta forma, identificamos 664 pesquisas no período. No Gráfico 3 abaixo, podemos visualizar a distribuição da quantidade de produções encontradas por ano.

²⁰ Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/>.

Gráfico 3 – Quantidade de produções encontradas por ano no P. Porto



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados.

Observamos que do ano de 2013 para o ano de 2014 houve um aumento de mais de 50%. Destacamos ainda o ano de 2017 em que há 96 produções publicadas e do período levantado (2012 a 2022) – é o ano com o maior número, apresentando 16 produções a mais que o ano de 2015, segundo ano de maior produção, conforme Gráfico 3.

A fim de entendermos como se dá a dinâmica das produções no P. Porto, mapeamos também em quais cursos de mestrados são registradas as investigações-ações e na Tabela 3 a seguir organizamos em ordem decrescente de acordo com a quantidade de trabalhos encontrados em cada curso.

Tabela 3 – Quantidade de produções encontradas em cada curso de Mestrado no P. Porto²¹

Nº	Curso de Mestrado	Quantidade
1	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	283
2	Mestrado em Educação Pré-Escolar	75
3	Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico	59
4	Mestrado em Ensino do 1º e 2 Ciclos do Ensino Básico	54
5	Mestrado em Educação e Intervenção Social – Especialização em Ação Psicossocial em Contexto de Risco	48
6	Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico	37
7	Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	26
8	Mestrado em Educação e Intervenção Social – Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos	24
9	Mestrado em Ensino da Música	11
10	Mestrado em Ensino Precoce de Inglês	10
11	Mestrado em Administração das Organizações Educativas	6
12	Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês ou Espanhol no Ensino Básico	6
13	Mestrado em Didática das Ciências da Natureza e da Matemática	6
14	Mestrado em Supervisão Pedagógica em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico	5
15	Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico	5
16	Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	4
17	Mestrado em Património, Artes e Turismo Cultural	2
18	Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição	2
Total		663

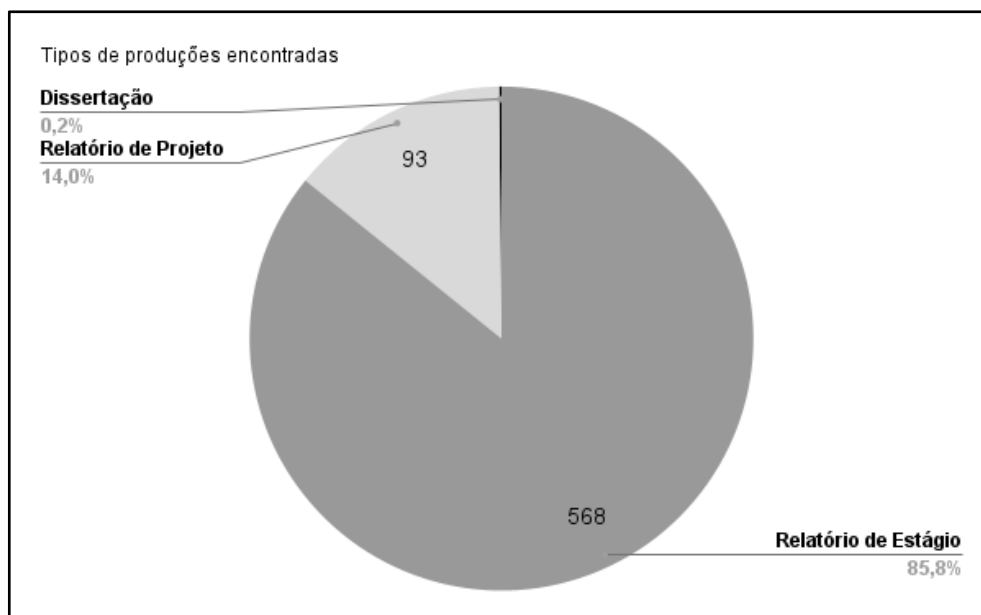
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados.

Notamos que o Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico lidera nas produções em investigação-ação. Conforme os dados produzidos durante a visita técnico-científica, isso se dá devido a utilização da investigação-ação como metodologia de pesquisa entrelaçada ao estágio supervisionado realizado pelos estudantes de Mestrado.

Mapeamos ainda os tipos de produções encontradas nos cursos de Mestrado, considerando aquelas que realizam investigação-ação. O Gráfico 4 a seguir corrobora o que dissemos acima sobre as investigações serem realizadas no âmbito do estágio, uma vez que mais de 85% das produções são relatórios de estágio, ao passo que apenas uma dissertação foi publicada no período.

²¹ Ressaltamos que alguns dos mestrados apresentados nesta tabela foram extintos e não se apresentam na relação dos mestrados do Politécnico do Porto, conforme o quadro apresentado ao final do item 5.3.2.

Gráfico 4 – Tipos de produções acadêmicas encontradas no P. Porto



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados.

Entrelaçando os tipos de produções e os cursos de mestrado, em nosso mapeamento observamos que os Relatórios de Projetos são encontrados predominantemente nos cursos de Mestrado que envolvem intervenções, isto é, no Mestrado em Educação e Intervenção Social – Especialização em Ação Psicossocial em Contexto de Risco e no Mestrado em Educação e Intervenção Social – Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos. Enquanto os Relatórios de Estágio são encontrados majoritariamente nos cursos de mestrado voltados para a Educação Pré-Escolar e para os 1º e 2 Ciclos do Ensino Básico.

No tocante aos tipos de perspectivas metodológicas, no levantamento encontramos “Investigação-ação”, “Investigação-ação Participativa”, “Aproximação de Investigação-ação”, entrelaçamento de duas perspectivas metodológicas como “Estudo de Caso com características de Investigação-ação” ou pesquisas com características de dois métodos (Ex.: Estudo com características de investigação-ação e características de estudo de caso). Tem-se, assim, uma gama de perspectivas que atravessam a investigação-ação.

Quando analisamos os resumos e as palavras-chave a fim de identificarmos as temáticas das produções, encontramos uma característica peculiar no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, dos anos de 2012 a 2015. Uma vez que neste mestrado são realizados dois estágios em dois contextos diferentes de atuação, ou seja, um estágio no contexto da Educação Pré-Escolar e o outro no 1º Ciclo do Ensino Básico, encontramos dois

relatórios de estágios, em dois arquivos diferentes, dos mesmos alunos. Tendo em vista nosso anseio em analisar as produções realizadas ao final dos cursos, selecionamos apenas os relatórios de estágios que apresentavam datas mais atuais, pois entendemos que há uma qualificação maior da escrita neste período. Desta forma, dos autores que apresentavam duas produções em seu nome (Ex.: 2013 e 2014), selecionamos apenas os relatórios de estágio que foram escritos por último em sua formação profissionalizante (Ex.: Neste caso, 2014).

Nesse mesmo sentido, notamos que os relatórios de estágio do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico dos anos posteriores, isto é, de 2016 a 2022 apresentavam o relato dos dois estágios no mesmo documento, integrando um só relatório.

Cabe ressaltar que apesar de trazermos esse amplo panorama da investigação-ação na Escola Superior de Educação, para constituirmos nosso corpus de análise, considerando nosso foco investigativo na área da Educação, mapeamos as temáticas das produções apenas nos cursos de Mestrado em Educação, aqueles que não possuem foco em alguma disciplina em específico no Ciclo. À vista disso, ao selecionarmos as produções acadêmicas levantadas da área da Educação, chegamos ao número de 436, sendo 82 relatórios de projetos e 353 relatórios de estágio.

No tocante as principais temáticas dessas produções, mapeamos a partir das palavras-chave, uma vez que de acordo com Garcia, Gattaz e Gattaz (2019), a seleção das palavras-chave colocam em evidência o seu conteúdo e, para isso, deve destacar o tópico principal, as técnicas e metodologias utilizadas. Nesse sentido, entendemos que as palavras-chave nos dão caminhos para entender o conteúdo e as principais temáticas das produções acadêmicas.

Desta forma, destacamos nos relatórios a predominância do uso das palavras-chave relacionadas à *metodologia de investigação-ação*. Ademais, destacam-se as palavras-chave “Prática pedagógica” ou “Prática Educativa” ou “Prática Educativa Supervisionada”, justamente tratando-se dos processos vivenciados no contexto do estágio, muitas vezes também associadas às palavras-chave “Reflexão”, “Professor Reflexivo” ou “Profissional Reflexivo”, evidenciando um entrelaçamento entre a teoria e a prática. E, nesse sentido, apresentam também o “Trabalho Colaborativo” ou a “Colaboração” como parte da investigação-ação e contribuição desse processo prático-investigativo para com os sujeitos envolvidos (estagiários, professores das escolas e alunos das escolas).

Apresentam-se ainda como temáticas e principais questões abordadas nos relatórios: o Paradigma Socioconstrutivista, como forma de enxergar a construção social do conhecimento; o Desenvolvimento Profissional, a Formação Inicial, a Formação Profissional e a Formação Docente, pondo em evidência o estágio como parte da formação inicial dos futuros educadores; o Perfil Duplo ou Perfil Generalista, que permite o aluno ser educador de infância e professor do 1º CEB. Além disso, os relatórios apresentam palavras-chave relacionadas ao seu público-alvo como “Criança”, “Idoso” e “Jovem”.

Sendo assim, ao mapearmos as temáticas de investigação a partir das palavras-chave, não encontramos produções que realizam investigação-ação e tem como foco a formação continuada e a educação inclusiva. Uma vez que ainda precisávamos constituir nosso corpus de análise, realizamos uma varredura nos arquivos das 436 produções encontradas, considerando o resumo e os elementos textuais. Neste momento nosso critério de seleção das investigações-ações deu-se de acordo com a temática de educação inclusiva, portanto, realizamos uma contagem de quantas vezes apareciam termos como Educação Inclusiva, Escola Inclusiva, Prática Inclusiva, Inclusão, Educação Especial, Professor de Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou Necessidades Educativas Específicas, Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), Medidas de Suporte à Aprendizagem, Deficiência, em cada um dos trabalhos, a fim de selecionarmos aquelas em que mais é discutida a temática e traçarmos uma aproximação com nosso tema de pesquisa.

Por vezes encontramos produções que tratavam sobre pessoas com deficiências, mas em contextos não-escolares, institucionais, de projetos etc., todavia, selecionamos aquelas que se tratava da inclusão na escola, pois nosso foco é educacional. Nesse ínterim, encontramos um novo percalço, que se tornou um novo filtro: 21 produções encontram-se protegidas e não conseguimos localizar no documento as palavras/termos por meio do localizador (CTRL + F). Desta forma, nas produções que se encontram protegidas, as palavras relacionadas à Educação Inclusiva não foram contabilizadas. Para, então, compormos nosso corpus de análise, selecionamos 11 relatórios de estágios que fazem referência à Ed. Inclusiva, 25 ou mais vezes. As produções estão discriminadas no Quadro 6.

Além dos trabalhos selecionados, houve a necessidade de também analisarmos os trabalhos dos autores que fizeram parte do Espaço Discursivo realizado no Politécnico do Porto, como forma

de ampliar o diálogo com a produção acadêmica a partir das discussões realizadas. Assim, as produções estão discriminadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Relatórios de estágio do P. Porto que compõem o corpus de análise

Autores selecionados a partir do levantamento					
Nº	Nome	Título	Orientadora(s)	Curso de Mestrado	Ano
1	Juliana Raquel Pinheiro Madureira	Relatório de Estágio em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Susana Marques Sá	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2015
2	Lígia Gonçalves Nogueira	Relatório de estágio	Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro; Susana Marques Sá	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2016
3	Carina Sofia Lopes Ferreira	Relatório de estágio da prática educativa supervisionada	Sara de Barros Araújo	Mestrado em Educação Pré-Escolar	2017
4	Catarina Alexandra Pires Faria	Relatório de Estágio	Maria Margarida Campos Marta; Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2019
5	Mariana Pinto Saraiva	Relatório de Estágio	Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro; Susana Marques Sá	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2019
6	Isabel Cardoso Pinto	Relatório de Estágio	Maria Margarida Campos Marta; Susana Marques Sá	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2020
7	Catarina Isabel Silva Neto	Relatório de Estágio	Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores; Maria Margarida Campos Marta	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2020
8	Andreia Filipa Mendes Pinto	Relatório de Estágio	Maria Margarida Campos Marta; Susana Marques Sá	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2020
9	Ana Raquel Barros Pinto	Relatório de Estágio de Ana Raquel Barros Pinto	Maria Cândida da Mota Teixeira; Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2022
10	Susana Marisa dos Santos Pona	Relatório de Estágio de Susana Marisa dos Santos Pona	Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores; Cândida Mota Teixeira	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2022
11	Clara Maria Rodrigues Paulos Welch de Sousa	Relatório de Estágio de Clara Maria Rodrigues Paulos Welch de Sousa	Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores; Maria Cândida da Mota Teixeira; Ana Rita Moutinho Férias	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2022
Autores-pesquisadores do Espaço Discursivo					
Nº	Nome	Título	Orientadora(s)	Curso de Mestrado	Ano
12	Vânia Gabriela Dias Graça	Relatório de estágio: Os vários olhares de um professor multifacetado	Cristina Maia	Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	2018

13	Ana Sofia do Carmo Lopes	Relatório de Estágio: Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português nos 1º e 2º CEB	Celda Choupina	Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	2018
14	Raquel Salomé Oliveira Pereira	Relatório de Estágio	Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro; Susana Marques de Sá	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2018
15	Cátia Sofia Monteiro Pereira	Relatório de Estágio	Maria Margarida Campos Marta; Susana Marques Sá	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2020

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que todas as produções dos autores-pesquisadores participantes do Espaço Discursivo foram encontradas no levantamento no Repositório do P. Porto anteriormente realizado e evidenciado. Nota-se que no quadro acima foram destacadas apenas quatro produções académicas, enquanto participaram cinco autores/ex-alunos do 2º Espaço Discursivo no P. Porto. Isso se deu devido ao fato de que uma das produções se tornou discrepante das outras quanto aos aspectos relacionados ao tipo de produção, visto que era um “Projeto” e todas as outras produções encontradas são “Relatórios de Estágio”, e ao tipo de mestrado no qual estava inserida, pois é do mestrado de especialização e, desta forma, constitui-se em formação continuada, diferentemente das outras produções que são relativas aos mestrados de profissionalização, e, portanto, da formação inicial.

Cabe destacar como se dá a estrutura textual dos relatórios de estágio, a fim de compreendermos com mais afinco as características e os aspectos que os diferenciam de outras produções académicas. De modo geral, os relatórios estão divididos em capítulos que trazem a introdução, o enquadramento teórico e legal, a caracterização dos contextos (características dos agrupamentos, escolas e turmas), a caracterização metodológica, as práticas, intervenções e/ou atividades realizadas no âmbito do estágio e as considerações finais ou *metarreflexão*.

Destarte, constituído o corpus de análise dos dois contextos, inserimos as produções académicas no Quadro Esquemático e, a partir desse primeiro contato com as produções, fomos entendendo elementos que constituíam os contextos socioeducacionais e institucionais da pesquisa-ação/investigação-ação. Assim, discutimos adiante os dados produzidos a partir do Quadro Esquemático, dos Espaços Discursivos e da análise documental realizada.

7 UMA DISCUSSÃO ACERCA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCACIONAIS E INSTITUCIONAIS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A verdade para Habermas é construção processual e contextual, porque está sempre sujeita a crítica e as novas explicações. Não há verdade fora dos contextos de fala, de argumentação, de consenso alcançado intersubjetivamente (Medeiros; Marques, 2003, p. 6).

Acreditamos que nas pesquisas de caráter crítico a análise daquilo que se constitui como objeto de pesquisa deve levar em consideração que este sofre influências do meio em que está inserido, por isso se faz importante situar o objeto de pesquisa, tendo em vista as suas múltiplas dimensões. As dimensões históricas, a fim de se compreender como foi construído, as dimensões social, cultural, política e, em nosso caso, educacional e institucional, para se compreender como o objeto se apresenta no período de pesquisa.

Em se tratando da análise de uma metodologia de pesquisa em dois contextos, faz-se necessário compreendermos sob quais nuances se insere em cada âmbito, como forma de entender as intencionalidades presentes em sua utilização, os modos como é sustentada teoricamente, a forma como é empregada, as condições ofertadas para sua utilização. Em nossa pesquisa, visamos entender os contextos socioeducacional e institucional em que a pesquisa-ação está inserida a fim de apontar os contextos em que se inserem as ações empreendidas nas investigações em nível de mestrado nos âmbitos brasileiro e português analisados.

No que tange o contexto socioeducacional buscamos abordar a organização educacional nos diferentes níveis nos dois contextos, enfocando a configuração dos mestrados em que nos detemos a analisar, bem como abordamos as perspectivas da inclusão escolar e/ou educação inclusiva nos dois países, que perpassam todos os níveis de ensino.

No contexto institucional nos atemos aos aspectos específicos das instituições de ensino que foram investigadas, perpassando os objetivos da pós-graduação, características específicas de cada mestrado, até a estrutura curricular dos programas de pós-graduação em foco no Brasil e dos cursos de mestrado enfocados em Portugal.

Ao final, entrelaçamos os dois contextos de pesquisa.

7.1 OS CONTEXTOS SOCIOEDUCACIONAIS

Os contextos socioeducacionais das pesquisas-ações/investigações-ações realizadas no âmbito dos mestrados em educação são apontadas a partir da análise dos documentos legislativos, dos argumentos explícitos dos textos e dos espaços discursivos realizados. Desta forma, em cada item realizamos um diálogo entre as nuances encontradas nos dois contextos de pesquisa, a partir do direito à educação e/ou ao ensino, da organização educacional, da organização do ensino superior e as nuances da formação em nível do mestrado dos dois contextos e, por fim, das perspectivas e políticas voltadas para a inclusão escolar e educação inclusiva.

7.1.1 O direito à educação e ao ensino

A fim de iniciarmos nosso diálogo com o contexto socioeducacional brasileiro, é basilar apontarmos a conjuntura da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), dado que essa se constitui na lei maior do Estado, abrindo caminhos para todas as outras legislações nela apoiadas. Nesse contexto, no período de 1964 a 1985, o Brasil enfrentou uma Ditadura Civil-Militar, que “culminou com a extinção dos direitos políticos, dos partidos políticos, da liberdade de pensamento e expressão” (Lima, 2012, p. 76).

A partir de 1985, após o fim do regime militar, o país encarou um processo de redemocratização, que teve início com a construção e promulgação da CF/88 e “trouxe a possibilidade de se delinear políticas públicas educacionais numa perspectiva cidadã, lançando um olhar, pela primeira vez na história do país, sobre os distintos contextos sociais, étnicos e culturais” (Copatti; Andreis, 2020, p. 71). Deste modo, a carta magna brasileira estabelece em seu Art. 6º que a **educação é um direito social** e em seu Art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

É de se ressaltar que atualmente a Constituição possui muitas Emendas Constitucionais, que, de modo geral, significaram avanços no tocante às políticas educacionais. Todavia, ainda permanecem fortes limitações, mantendo-se a marca da precariedade que atravessa toda a história da educação brasileira. Precariedade esta que se manifesta, dentre outras questões, na infraestrutura das instituições escolares, na formação de professores e nas condições de exercício docente (Saviani, 2013).

No tocante ao contexto português, ressaltamos que a Constituição da República Portuguesa teve sua promulgação diante de um contexto particularmente parecido com o contexto da promulgação da Constituição Federal do Brasil. Isto porque os dois países estabeleceram as suas atuais constituições após a queda de um regime autoritário. Neste sentido, em Portugal, a Constituição também foi um marco para a reconstrução da democracia.

Iniciada em 28 de março de 1926 como regime militar, a ditadura no país é considerada uma das mais duradouras da história do Ocidente, que veio ao fim após a Revolução dos Cravos em 25 de abril de 1974 (Martinho, 2017), por meio da mobilização da população e o vigor dos movimentos sociais. No âmbito educativo, as heranças deixadas pelo regime eram urgentes de resolver: as altas taxas de analfabetismo, afetando principalmente as mulheres e a fraca escolaridade entravam em contradição com a democratização do país após 1974 (Marie, 2017). Deste modo, a educação foi tida como uma das principais preocupações no período, reverberando na Constituição Portuguesa. Ao percorrê-la, uma das questões que nos chamou a atenção, foi a distinção entre educação e ensino, pois traz como dois direitos distintos, o que pode ser observado nos artigos 73º e 74º da Constituição e entendido mais adiante:

Artigo 73º (Educação, cultura e ciência)

1. **Todos têm direito à educação** e à cultura (Portugal, 1976, grifo nosso).

Artigo 74º (Ensino)

1. **Todos têm direito ao ensino** com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

a) Assegurar o **ensino básico universal, obrigatório e gratuito** (Portugal, 1976, grifo nosso).

Em concomitância a isso, buscando assimilar esse aspecto do contexto educacional português, evidenciado na Constituição, trazemos para o diálogo Madureira (2015), umas das autoras-pesquisadoras da pesquisa. A autora realizou dois estágios no âmbito do seu mestrado, um no contexto da Educação Pré-Escolar e outro no 1º Ciclo do Ensino Básico, e desta forma, pode compreender as diferenças entre os dois níveis. Em diálogo com outros autores, Madureira (2015) entende que a educação se remete a um processo de aquisição de valores e o ensino remete-se a um sistema organizado, voltado para os conhecimentos construídos historicamente pela sociedade.

Portanto, vemos que nos dois países a educação é direito de todos e ressaltamos que a Constituição Portuguesa descreve uma diferença entre a educação e o ensino. Assim, no Brasil a **educação** é dever do Estado e da família, enquanto em Portugal o **ensino** é dever do Estado. A seguir destacamos as peculiaridades com relação à organização educacional dos países.

7.1.2 A organização educacional

No tocante à organização educacional do Brasil, é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) em 1996, que a educação escolar é composta por dois níveis de ensino: “I - **educação básica**, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - **educação superior**” (Art. 21, grifos nossos). No tocante à educação básica, suas finalidades envolvem “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, Art. 22).

Por sua vez, o **acesso** à educação básica é um direito público subjetivo “podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (Brasil, 1996, Art. 5º). Além disso, este nível de ensino é **obrigatório e gratuito** dos 4 aos 17 anos de idade, diferentemente de outros países lusófonos em que a obrigatoriedade no ensino é somente a partir dos 6 anos.

Importante referenciar que no Brasil a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos é reflexo de muitas lutas de movimentos sociais constituídos por pesquisadores, educadores e organizações sociais da educação infantil, uma vez que nesta faixa etária as crianças ainda estão nessa etapa de ensino. Para Dobrovoski (2021), coautor de nosso estudo, “essa luta forjada em função do direito à Educação para esse grupo etário [...] está associada à construção de novos modos de significar a criança, a infância e a deficiência dentro de uma dada sociedade” (p. 46-47), o que representa significativos avanços na composição de políticas públicas voltadas para a garantia do atendimento à criança desde a primeira infância.

Deste modo, a primeira etapa da educação básica, a **educação infantil**, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade e deve se dar em creches para crianças até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco

anos (Brasil, 1996). Entender o contexto da educação infantil é necessário para dialogarmos com as pesquisas de Anjos (2013) e Dobrovoski (2021). Mas tendo em vista os lócus de pesquisa encontrados nas pesquisas-ações selecionadas no CE/Ufes, salientamos o baixo índice de pesquisas que dialogam com a etapa da educação infantil, uma vez que a maior parte das pesquisas teve o ensino fundamental como lócus e a segunda maior parte teve foco a secretaria municipal de educação, como evidenciaremos adiante.

Neste contexto, o **ensino fundamental**, segunda etapa da educação básica, tem duração de nove anos e deve se iniciar aos seis anos de idade. Tem por objetivo a formação básica do cidadão, levando em consideração: o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo como foco o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, dentre outras questões (Brasil, 1996).

Em nossas análises, inferimos que os autores-pesquisadores Borges (2014), Pattuzzo (2014), Milanezi (2016), Ziviani (2016), Silva, F. (2019) e Ghidini (2020) realizaram pesquisas com alunos e/ou profissionais dessa etapa de ensino e que Nascimento (2013) e Queiroz (2021) realizaram diferentes momentos em suas pesquisas e abarcaram tanto profissionais de escolas de ensino fundamental, como profissionais que atuam no âmbito das secretarias de educação, no setor de educação especial.

A etapa final da educação básica é o **ensino médio**, com duração mínima de três anos e tem como algumas de suas finalidades a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1996). Cabe destacar que nenhum dos autores-pesquisadores selecionados para nosso estudo realizam pesquisas no âmbito do ensino médio.

O segundo nível da educação escolar - a educação superior – é trazida no item 7.1.3, a fim de entendermos o contexto de produção das dissertações de mestrado e entrelaçarmos com o contexto da produção portuguesa. Desta forma, importa referirmos a organização educacional de Portugal. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, é de

“responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Art. 2º). Com relação à organização do sistema educativo português, a LBSE estabelece três competências: a **educação pré-escolar**, a **educação escolar** e a **educação extra-escolar**. Acerca da incumbência de cada uma delas, o Art. 4º nos elucida que:

2 - A **educação pré-escolar**, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

3 - A **educação escolar** compreende os **ensinos básico, secundário e superior**, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.

4 - A **educação extra-escolar** engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal (Portugal, 1986, grifos nossos).

Dito isso, entendemos, a partir deste e de outros artigos da LBSE e, ainda, a partir do diálogo com os autores dos relatórios de estágio, que a **educação pré-escolar** se destina às crianças com idades entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e **não possui caráter obrigatório**, deixando a cargo da família a responsabilidade da educação pré-escolar e a escolha em matricular ou não a criança na instituição educativa. É importante referenciar que embora não seja obrigatória, a **Educação Pré-Escolar é universal** para as crianças a partir dos 4 anos de idade, de acordo com a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho.

No tocante ao **ensino básico**, que compõe a educação escolar, é **universal, obrigatório e gratuito**, tem a duração de nove anos e é destinado às crianças a partir dos 6 anos. Esse nível de ensino compreende três ciclos sequenciais: o 1.º ciclo, de quatro anos, no qual o ensino é globalizante, de responsabilidade de um **único professor**; o 2.º ciclo, de dois anos, organizado por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se **predominantemente** em regime de **professor por área**; e o 3.º ciclo, de três anos, que organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, desenvolvido por um professor por disciplina ou grupo de disciplinas (Portugal, 1986).

Estes aspectos destacados da educação pré-escolar e do ensino básico são necessários para compreendermos o contexto em que foram realizados os estágios dos cursos de mestrado que são lócus de nossa pesquisa. Dito isso, o segundo elemento da educação escolar é o **ensino**

secundário, que têm duração de três anos, destinado àqueles alunos que completaram com aproveitamento o ensino básico.

Como último elemento da educação escolar, tem-se o **ensino superior** que compreende o ensino universitário e o ensino politécnico (LBSE, 1986). Desta forma, vemos que no Brasil há dois níveis de ensino: educação básica e o ensino superior. Em Portugal, são três componentes: educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar. Assim, no Brasil o ensino superior é um nível de ensino, e em Portugal é uma das etapas da educação escolar. Conforme ressaltamos, a educação no Brasil é obrigatória a partir dos 4 anos de idade, e em Portugal, o ensino é obrigatório a partir dos 6 anos de idade.

Tendo em vista que nosso objeto de pesquisa se insere no ensino superior, no item a seguir discutimos as diferentes nuances desse nível de ensino, visando compreender os contextos em que as dissertações de mestrado e relatórios de estágio se inserem.

7.1.3 O ensino superior e as nuances da formação em nível de mestrado nos dois países

Com relação ao contexto brasileiro do ensino superior, de acordo com a LDB/96, abrange os seguintes cursos e programas:

- I - **cursos sequenciais** por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II - **de graduação**, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III - **de pós-graduação**, compreendendo programas de **mestrado e doutorado**, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV - **de extensão**, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (Brasil, 1996, Art. 44, grifos nossos).

Mediante esses cursos e programas, a educação em nível superior visa, dentre outras questões, estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formar diplomados aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua, bem como incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e atuar em favor do aprimoramento da educação básica, por meio da formação de profissionais, da realização de pesquisas pedagógicas e do desenvolvimento de atividades de extensão, de forma a aproximar os dois níveis escolares

(Brasil, 1996). Desta forma, inserem-se os cursos de pós-graduação, o PPGE/Ufes e o PPGPE/Ufes, compreendendo programas de mestrado e doutorado.

No tocante à profissionalização docente, diferentemente de Portugal, no Brasil a formação inicial para atuar na educação básica, deve realizar-se apenas por meio de um curso de licenciatura plena, em nível superior, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Portanto, a formação em nível de pós-graduação é indispensável apenas para os docentes atuantes em nível superior, e tem de se dar, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996).

Isto posto, ressaltamos a incumbência da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, de promover, em regime de colaboração, a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 2009b). Deste modo, os sistemas de ensino são encarregados de promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Brasil, 1996, Art. 67). Logo, entendemos que a formação continuada para os profissionais da educação é assegurada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e foi reiterada pela Lei nº 12.056/2009 que acrescentou o Art. 62 na LDB.

Inserindo-se, portanto, na formação continuada, temos os programas de pós-graduação. É de se referir neste momento que a pós-graduação no Brasil é dividida em cursos *stricto sensu* e *lato sensu*. Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, denominados cursos de especialização, que tem matriz curricular, com carga mínima de 360 horas, objetivando complementar a formação acadêmica, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, a fim de aprimorar a atuação no mundo do trabalho e ao atender as demandas “por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país” (Brasil, 2018, Art. 1º).

Por sua vez, a pós-graduação *stricto sensu* é constituída pelos cursos de mestrado e doutorado regulares, pertencentes ao Sistema Nacional de Pós-Graduação, avaliados pela Capes, submetidos à deliberação pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e homologados pelo Ministro da Educação. Os PPGs enfocados em nossa pesquisa constituem-se como parte da pós-graduação *stricto sensu* orientada “ao

desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade” (Brasil, 2017, Art. 1º).

Cabe-nos dizer que existem dois tipos de cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu*: os acadêmicos (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE) e os profissionais (Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE). A distinção dos dois mestrados no âmbito da Ufes será foco de nossa discussão no próximo subitem. Não obstante, neste momento gostaríamos de destacar pontos de aproximações e de diferenças entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico, por meio de André (2017), que tem este ponto como central em sua discussão. A autora evidencia que a pesquisa do mestrado acadêmico tem - ou deveria ter - um compromisso com a teoria, com o avanço teórico, enquanto a pesquisa “engajada” - como ela chama a pesquisa advinda do mestrado profissional - está voltada para a prática e seu aprimoramento.

No tocante às aproximações, ambas exigem cuidados metodológicos que qualquer tipo de pesquisa requer. Para André (2017, p. 838) “parece não haver dúvida que toda pesquisa envolve muita leitura, o delineamento de um caminho rigoroso e um processo sistemático de planejamento, desenvolvimento e relato dos dados”, levando à conclusão de que tanto o mestrado acadêmico, quanto o mestrado profissional exigem planejamento, controle e sistematização, uma vez que sem rigor teórico-metodológico, não há pesquisa.

No tocante ao contexto da etapa do ensino superior em Portugal, faz-se necessário tecermos um breve resgate histórico acerca desse nível de ensino, a fim de entendermos como se configuram os cursos de mestrado no país. Nas duas últimas décadas do século XX, em meio ao contexto de globalização, os países europeus entendiam que a educação se encontrava em defasagem com relação a outras potências mundiais. Destarte, no de ano de 1999, 29 ministros da educação de países europeus assinaram a Declaração de Bolonha, que tinha como finalidade, no ensino superior, “a livre movimentação dos indivíduos entre os países (mobilidade acadêmica), abertura de novos campos de trabalho, crescimento do conhecimento e conseqüentemente do desenvolvimento da Europa” (Nez; Nez; Biavatti, 2013, p. 5).

Desta forma, mediante a Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino superior passou a corporificar-se em três ciclos de estudos: O ciclo de

estudos conducente ao **grau de licenciado**, com duração entre seis e oito semestres curriculares; o ciclo de estudos conducente ao **grau de mestre**, com duração de três ou quatro semestres; e o ciclo de estudos conducente ao **grau de doutor** (Portugal, 2005).

Além disso, a Lei nº 49/2005 determinou que o ensino superior adotassem o sistema europeu de créditos curriculares, o *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS). A partir dessas alterações, o Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março estabeleceu que as instituições de ensino superior podem conferir os graus académicos de licenciado, mestre e doutor. E no caso do ensino politécnico, também pode ser conferido o diploma de técnico superior profissional.

No que tange o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, o Decreto-Lei nº 74/2006 difere entre o ensino universitário, que confere uma especialização de natureza académica e o ensino politécnico, que tem como predominância uma especialização de natureza profissional. Vemos, assim, a importância dada à investigação dos cursos de mestrado em Portugal, o que é corroborado pelo Art. 20º do mesmo Decreto, ao estabelecer que o ciclo de estudos do grau de mestre deve integrar primeiramente “um curso de especialização, constituído por um conjunto organizado de **unidades curriculares**, denominado curso de mestrado [...]” (Portugal, 2006, Art. 20º, a., grifo nosso) e, secundamente, “uma **dissertação** de natureza científica **ou** um **trabalho de projeto**, originais e especialmente realizados para este fim, **ou** um **estágio de natureza profissional objeto de relatório final**, consoante os objetivos específicos visados [...]” (Portugal, 2006, Art. 20º, b., grifos nossos).

Mediante essa legislação, portanto, o curso de mestrado passa a requerer uma dissertação ou um trabalho de projeto ou um relatório final de estágio, “[...] que deveria ser orientada por um doutor ou um especialista com reconhecido mérito na área” (Peixoto, 2020, p. 48), acrescentando um carácter investigativo na profissionalização. Nesse momento cabe-nos ressaltar que existe uma distinção no tocante aos cursos de mestrado em educação em Portugal, pois, como nos informa Ribeiro, D., “há mestrados que habilitam para a profissão, são profissionalizantes, e há a mestrados para a formação continuada e que confere uma especialização num determinado âmbito” (1º Espaço Discursivo, 2023).

Desta forma, a autora-pesquisadora Silva Neto (2020) nos elucida que a LBSE foi um dos principais passos para a reforma educativa, fomentando a formação docente e estabelecendo três tipos de formação: a formação inicial, a formação contínua e a formação flexível. Na

formação inicial, de nível superior, o estudante deve ser exposto aos métodos, às técnicas científicas e as técnicas pedagógicas de base, como também à formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente. Por sua vez, a formação contínua permite que os docentes atualizem e complementem a sua formação inicial. E a formação flexível proporciona aos docentes que reconvertam o seu nível de educação e ensino, por meio de um complemento de formação profissional.

No tocante à profissionalização docente, isto é, a formação inicial, levando em consideração as alterações realizadas no ensino superior, o Decreto-Lei nº 43/2007 definiu as condições necessárias à obtenção de habilitação para a docência, que passou a ser exclusivamente uma habilitação profissional, devendo ser obtida por meio do nível do mestrado, o que demonstrou a preocupação do país em elevar o nível de qualificação do corpo docente, com vistas a reforçar a qualidade da sua profissionalização, valorizando o estatuto socioprofissional (Portugal, 2007). Além dessa questão, o Decreto-Lei nº 43/2007 promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Esse alargamento teve como princípio tornar possível a **mobilidade docente** entre os níveis de ensino, permitindo o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um maior período e a flexibilização da gestão de recursos humanos (Portugal, 2007).

Sete anos após a promulgação do Decreto-Lei nº 43/2007, aprova-se, em complementaridade a esse, o Decreto-Lei nº 79/2014²², de 14 de maio, com objetivo “de reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional”. Desta forma, uma das alterações introduzidas por esse Decreto foi o aumento da duração dos mestrados (Portugal, 2014a).

Além disso, o Decreto-Lei nº 79/2014 promoveu o desdobramento do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico em dois cursos de mestrado: a) o Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico; e b) o Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico. Lopes, A. (2018), autora-pesquisadora, nos diz que esse desdobramento se deu devido ao fato de “segundo o Governo, a formação inicial de professores

²² Nota-se que apesar do Decreto nº 79/2014 revogar o Decreto nº 43/2007, as questões ressaltadas anteriormente foram mantidas.

assumir-se como decisiva para uma prática adequada, requerendo, por isso, uma crescente exigência nos conhecimentos das matérias da área de docência e nas próprias didáticas específicas” (p. 10-11).

Não obstante, em diálogo com a Ribeiro, D., entendemos que na perspectiva dos professores, o novo regime jurídico de formação de professores em Portugal veio para piorar a conjuntura da investigação na formação, isto porque os alunos da habilitação profissional ainda não foram a prática e, portanto, não se pode exigir o mesmo do que aqueles já atuantes em contextos, conforme destacado no trecho abaixo:

[...] dá outra reviravolta aqui no regime jurídico da formação de professores, que, na perspectiva do governo, era para melhorar, **na perspectiva de quem anda nesta vida há muito tempo veio [para] piorar**. Portanto, esse novo regime jurídico de formação de professores divide em 2 ciclos de formação para se conseguir obter habilitação para a docência. [...] Portanto, **não posso dizer que as exigências da investigação para a habilitação profissional sejam iguais às aquelas que eram de alguém que já tinha experiência, que estava no terreno e que estava a especializar numa área específica** (Ribeiro, D., 1º Espaço Discursivo, 2023).

O excerto acima dialoga com Ribeiro (2017) ao nos dizer que o DL nº 79/2014 muda claramente a orientação paradigmática da formação de professores, em que o professor deixa de ser considerado como um ator crítico. Portanto, “de uma visão de aprendizagem ativa, passamos a visão de aprendizagem passiva, onde os professores devem ser receptores passivos dos conhecimentos e das formas de os transmitir, como se fossem técnicas” (Ribeiro, 2017, p. 91). Na perspectiva da racionalidade comunicativa, Habermas (2012) entende a possibilidade de a autorreflexão individual e coletiva proporcionar momentos argumentativos para que os sujeitos da interlocução construam sua autonomia, pela via do diálogo com o outro, perspectiva que pode ser assumida nas componentes investigativas da formação.

No âmbito da ESE do P. Porto, os cursos ofertados que necessitam da licenciatura em Educação Básica para o acesso do estudante à pós-graduação são: o Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico; o Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico; o Mestrado em Educação Pré-Escolar; e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os três últimos constituem-se foco de nossa pesquisa e têm aspectos apontados no subitem 7.2.2.

Nesse sentido, um último aspecto relevante de ser destacado no momento de análise do contexto da formação de professores no país, refere-se ao **perfil duplo docente** trazido por esses processos para aqueles realizam o mestrado na EPE e no 1º CEB, isto é, ao mesmo tempo, o mestrando torna-se Educador/a de Infância e Professor/a do 1º CEB (Pinto, A., 2020), que “apesar de serem profissões diferentes, ambas se inserem no conceito de docente” (Pinto, I. 2020, p. 11).

Portanto, a partir do Decreto-Lei nº 43/2007 que teve como objetivo a **mobilidade docente** entre os níveis de ensino, criou-se o perfil duplo docente, permitindo que os professores acompanhassem os alunos por um maior período na escolarização. Referente a isso, Silva Neto (2020), acredita que a formação de um perfil duplo, “contribui para a construção de saberes específicos sobre cada nível de educação, o que permite efetuar uma melhor transição educativa” (p. 78) entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB. Em nosso diálogo com Ribeiro, D., essa questão também foi ressaltada e observamos que a ruptura entre ciclos e etapas de ensino é presente no Brasil do mesmo modo.

No diálogo tecido, observamos que em Portugal, para exercer a docência no âmbito da educação pré-escolar e escolar, é preciso realizar uma licenciatura e um curso de mestrado profissionalizante, por isso consideramos os relatórios de estágio que constituem nosso corpus de análise como parte da formação inicial. No Brasil, por outro lado, para exercer a docência na educação básica, é necessário apenas um curso de licenciatura, enquanto a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado é exigida para quem deseja lecionar no ensino superior. Assim, para os profissionais que atuam nas redes de ensino, a pós-graduação faz parte da formação continuada. Cabe ressaltar que em Portugal também há cursos de mestrado nesta categoria, chamados de mestrados de especialização, todavia, estes não se constituíram nosso corpus de análise.

Como foco de nossa análise, cabe agora tecermos considerações acerca das políticas de inclusão escolar no Brasil e das políticas de educação inclusiva em Portugal.

7.1.4 As perspectivas e as políticas na perspectiva da inclusão escolar/educação inclusiva

No bojo da discussão da organização educacional brasileira, como transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, temos a educação especial. De acordo com o Art. 58 da LDB/96, “entende-se por educação especial, [...] a modalidade de educação escolar oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos **com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**” (grifo nosso), isto é, o público-alvo da educação especial (PAEE), definido em 2008, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/Brasil, 2008).

Antes da formulação dessas duas legislações, tivemos o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 e os documentos da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que influenciaram não só a defesa do direito à educação para todos, mas também a formulação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva (Brasil, 2008). Por conseguinte, acompanhando o processo de mudanças, no ano de 2001 foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Em seu Art. 3º, a Resolução estabelece: “Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um **setor responsável pela educação especial**, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Brasil, 2001, grifo nosso).

Na visão de Vieira (2020), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 “avança quando determina a criação de um setor responsável pela Educação Especial, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade, mas retrocede quando abre a possibilidade de substituição dos serviços educacionais comuns, ou seja, na escola comum” (p. 38). Cabe ressaltar que as pesquisas de Nogueira (2012), Nascimento (2013), Vieira (2020), Brito (2021), Soave (2021), Queiroz (2021) e Vargas (2021) se inserem neste contexto, ao realizarem movimentos formativos com os profissionais que atuam nas secretarias de educação ou nas superintendências regionais de educação.

Para Brito (2021, p. 150), “o investimento na formação dos profissionais responsáveis pela gestão de Educação Especial é fundamental para a transformação de práticas a fim de garantir o direito à aprendizagem dos alunos PAEE e de todos os estudantes”, tendo em vista que são responsáveis por fomentar o processo formativo dos profissionais da escola no tocante às práticas e ações inclusivas. Destarte, essas e as demais dissertações selecionadas para o nosso diálogo apostam na pesquisa-ação como possibilidade de transformação de práticas, sejam práticas relacionadas à gestão em âmbito mais amplo ou à gestão em âmbito escolar, sejam práticas pedagógicas à nível de sala de aula comum ou sala de recursos multifuncionais. As discussões dos autores nos levam a pensar em como a pesquisa-ação pode desencadear ações

que visem potencializar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos alunos público-alvo da educação especial.

Passados então sete anos desde a Resolução acima discutida, a PNEE-EI vem para, além de definir o PAEE, orientar os sistemas de ensino a garantir o acesso ao ensino regular, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade (arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações) e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, dentre outras questões (Brasil, 2008).

A partir da instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o número de matrículas nas escolas comuns de ensino passou a aumentar ano após ano, fato que as dissertações analisadas ressaltam como sendo um marco para a inclusão escolar no país, acarretando a mudança de foco das políticas públicas e das pesquisas científicas da garantia do acesso do PAEE nas escolas para a garantia da permanência e da qualidade do ensino ofertado pelas instituições de ensino. Nesse contexto, tomando como base a PNEE-EI, é estabelecida a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A Resolução nos traz que o AEE é parte integrante do processo educacional e tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009a). Além disso, a referida lei estabelece, em seu Art. 5º que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009a).

Destacamos que algumas das pesquisas que compõem nosso corpus de análise realizaram suas investigações no âmbito do AEE, em diálogo com os professores que atuam para com esse atendimento e/ou com alunos que se beneficiam deste, como é o caso de Nascimento (2013),

Borges (2014) e Ghidini (2020). Nesse sentido, para Borges (2014), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 “[...] ao definir as salas de recursos multifuncionais como principal locus de oferta desses serviços, pode levar os profissionais da Educação a destinarem, exclusivamente, esse atendimento para a referida sala” (p. 31). É necessário que haja, portanto, um trabalho colaborativo entre os professores da sala de aula comum e os professores que atuam no AEE, a fim de potencializar o processo inclusivo dos alunos PAEE em sala de aula comum, para que não haja segregação entre o processo educativos desses alunos e dos demais (Borges, 2014).

Vemos, portanto, durante as duas primeiras décadas do século XXI uma intensificação no tocante às políticas públicas voltadas à inclusão escolar e aos processos de educabilidade das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essas legislações foram estabelecidas diante de muitas lutas por parte da comunidade escolar e acadêmica e organizações sociais que advogam por uma educação inclusiva.

No entanto, devemos sempre estar atentos às tentativas de desmantelamento da educação. Uma dessas tentativas diz respeito à educação especial, como discutido nas dissertações de Vieira (2020), Soave (2021), Vargas (2021), Queiroz (2021), Brito (2021), por meio do Decreto nº 10502/2020 assinado na instância de um governo de cunho de extrema-direita, em plena pandemia de Covid-19. Evidenciando a falta de diálogo deste governo com a comunidade escolar, o Decreto instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”, que permitia a educação especial em classes e escolas especiais. Desta forma, “compreendemos que esse decreto colide com as demais legislações em vigência no país, uma vez que, sob a égide de sagrar uma ‘nova’ política, se constitui em um retrocesso de décadas, pois institui segregação e atenta contra o direito à educação dos alunos PAEE” (Brito, 2021, p. 47). Felizmente, o Decreto foi suspenso pelo atual presidente da república, no início de 2023.

No tocante ao contexto das políticas de educação inclusiva português, vemos que a maioria dos autores-pesquisadores ressaltam que ao pensar a formação profissional docente em uma perspectiva investigativa, proporcionamos momentos em que os futuros docentes possam refletir sobre a própria prática, a fim de compreenderem que a aprendizagem dos alunos deve se dar de maneira significativa, holística e baseada em suas individualidades, “[...] surge assim,

a necessidade de existir uma **educação inclusiva** aliada à diferenciação pedagógica [...]” (Pinto, A., 2020, p. 64, grifo nosso).

Destarte, faz-se necessário neste momento elucidarmos acerca dos processos inclusivos na educação em Portugal. Em diálogo com o **Decreto-Lei nº 54/2018** atualmente vigente no país, entendemos que o Programa do XXI Governo Constitucional estabeleceu como uma de suas prioridades de ação a aposta em uma escola inclusiva, a fim de

[...] concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (Portugal, 2018).

Esta política é assentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa de julho de 2015 e visa cumprir os objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU. Deste modo, o Decreto-Lei nº 54/2018 veio para substituir a antiga designação de Necessidades Educativas Especiais, identificando as novas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Silva Neto, 2020). As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão foram, então, organizadas a partir de três níveis de intervenção, mobilizadas ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas: as medidas universais, as medidas seletivas e as medidas adicionais (Portugal, 2018).

A implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, o que, ao nosso ver, revela um caráter transversal da educação inclusiva, de forma a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na permanência nas diferentes ofertas educativas e formativas (Portugal, 2018).

As **medidas universais** são às respostas educativas que a escola tem disponíveis para **todos os alunos** com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. São consideradas medidas universais, entre outras: a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social; e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (Portugal, 2018).

No que diz respeito às **medidas seletivas**, visam atenuar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pelas medidas universais. Assim, podem dar-se a partir de: a) percursos curriculares diferenciados; b) adaptações curriculares não significativas; c) apoio psicopedagógico; d) antecipação e o reforço das aprendizagens; e) apoio tutorial (Portugal, 2018).

Por seu turno, as **medidas adicionais** dependem da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas. Elas visam suprir as dificuldades ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. O Decreto-Lei considera como medidas adicionais a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição e o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado. As medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados devem “convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula” (Portugal, 2018, Art. 10º).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 também veio para articular outras questões, como a constituição de uma **equipe multidisciplinar de apoio à educação inclusiva** em cada escola, composta permanentemente por um docente que coadjuva o diretor, docente de educação especial, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo (Portugal, 2018). Essa equipe tem como funções sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva, propor as medidas de suporte à aprendizagem, acompanhar e monitorar a aplicação das medidas, aconselhar os docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, dentre outras (Portugal, 2018).

Portanto, em Portugal, reconhece-se que no processo educativo existem aqueles estudantes que, em algum momento, possam demandar apoio no processo de ensino-aprendizagem, porquanto possam apresentar necessidades educativas especiais que implicarão na adequação das práticas pedagógicas. Nesse ínterim, “encontram-se aqueles que também contam com o recurso da modalidade Educação Especial, isto é, apresentam necessidades educativas especiais de caráter permanente” (Borges, 2019, p. 198).

Até aqui vemos que embora as dissertações de mestrado no contexto brasileiro tenham se dado em diferentes contextos, isto é, em distintas etapas e âmbitos da educação no Espírito Santo, todas as produções tiveram a Educação Especial como campo de pesquisa. No tocante aos relatórios de estágio constituintes, embora não tenham como foco discutir especificamente a educação inclusiva, mas sim apresentar e refletir sobre as práticas realizadas no âmbito do estágio, 13 autores²³ discutem tangencialmente a educação inclusiva. Destacamos, assim, a importância de analisar e dialogar com as pesquisas que discutem a inclusão escolar e a educação inclusiva nos países, bem como dialogar sobre a formação de profissionais da educação, posto que nos possibilita avançar com o conhecimento acadêmico-científico no tocante aos processos formativos e inclusivos, em interlocução com as demandas emergentes da prática pedagógica, do processo de ensino-aprendizagem e da sociedade.

Ressaltamos que os contextos socioeducacionais brasileiros e portugueses se diferenciam em muitos aspectos. Tratando-se do Brasil, a organização educacional se dá em níveis, etapas e modalidades. Os níveis de ensino da educação escolar que destacamos são a educação básica e a educação superior. A formação de professores se dá pela via da graduação em licenciatura. A pós-graduação em nível de mestrado constitui-se parte integrante da educação superior e é facultativa para os profissionais que atuam na educação básica, embora seja obrigatória para os docentes que atuam no ensino superior. E o processo de educabilidade de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é realizado por meio da modalidade de educação especial em uma perspectiva da inclusão escolar, transversalmente a todos os níveis de ensino, englobando um atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias.

Em contrapartida, a organização educacional de Portugal se dá em três níveis: educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar. O ensino superior se constitui como parte da educação escolar e é dividido em 1º ciclo da graduação (licenciatura), 2º e 3º ciclos da pós-graduação (mestrado e doutorado, respectivamente). A formação dos professores da educação básica deve ser realizada no 1º e no 2º ciclo, licenciatura em educação básica e mestrado, respectivamente. As produções acadêmicas advindas do mestrado podem resultar em dissertações, projetos e relatórios finais de estágios. E a educação inclusiva no país é pensada a

²³ As autoras Lopes, A. (2018) e Graça, V. (2018), por terem sido selecionadas a partir do 2º Espaço Discursivo, não discutem essa temática.

partir da necessidade de cada aluno, reconhece que todos os alunos podem precisar de uma diversificação pedagógica, apoiada nas medidas universais e/ou seletivas e/ou adicionais, engloba uma equipe multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e tem a figura do docente de educação especial.

Assim, analisamos os diferentes contextos socioeducacionais em que as ações empreendidas nas pesquisas-ações/investigações-ações estão inseridas. Desta forma, faz-se necessário entendermos os contextos institucionais de cada âmbito investigado, destacando questões relativas aos programas de pós-graduação em educação do Centro de Educação da Ufes e aos cursos de mestrado em educação em que se inserem os relatórios de estágio da Escola Superior de Educação do P. Porto.

7.2 OS CONTEXTOS INSTITUCIONAIS

A fim de compreender os contextos institucionais nos quais as pesquisas realizadas na pós-graduação estão inseridas, buscando pistas sobre questões que apareceram em diferentes momentos da pesquisa, abordamos os documentos normativos da Universidade Federal do Espírito e do Instituto Politécnico do Porto, bem como dados dos espaços discursivos, e, no caso específico dos cursos de mestrado do P. Porto, trouxemos legislações que versam sobre a formação docente.

Relativo às produções encontradas no contexto capixaba, surgiram questões acerca dos aspectos que diferem os mestrados acadêmico e profissional; das estruturas curriculares; dos motivos pelos quais são encontradas mais pesquisas-ações no âmbito do mestrado profissional do que no mestrado acadêmico; do porquê não há pesquisas-ações nos últimos anos no mestrado acadêmico e da constância no mestrado profissional; se há alguma normativa relacionada a quais itens devem ser escritos nas dissertações, dentre outras.

Tratando-se das produções encontradas no Politécnico do Porto surgiram questões acerca dos aspectos que diferem os mestrados profissional e de especialização; da estrutura curricular dos cursos de mestrado; dos estágios e projetos realizados no âmbito dos mestrados; do papel dos professores orientadores neste processo; de quais itens são requeridos na estrutura textual dos relatórios, dentre outras. Destarte, nos itens a seguir, discutiremos um pouco acerca daquilo que está regido nos documentos normativos no contexto da pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo e dos cursos de mestrado do Instituto Politécnico do Porto, visando entender

os contextos em que se inserem as ações empreendidas nas pesquisas-ações/investigações-ações.

7.2.1 O contexto institucional dos programas de pós-graduação do Centro de Educação

Ao procurarmos nos sites institucionais da Ufes, do Centro de Educação, do PPGE e do PPGPE os documentos normativos no tocante a pós-graduação, encontramos: a Resolução/CEPE/UFES Nº 52, de 15 de setembro de 2023, que aprova o Regulamento Geral da Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo; a Resolução Nº 53/2014, que aprova o Regimento do Centro de Educação; o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, datado de janeiro de 2023; e o Regimento Interno do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, datado de novembro de 2022.

Além desses documentos, foi necessário acessarmos, nos sites dos PPGs, as ementas das disciplinas e a estrutura curricular dos cursos de mestrado. Destarte, a seguir faremos um diálogo entre esses documentos, pontuando questões que nos ajudam a entender o contexto institucional das produções do CE/Ufes.

O primeiro ponto de diálogo diz respeito aos objetivos da pós-graduação *stricto sensu* na Universidade. De acordo com a Resolução/CEPE/Ufes Nº 52/2023 “a pós-graduação *stricto sensu*, com os cursos de mestrado e doutorado, nas modalidades acadêmica e profissional [...] tem por finalidade **formar professores e pesquisadores e contribuir para a inovação e o empreendedorismo**” (Art. 3º II, grifo nosso), além de objetivar “promover uma **formação mais ampla e aprofundada, qualificando profissionais para atuarem nas atividades do magistério superior e desenvolverem pesquisa científica, tecnológica e de inovação, em todas as áreas do conhecimento**” (Art. 6º, grifo nosso).

Além disso, a Resolução Nº 52/2023 pontua que o curso de mestrado “**visa ampliar e aperfeiçoar as competências didática, científica, cultural e profissional dos graduados**. (Art. 6º, § 1º, grifo nosso). E ao abordar especificamente o mestrado e doutorado profissionais, nos diz que esses cursos “visam contribuir para o incremento da **qualificação da prática profissional**, conferindo competências para **avaliação crítica, intervenção e resolução de problemas** a ela relacionados, bem como para o desenvolvimento de **tecnologias aplicadas ao trabalho**” (Ufes, Art. 6º, § 3º, grifo nosso).

No âmbito do Centro de Educação, a Resolução N° 53/2014 nos diz que a pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, visa “proporcionar **formação científica ou cultural ampla e aprofundada**, desenvolvendo a capacidade de **pesquisa e de ensino**, destinados a candidatos diplomados” (Art. 30, a, grifos nossos).

Em concordância às duas Resoluções, em âmbito dos programas de pós-graduação, o Regimento Interno do PPGE, nos apresenta seus objetivos:

Art. 5º O PPGE tem por objetivos:

- I – oferecer o ensino da pós-graduação stricto sensu no campo da educação;
- II – **formar pesquisadores de excelência** no campo da educação e docentes da educação **superior** e da educação **básica** altamente qualificados;
- III – promover o **desenvolvimento** e coordenar a execução de pesquisas e estudos avançados em educação;
- IV – fomentar a produção dos conhecimentos e inovação **socialmente relevantes no campo da educação**;
- V – **contribuir para a democratização da educação brasileira**, por meio **do aprofundamento de estudos**, do desenvolvimento de **pesquisas** e da produção de **teorias** que concorram para o **avanço do saber e do fazer educativos** (Regimento Interno do PPGE/UFES, 2023, grifos nossos).

O Programa entende, portanto, que a formação ofertada deve possibilitar uma elevada qualificação aos docentes, constituindo pesquisadores de excelência, que produzam conhecimentos relevantes para a sociedade e para a educação. Ademais, aposta na articulação de pesquisas, teorias e a prática docente.

Por sua vez, o Regimento Interno do PPGE apresenta-se mais amplo e categórico quanto aos objetivos do Programa, pois demonstra uma maior preocupação com, entre outras questões, as práticas inclusivas e a diversidade, como podemos observar a seguir:

Art. 4º O Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação tem por objetivos:

- I - promover a formação continuada de profissionais da Educação, fundamentada em princípios **teórico-metodológicos** que valorizem a **experiência profissional e a articulação entre teoria e prática** na produção da **pesquisa científica, tecnológica e artística** na área de Educação;
- II - ampliar e aperfeiçoar o conhecimento **didático, científico, cultural e a qualificação dos/as profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior**, promovendo a articulação entre **a pesquisa e a prática escolar**, de modo a contribuir para o enfrentamento das **demandas educacionais atuais**;
- III - estimular a proposição de estratégias **de gestão educacional** e de intervenção pedagógica que contribuam para a melhoria da qualidade do **ensino e da aprendizagem**, conferindo aos/as profissionais da Educação envolvidos/as na pós-graduação conhecimentos para avaliação crítica, intervenção e resolução de problemas relacionados aos sistemas de ensino, bem como para o desenvolvimento de tecnologias aplicadas ao trabalho;
- IV - **fomentar práticas inclusivas** que privilegiem a diversidade nos processos educacionais;

V - **contribuir para a democratização da educação brasileira**, por meio do aprofundamento de estudos, do desenvolvimento de pesquisas engajadas/implicadas e da produção de teorias e alternativas educacionais que concorram para o **avanço do saber e do fazer educativos** (Regimento Interno do PPGPE/UFES, 2022, grifos nossos).

A partir do exposto, notamos a preocupação do PPGPE em articular a experiência profissional, o fazer pedagógico-educativo, a prática dos professores, gestores e demais profissionais, da Educação Básica e do Ensino Superior, com a teoria, a pesquisa científica, tecnológica e artística, considerando a indissociabilidade entre as duas dimensões. Desta forma, o Programa busca ampliar e aperfeiçoar o conhecimento didático, científico, cultural e a qualificação dos profissionais da educação, além de contribuir para a democratização da educação brasileira.

Nos dois programas de pós-graduação observamos a preocupação com o papel da pesquisa e da formação para com a democratização da educação brasileira. Concebemos que entender a razão humana por meio da racionalidade comunicativa abre espaço para “[...] uma concepção da moral, de direito e da democracia” (Habermas, 2004a, p. 8). Desta forma, para Habermas, uma sociedade democrática é “aquela na qual todos os membros em interação numa determinada situação devem ter as mesmas possibilidades de participar de modo autônomo e consciente das discussões considerando as normas sociais de interação” (Oliveira, 1996, p. 12).

Em linhas gerais, a pós-graduação na Universidade tem como objetivo contribuir para a formação continuada dos profissionais principalmente no tocante aos aspectos do ensino e da pesquisa científica. Todavia, a pós-graduação como parte importante na formação integral e continuada de profissionais da educação, precisa atentar-se para a dicotomia existente entre o ensino, a pesquisa e a realidade da educação, promovendo articulação entre esses três aspectos. Portanto, as universidades públicas brasileiras devem garantir “uma oferta de qualidade, em que a pesquisa, o aprofundamento teórico-crítico e o compromisso com a realidade concreta das escolas não estejam ausentes” (Locatelli, 2017, p. 18).

Nesse sentido, antes de adentrarmos nas estruturas curriculares a fim de entender de que forma os objetivos acima descritos nos programas se reverberam nos currículos dos estudantes da pós-graduação, julgamos necessário pontuar quais as atribuições e os direitos do professor orientador dos mestrados acadêmico e profissional, que atua como docente permanente. No Regimento Interno do PPGE, em seu Art. 27, há a disposição das atribuições dos docentes permanentes do Programa, ou seja, aqueles que devem: “I – desenvolver atividades regulares

de ensino na pós-graduação; II – desenvolver projetos de pesquisa, preferencialmente financiados, como coordenador(a) e vinculado(a) à Ufes; III – orientar alunos(as) de Mestrado e/ou Doutorado”.

O PPGPE, no entanto, amplia as atribuições dos docentes permanentes, pois além das três atribuições trazidas pelo PPGE, o Programa traz em seu Art. 36, IV, V, que o professor deve:

IV - participar das atividades **administrativas** do PPGMPE; V - apresentar **produção acadêmica compatível** com os critérios estabelecidos pela comissão de autoavaliação e planejamento estratégico e aprovados pelo colegiado acadêmico, tendo em vista a avaliação da Capes (Regimento Interno do PPGPE/UFES, 2022, grifos nossos).

Logo, os docentes permanentes dos programas devem regularmente desenvolver atividades que estejam relacionadas ao ensino, quais sejam disciplinas, seminários ou orientações, e têm necessariamente que coordenar projetos de pesquisa que sejam vinculados a Ufes. Além disso, é papel do professor orientar os alunos do Mestrado. Observamos ainda a necessidade no PPGPE do docente estar inserido nas atividades administrativas, o que nos diz do professor enquanto profissional inserido em seu contexto de trabalho, ou seja, como **ser ativo** nas decisões e deliberações acerca daquilo que os afeta diretamente.

A respeito da estrutura curricular dos programas de pós-graduação, a Resolução/CEPE/Ufes Nº 52/2023 preconiza uma certa autonomia aos programas, dado que em seu Art. 32, estabelece: “O regimento interno de cada programa de pós-graduação estabelecerá o número mínimo de créditos em disciplinas e atividades para a conclusão do mestrado ou doutorado”. Entrementes, nos artigos 33 e 34 estabelece alguns critérios universais a serem seguidos, no tocante a aprovação e rendimento nas disciplinas e atividades:

Art. 33. Para a aprovação e obtenção dos créditos das disciplinas ou atividades acadêmicas, a frequência mínima deve ser de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária prevista.

Art. 34. O rendimento nas disciplinas e em outras atividades do programa **deve ser mensurado numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez)**.

§ 1º Os critérios mínimos para aprovação em disciplinas e outras atividades serão definidos pelo regimento interno do programa, **respeitando os limites de nota igual ou superior a 6,0 (seis)** (Ufes, 2023, grifos nossos).

Por sua vez, o Regimento do Centro de Educação traz em seu Art. 48 que “**As linhas de pesquisa, o tempo de duração dos cursos** de pós-graduação stricto sensu, a sistemática de **avaliação** e as **condições** para obtenção dos **títulos** pelos estudantes serão definidos nos

regulamentos dos programas” (Ufes, 2014, grifo nosso). Dessa maneira, os programas de pós-graduação seguem essas normativas, por estarem vinculados administrativamente ao Centro de Educação da Ufes e subordinados academicamente à Câmara de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Ufes. Cabe destacar ainda que os dois programas de pós-graduação gozam de autonomia na administração financeira e didático-acadêmica do ensino e da pesquisa de pós-graduação. Assim sendo, cada programa estabelece a sua estrutura curricular e as suas linhas de pesquisa.

Tratando-se do tempo de duração dos cursos e das condições para obtenção do título, o Art. 39, § 1º, § 3º, do Regimento Interno do PPGE estabelecem:

Art. 39. O Mestrado em educação terá a duração mínima de 18 (dezoito) meses e máxima de 24 (vinte e quatro) meses.

§ 1º Para obter o grau de mestre, o(a) aluno(a) deverá completar a quantidade de créditos de acordo com a estrutura curricular do programa de Mestrado, ser aprovado(a) no exame de qualificação e na defesa de dissertação em sessão pública.

§ 3º A dissertação deverá ser defendida no prazo máximo de 24 (vinte e quatro) meses (Regimento Interno do PPGE/UFES, 2023, grifos nossos).

No que diz respeito ao PPGPE, este apresenta-se como um pouco mais flexível, porquanto apesar de estabelecer o mesmo tempo mínimo e de duração do mestrado, traz em seu Art. 28, § 2º, que “em condições especiais e a critério do colegiado acadêmico, o/a aluno/a poderá ter o prazo de conclusão do curso prorrogado em até 6 (seis) meses”. Entendemos que essa flexibilidade diz respeito ao caráter profissional do Programa, pois demonstra certa preocupação para com os estudantes que estão trabalhando em contexto e que, porventura, podem atrasar a escrita da dissertação ou o cumprimento de alguma carga horária. Isso porque no mestrado profissional:

Só poderá ingressar no curso o/a candidato/a aprovado/a no processo seletivo que apresente, no ato da matrícula, além das demais informações e documentos exigidos pelo PPGMPE, os que seguem:

I - diploma de conclusão de curso de graduação (licenciatura plena ou bacharelado ou tecnólogo);

II - **declaração atualizada,** emitida dentro do prazo estabelecido para a matrícula, que **comprove exercício nas escolas de educação básica, nas secretarias de educação ou a condição de técnicos ou docentes que atuem nas instituições de ensino superior** (Regimento Interno do PPGPE/UFES, 2022, Art. 57, grifos nossos).

Vemos que o mestrado profissional tem como público-alvo profissionais em exercício nas escolas de educação básica, nas secretarias de educação, e técnicos e docentes que atuam nas

instituições de ensino superior, isto é, aqueles que possuem vínculos estabelecidos com os contextos educacionais.

De modo geral, os cursos de mestrado dos programas do Centro de Educação possuem tempo mínimo de 18 meses e o máximo de 24 meses. Entrelaçando esse fato com nossa investigação acerca da pesquisa-ação, sabemos que uma das queixas dos pesquisadores que utilizam a perspectiva metodológica da PA em âmbito do mestrado é a falta de tempo hábil para criar vínculos e relações de confiança com o contexto pesquisado e os sujeitos ali presentes.

No tocante à estrutura curricular dos programas de pós-graduação, o Regimento Interno do PPGE preconiza que:

Art. 37. O currículo do Mestrado e do Doutorado em educação compreenderá:
I – disciplinas obrigatórias e/ou optativas;
II – atividades obrigatórias e/ou optativas:
a) As atividades obrigatórias de bolsistas são definidas conforme resolução própria do PPGE, considerando as normas das agências de fomento (Regimento Interno do PPGE/UFES, 2022).²⁴

Percebemos que além das disciplinas e atividades obrigatórias e optativas, os bolsistas, aqueles estudantes que recebem bolsas de estudos para realizarem suas pesquisas, possuem atividades de caráter obrigatório. No site institucional do PPGE, encontramos o programa de disciplinas previsto para o mestrado, que pode ser visualizado no Apêndice I.

Percebemos a importância das disciplinas teóricas e atividades relacionadas à pesquisa para o PPGE. Embora não estejam discriminadas as atividades de idas à campo para investigação ou de momentos de coleta de dados, subintende-se, a partir da ementa, por exemplo, da atividade de Estágio em Pesquisa II, que é preconizado ao estudante uma carga horária específica para desenvolvimento das diferentes fases da investigação individual, uma vez que ementa nos diz: “Participação nas diferentes fases de uma investigação a partir da inserção no grupo de pesquisa vinculado ao professor-orientador. Seminários coletivos com apresentação dos problemas teórico-metodológicos identificados no desenvolvimento da pesquisa”.²⁵

²⁴ O currículo dos cursos do PPGE sofreu alteração com o regimento atual de 2023, no regimento anterior não havia a especificidade de atividades de bolsistas e havia uma terceira categoria “III – dissertação de Mestrado e tese de Doutorado” empreendida no currículo. Todavia, essa terceira categoria foi aglutinada com as atividades obrigatórias.

²⁵ Disponível em: https://educacao.ufes.br/sites/estagio_em_pesquisa_2_mestrado.pdf

Para nossa pesquisa, é importante entendermos esse contexto institucional, pois para realização de uma pesquisa-ação é necessário que haja a ida a campo, a aproximação com o contexto, os momentos necessários de relação intrínseca com o contexto educacional pesquisado, o que tem de ser viabilizado pela instituição de ensino em que o estudante está inserido, no tocante à carga horária.

Ressaltamos ainda o número mínimo de créditos do curso de Mestrado não poderá ser inferior a 25 (vinte e cinco) e que no currículo são previstas atividades complementares obrigatórias que devem somar 3 créditos. São aceitas as seguintes atividades complementares: 1) Seminário temático da linha de pesquisa I e II (2 créditos); ou 2) Publicação de artigo científico (2 créditos por publicação); ou 3) Participação em evento científico, da área da Educação, com publicação de trabalho em Anais (1 crédito por evento – até 2 créditos podem ser aceitos nesse quesito).

Em se tratando da estrutura curricular do Mestrado Profissional em Educação, de acordo com o Art. 21 do Regimento Interno do Programa, o currículo compreende:

I - disciplinas obrigatórias;

II - disciplinas optativas;

III - atividades acadêmicas optativas;

IV - disciplina de elaboração de dissertação e do produto educacional

§ 1º Entende-se por atividades acadêmicas **optativas** a participação do/a mestrando/a em eventos científicos com a apresentação de trabalhos, a publicação de artigos em periódicos qualificados pela Capes e a publicação de livros ou capítulos de livro (Regimento Interno do PPGPE/UFES, 2022, grifo nosso).

Portanto, é necessária a elaboração, além da dissertação de mestrado, de um produto educacional vinculado ao processo de pesquisa e ao contexto da Educação Básica e/ou Ensino Superior. Refletindo, assim, a preocupação do mestrado profissional com a articulação entre a pesquisa científica e as demandas educacionais da sociedade, fazendo com que a produção de conhecimento realizada no momento da pesquisa, no contexto pesquisado e na instituição de ensino, não se esgote com a publicação da dissertação, mas que circule entre os diferentes níveis de ensino, a comunidade escolar e a sociedade, por meio do produto educacional.

A fim de entendermos quais disciplinas e atividades obrigatórias constituem a estrutura curricular do mestrado profissional, elaboramos o quadro presente no Apêndice J, a partir do quadro de ementas disponível no site institucional. Nesse sentido, parece-nos que o mestrado profissional se preocupa com questões teórico-metodológicas e considera importante tópicos específicos da educação como as políticas públicas e a gestão, além de conteúdos pedagógicos.

Assim como no mestrado acadêmico, tem disciplinas e atividade específicas das linhas de pesquisa e demonstra considerações pelas questões teórico-práticas, nas ementas das disciplinas e atividades. Fica evidente, ainda, na ementa do Exame de qualificação e da Elaboração de dissertação e produto, a carga horária específica para os estudantes estarem pesquisando em contexto, produzindo e analisando dados.

Outrossim, cabe destacar duas diferenças no tocante ao mestrado acadêmico. A primeira diz respeito aos créditos exigidos no mestrado profissional, que são maiores, tendo em vista o Art. 23, § 3º: “O número de créditos exigidos para a integralização do currículo do Mestrado Profissional em Educação, **excluída a elaboração da dissertação e do produto educacional, é de 28 (vinte e oito)**” (grifo nosso). A segunda diferença refere-se às atividades acadêmicas, posto que no mestrado profissional, para alcançar os 28 créditos, é compulsória a realização de alguma **atividade ou disciplina optativa**, mas é facultativa a escolha entre elas, diferentemente do acadêmico, em que o estudante precisa realizar atividades complementares que resultem em 3 créditos.

Para finalizar este subitem, cabe pontuar as questões normativas relativas às dissertações de mestrado, isto é, o que os documentos nos dizem acerca da sua estrutura textual e do seu abarcamento teórico-metodológico e epistemológico. Para o programa de mestrado acadêmico, a dissertação constitui-se “[...] na **convergência do trabalho desenvolvido no curso**, significando a sua culminância e devendo ser, obrigatoriamente, um trabalho individual e inédito, que revele **domínio do tema escolhido** e capacidade de sistematização dos **conhecimentos adquiridos** na área da educação” (Art. 77, grifo nosso) e será aprovada quando “[...] os argumentos da **pesquisa tenham sustentação teórico-metodológica e contribuições relevantes para a comunidade científica**” (Art. 86, I, grifo nosso). Desta forma, todos os conhecimentos produzidos no curso de mestrado devem culminar na dissertação, que deverá contribuir para a área da educação e para a comunidade científica, por meio de argumentos sustentados rigorosamente no âmbito da teoria e da metodologia.

Por sua vez, o mestrado profissional concebe a dissertação como um “[...] trabalho de pesquisa na área de Educação, tendo caráter individual, devendo, **necessariamente**, responder à **problematização advinda da prática educativa e de trabalho na educação**” (Art. 23). O Programa ainda nos fala que tanto a dissertação de mestrado quanto o produto educacional serão aprovados “[...] quando os argumentos da **pesquisa tenham sustentação teórico-**

metodológica ou não haja restrições/correções relevantes de aspectos teórico-metodológicos”. (Art. 82, I). Desta forma, mais uma vez, demonstramos o cuidado do PPGPE em explicitar as questões que lhe são caras, como a articulação da pesquisa com a problemática da prática educacional.

Em suma, para as dissertações de mestrado dos PPGs da Ufes não há uma normativa que trata especificamente sobre os tópicos, itens, elementos textuais que necessariamente devem apresentar. Todavia, é de extrema importância que as produções advindas do mestrado tenham sustentação teórico-metodológicas, demonstrem o aprofundamento das questões educacionais possibilitado pela formação continuada no âmbito da pós-graduação e explicitem as contribuições e inovações para as ciências da Educação e comunidade escolar.

Vemos que a perspectiva teórico-metodológica a ser utilizada autores-pesquisadores inseridos nos programas de pós-graduação do Centro de Educação/Ufes parte da escolha, da pesquisa de cada aluno, em concordância com o seu orientador e com a pesquisa que ele realiza. É nesse sentido que entendemos que a pesquisa-ação se insere, pois não é uma perspectiva metodológica assumida como um todo pelos programas ou pelas atividades realizadas nos programas. A pesquisa-ação é assumida por cada autor, a partir de suas concepções de mundo, de sujeito, ou a partir do seu contexto de pesquisa, da problemática que se apresenta a ele.

Visando compreender o contexto institucional da pós-graduação no âmbito do mestrado no Instituto Politécnico do Porto, no próximo subitem tecemos um diálogo com os documentos normativos da instituição de ensino.

7.2.2 O contexto institucional dos cursos de mestrado da ESE/P. Porto

Neste momento, a fim de entendermos e apontarmos questões relativas ao contexto institucional da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, julgamos necessário ressaltar questões apontadas nas legislações educacionais relativas ao ensino politécnico, aos perfis profissionais docentes e aos ciclos de estudos que habilitam para docência, dialogar com os Estatutos da Instituição e da Escola, e, posteriormente, com os documentos e informações especificamente dos cursos de mestrado analisados. Os documentos normativos do P. Porto são disponibilizados no site da instituição²⁶.

²⁶ Disponível em: https://domus.ipp.pt/documentos_publicos/index.html.

Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo portuguesa, o ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de análise crítica e ensinar conhecimentos científicos de índole teórico-prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais. Nesse sentido, é orientado por uma perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, com vistas à compreensão e solução de problemas concretos (Portugal, 1986).

No tocante especificamente sobre os ciclos de estudos conducente ao grau de mestre, o Art. 18º do Decreto-Lei nº 74/2006 nos diz que o ensino politécnico “deve assegurar, predominantemente, a aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional e o recurso à atividade de investigação baseada na prática”. Entende-se, desta forma, que o ensino politécnico possui um caráter formativo voltado para o exercício das atividades dos futuros profissionais, sem perder de vista a importância da investigação no processo formativo, e da relação entre teoria e prática.

Posto isso, iniciamos nosso diálogo com os Estatutos do Instituto Politécnico do Porto, publicado através do Despacho Normativo nº 17/2019, do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que se assemelha ao que chamamos de Regimento Interno no Brasil. Os Estatutos do P. Porto “adotam medidas tendentes a uma gestão eficiente, flexível e desburocratizada, reforçando as competências de gestão estratégica dos órgãos do IPP e flexibilizando a gestão operacional através da atribuição de competências às Escolas no âmbito da sua atividade corrente” (Portugal, 2019). Desta forma, tem como objetivo normatizar as questões relativas à organização e competências dos órgãos, unidades orgânicas e serviços que compõem o Instituto.

Designadamente sobre a missão do P. Porto, os Estatutos nos dizem que este procura:

a excelência na formação de cidadãos de **elevada competência profissional, científica, técnica** e artística, numa ampla diversidade de perfis de qualificação, **no desenvolvimento da investigação** e transferência aplicada de tecnologia e de conhecimento, na criação e difusão da cultura e no compromisso com o desenvolvimento sustentável da região em que se insere, num quadro de referência internacional (Portugal, 2019).

À vista disso, inferimos que a instituição se preocupa com a formação profissional e científica dos seus discentes, por meio de uma diversidade de perfis profissionais e da promoção de

investigações, visando ainda o desenvolvimento da região em que se insere. Em virtude dessa missão, assume como responsabilidade a realização de ciclos de estudo de licenciatura e mestrado, de formação pós-graduada, de cursos pós-secundários, bem como a formação de alto nível nos aspetos humanístico, cultural, científico, artístico, tecnológico e profissional, em um ambiente democrático, e a realização de atividades de pesquisa e de investigação orientada, dentre outras questões (Despacho Normativo, 2019).

De acordo com os Estatutos, o P. Porto possuem oito Escolas - entre elas, a Escola Superior de Educação (ESE) - que se constituem em unidades orgânicas de ensino e investigação e gozam de autonomia administrativa. No tocante aos princípios das Escolas, têm-se, dentre outros, a promoção da aprendizagem por meio de experiências formativas diversificadas, a promoção, sempre que possível, da formação acadêmica em contexto de investigação aplicada ou em situações reais de inserção no mundo do trabalho, e a garantia de um sistema de avaliação justo, exigente e adequado à formação ofertada, privilegiando competências adquiridas pelos estudantes, aferindo esse conhecimento de forma adaptada, periódica e transparente (Despacho Normativo, 2019). Logo, vemos que a instituição preza pela qualidade da formação acadêmica ofertada e da relação entre teoria e prática.

Em congruência com o descrito nos Estatutos do P. Porto, os Estatutos da Escola Superior de Educação são publicados por meio do Despacho nº 15.275/2014 e determinam que:

A ESE foca a sua missão no âmbito **do ensino, da educação e da intervenção social**, procurando a excelência na formação de cidadãos de elevada **competência profissional, científica, técnica**, artística e **pedagógica**, numa ampla diversidade de perfis de qualificação; o desenvolvimento de investigação e transferência dos seus resultados e produtos; a criação e difusão da cultura no seu sentido mais amplo; e o desenvolvimento sustentável da sua região de influência, num quadro de referência nacional e internacional (Portugal, 2014b).

Assim, a missão da ESE corrobora a missão do P. Porto e acrescenta ainda a dimensão pedagógica nas competências da formação de seus alunos, no âmbito do ensino, da educação e da intervenção social. Deste modo, a ESE é um estabelecimento de ensino superior que realiza:

- a) Formação profissionalizante pós-secundária, como os cursos técnicos superiores; b) Formação de graduação, em nível de 1º Ciclo de Estudos (Licenciatura), e pós-graduação, em nível de 2º Ciclo de Estudos (Mestrado); e c) Outros tipos de formação contínua e especializada no âmbito das áreas científicas de incidência. Outrossim, os Estatutos do ESE também destacam que a Escola realiza “d) Investigação, intervenção, divulgação e prestação de serviços no âmbito

das áreas científicas de incidência”, dando ênfase nas questões investigativas e de intervenção realizadas.

Por conseguinte, os Estatutos da ESE ressaltam que a Escola oferta a formação de profissionais altamente qualificados, entre os quais estão os Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico, que se constituem nos estudantes que são foco de nossa análise. Sobre esses profissionais, o Decreto Lei nº 240/2001 aprova o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e descreve as dimensões profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e na relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida que o docente deve ter. Além disso, orienta os cursos de formação inicial e continuada a seguirem suas orientações, ao formularem as suas estruturas curriculares e as suas respectivas certificações (Portugal, 2001a).

Com base nesse DL, foi deferido em sequência o Decreto Lei nº 241/2001, que aprovou o os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. O perfil profissional do educador de infância, na educação pré-escolar, deve observar cada criança a fim de planificar e intervir a partir das necessidades educativas individuais e coletivas. Além disso, deve delinear atividades que permitam à criança desenvolver-se integralmente e conhecer o mundo ao seu redor.

No tocante ao perfil do professor do 1º CEB, o DL nº 241/2001 aborda que o docente deve, dentre outras questões, proporcionar “as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem”. Ademais, o professor do 1º CEB deve articular os saberes científicos, curriculares e aqueles socialmente relevantes em sua atuação profissional.

Destarte, essas competências e características dos perfis dos profissionais devem estar presentes nos currículos das instituições onde serão formados. Outrossim, o Decreto-Lei nº 79/2014 também estabelece questões que devem integrar a estrutura curricular dos ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência. Incluem, desta forma, as seguintes componentes de formação: a Área de docência; a Área educacional geral; as Didáticas específicas; a Iniciação à prática profissional (por meio da prática de ensino supervisionada); e

as áreas cultural, social e ética, asseguradas no âmbito das restantes componentes de formação. Ainda de acordo com o DL 79/2014, a “aprendizagem a realizar tem por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência, a análise de dados empíricos e a investigação existente” (Portugal, 2014a).

Desta forma, faz-se necessário apontarmos como cada curso é elaborado, tendo em vista seus objetivos e sua estrutura curricular, que devem abarcar as componentes de formação e os perfis profissionais acima destacados. Cabe reiterarmos que apesar de haver outros cursos de mestrado na ESE, os relatórios de estágio analisados se inserem nos seguintes cursos: a) Mestrado em Educação Pré-Escolar; b) Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; e c) Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico.

No tocante ao **Mestrado em Educação Pré-Escolar**²⁷, o site institucional da ESE nos diz que esse visa assegurar a habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e em Creche, considerando o perfil geral de profissionais da educação apresentado pelo Decreto-Lei nº 240/2001 e o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, apresentado pelo Decreto-Lei nº 241/2001. Mediante a isso, o Mestrado pretende proporcionar a construção de conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos, em uma perspectiva de desenvolvimento articulado da profissionalidade e da pessoalidade, nos mostrando que para a ESE é importante articular as questões profissionais e as questões pessoais dos discentes.

Além disso, o Mestrado em EPE objetiva potenciar o desenvolvimento de competências investigativas sobre a prática, pelo exercício da reflexão sobre, na e para a ação, promover a consciencialização dos papéis e funções que configuram a ação docente na Educação de Infância, considerando os diferentes contextos educativos e sociais em que se desenvolvem as práticas docentes, dando destaque às creches e jardins de infância, visando uma progressiva autonomia na ação profissional junto de crianças, famílias, na instituição educativa, na comunidade envolvente e na sociedade. Diante das informações fornecidas no site institucional, esse é o Mestrado que mais descreve as suas intenções.

²⁷ A autora-pesquisadora Ferreira (2017) faz parte deste Mestrado.

No tocante ao plano de estudos²⁸ do Mestrado em Educação Pré-Escolar (Apêndice K), encontramos 13 unidades curriculares obrigatórias a serem cursadas, dentre elas duas práticas educativas supervisionadas, uma no âmbito da Creche e outra no âmbito da Educação Pré-Escolar. Vemos que o Mestrado em Educação Pré-Escolar é composto por três semestres e que no 1º ano do plano de estudos possui disciplinas voltadas para os conteúdos e as formas como o docente irá ensiná-los às crianças, enquanto no 2º ano as disciplinas são voltadas para a investigação e para a prática educativa supervisionada (PES). Essa disponibilidade da prática educativa e da disciplina de investigação em educação em estar situadas no mesmo semestre, pode permitir que o mestrando realize de forma concomitante a relação entre teoria investigativas e práticas pedagógicas.

Todavia, acredita-se que seja pouco tempo para aprofundamento nas questões relativas à epistemologia da investigação científica, bem como nas questões relativas ao desenvolvimento da investigação. Em se tratando de uma investigação-ação, constitui-se como um fator que pode inviabilizar ou dificultar uma profunda imersão no contexto e no arcabouço teórico-metodológico. De todo modo, cumpre destacar que somente um relatório de estágio analisado foi realizado no âmbito deste Mestrado (Ferreira, 2017).

Com relação ao **Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**²⁹, o site institucional nos revela que tem a duração de quatro semestres, dá continuidade à formação à licenciatura em Educação Básica e habilita para a docência no perfil duplo (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico), destacado nos contextos socioeducacionais. A ESE entende que este 2º ciclo de estudos, ao ser de perfil duplo, potencializa o desenvolvimento de competências docentes de integração e articulação dos níveis próximos de educação da criança. O Apêndice L traz o plano de estudos deste Mestrado disponibilizado no site da ESE.

Observamos que o plano de estudos do Mestrado em EPE e no Ensino do 1º CEB se assemelha em alguns aspectos ao primeiro mestrado apresentado, posto que os dois possuem focos na Educação Pré-Escolar. Este mestrado, no entanto, apresenta disciplinas voltadas para as didáticas dos conteúdos que serão ensinados no 1º CEB e não especifica em seu plano de

²⁸ Para elaboração dos quadros relativos aos planos de estudos dos cursos de mestrado da ESE/P. Porto foram consideradas apenas as disciplinas/unidades curriculares de caráter obrigatório.

²⁹ A maior parte dos autores-pesquisadores fazem parte deste mestrado, vide item 6.2.

estudos em quais âmbitos se dará a Prática Educativa Supervisionada. Não obstante, a maioria dos relatórios de estágio analisadas foram realizados neste Mestrado, por isso, entendemos que a PES é realizada nas duas valências, tanto na EPE quanto no 1º CEB. Além disso, problematizamos a mesma questão acima discutida no tocante à disciplina de Investigação em Educação, pois se apresenta em somente um semestre, constituindo escasso tempo para aprofundamento.

No tocante ao terceiro curso analisado, temos o **Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico**³⁰. Este ciclo de estudos também se desenvolve em quatro semestres e tem como propósito habilitar profissionalmente para a docência no 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB. Neste sentido, a ESE destaca que além do aprofundamento da formação desenvolvida no 1º ciclo de estudos, o Mestrado pretende proporcionar aos estudantes o manuseamento crítico dos instrumentos teóricos e práticos que habilitam para a promoção do desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos alunos, a possibilidade de desenvolvimento de competências heurísticas, necessárias à concretização da ação didática, a construção reflexiva de conhecimentos culturais, científicos, técnicos, pedagógicos, para a articulação entre crescimento pessoal e profissional, e o desenvolvimento de capacidades de investigação.

Deste modo, inferimos que a componente investigativa é uma das prioridades deste curso de mestrado. Além disso, neste Mestrado objetiva-se que os futuros docentes sejam capazes de mobilizar conhecimentos e saberes de índole científica, cultural, artística e pedagógica necessários ao exercício da função de professor, em *monodocência* no 1º CEB (isto é, quando o professor é o único responsável pelas disciplinas naquele ano de ensino) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB. Espera-se ainda que sejam capazes de articular o ensino-aprendizagem nos 1º e 2º CEB com as atividades de enriquecimento curricular, num quadro da educação para a cidadania. Para cumprimento destes objetivos, o Mestrado em Ensino do 1º CEB e de P/HGP no 2º CEB estabelece seu plano de estudos (Apêndice M).

Observamos que por se tratar de um curso de mestrado abrangente, o Mestrado em questão possui 3 unidades curriculares a mais que os demais cursos tratados aqui, abarcando disciplinas que envolvem diversos conteúdos do 1º CEB e do 2º CEB, incluindo matemática, português,

³⁰ Graça, V. (2018) e Lopes, A. (2018) são as autoras-pesquisadoras inseridas neste Mestrado.

história e geografia, estudo do meio (ciência, no Brasil), educação física e artes visuais. Cumpre destacar que embora haja mais unidades curriculares no primeiro ano do Mestrado, o número de créditos dos dois anos letivos são o mesmo (60 créditos em cada), isto porque a PES possui um número de créditos muito maior que as demais disciplinas, assim como no Mestrado em EPE e no Ensino do 1º CEB. A partir dos relatórios de estágio analisados (Graça, V., 2018; Lopes, A., 2018), entendemos ainda que a PES é realizada tanto no âmbito do 1º CEB quanto no 2º CEB.

Como pontos em comum aos três cursos de mestrado aqui analisados, temos as unidades curriculares “Currículo, Organização Escolar e Inclusão”, “Investigação em Educação” e “Prática Educativa Supervisionada”. Evidenciamos, assim, a importância dada à temática da inclusão no contexto dos mestrados em educação da ESE. Para Habermas, uma sociedade democrática deve respeitar o pluralismo dos indivíduos que a compõe, constituindo elementos que permitam a plena participação de todos, sob os princípios de igualdade e liberdade, na definição dos princípios relativos ao sistema normativo, por meio de consensos entre todos (Oliveira, 1996).

Com relação à unidade curricular de “Investigação em Educação”, além dos pontos problematizados, importa ressaltar que nesta disciplina os estudantes têm a oportunidade de estarem em contato com autores e referenciais teóricos que são importantes para sua formação enquanto docentes e pesquisadores. Assim como evidenciamos nos planos de estudos, em nosso diálogo com Ribeiro, D. também foi destacado o momento do curso em que esta unidade curricular está inserida:

Estrategicamente o plano de estudos deste mestrado foi construído com uma unidade curricular que paralelamente acontece aos estágios. [...] E, portanto, exatamente para que no âmbito dessa unidade curricular, designada de investigação em educação, se trabalha o quadro teórico-metodológico [...]. Nessa medida, digamos assim, que são as bases e eles, os estudantes desenvolvem para essa unidade global processos de investigação-ação da prática, avaliam esse momento que não termina com a unidade curricular, eles continuam. [...] Portanto, penso que essa unidade curricular é fundamental. Sobre tudo porque lhes fornece um quadro teórico muito, muito rico (Ribeiro, D., 1º Espaço Discursivo, 2023).

Desta forma, a ESE/P. Porto entende a importância de se ter concomitantemente aos estágios, uma disciplina que forneça aos estudantes as bases teóricas para que os processos de investigação-ação ocorridos na prática sejam teóricos-metodologicamente enriquecidos.

Tratando-se da unidade curricular “Prática Educativa Supervisionada”, de acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014, o grau de mestre é conferido aos que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, mediante a aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do ciclo de estudos de mestrado e a aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada (Portugal, 2014a). Deste modo, cumpre destrincharmos como a PES é estruturada, uma vez que os relatórios de estágio analisados advêm deste âmbito.

Ainda de acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014, a iniciação à prática profissional organiza-se de acordo com os seguintes princípios:³¹

- a) Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;
 - b) Proporciona aos formandos experiências de **planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente**, dentro e fora da sala de aula;
 - c) Realiza-se em grupos ou turmas dos **diferentes níveis e ciclos de educação e ensino** abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, **devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino**, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
 - d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
 - e) É concebida numa perspetiva de **desenvolvimento profissional** dos formandos e **promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos**.
- 2 - A prática supervisionada a que se refere a alínea a) do número anterior corresponde ao **estágio de natureza profissional objeto de relatório final** (Portugal, 2014a, Art. 11º, grifos nossos).

Desta forma, a prática educativa supervisionada se constitui no estágio de natureza profissional que se desenvolve na perspetiva da iniciação à prática profissional e como tal, deve proporcionar aos mestrandos experiências de planificação, ensino e avaliação, concebida no horizonte do desenvolvimento profissional docente. Inferimos que a referência à planificação, ensino e avaliação também está presente nos objetivos da Prática Educativa Supervisionada da ESE/P. Porto. Isto porque por meio da leitura dos relatórios de estágio surgiu a menção à Ficha da Unidade Curricular (FUC) da PES de 2019, que trata dos propósitos, resumo, caracterização e procedimentos de avaliação desta disciplina. Solicitamos à Ribeiro, D. o acesso a este documento e ela nos enviou, explicando que embora a data do documento enviado seja mais

³¹ Ressaltamos que o Decreto-Lei nº 112/2023 veio para alterar alguns dos artigos do Decreto-Lei nº 79/2014 e incluir outros, no tocante ao regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. No entanto, nosso período de estudo enfoca os anos de 2012 a 2022, portanto, as análises de contexto realizadas não abordam as alterações mais recentes.

recente, se constitui no mesmo documento desde o ano solicitado. Portanto, ao acessarmos a Ficha da PES do Mestrado em EPE e em Ensino do 1º CEB, entendemos que esta possui objetivos que corroboram o Decreto-Lei nº 79/2014.

Observamos que o estágio tem como um de seus objetivos preparar os estudantes para a futura profissão por meio da prática e da referida investigação sobre a prática, possibilitando ao mestrando construir uma postura reflexiva e investigativa. Estabelece, portanto, como um dos focos deste estágio a planificação de ações educativas e a problematização fundamentada e reflexiva das competências socioprofissionais inerentes à profissão docente.

Esta questão também é refletida nos conteúdos programáticos da PES presentes na FUC, pois além da planificação, desenvolvimento e avaliação de atividades e projetos educativos, traz as estratégias de ensino e de aprendizagem, orientadas para a diversidade e inclusão, a avaliação reguladora dos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da observação participante, registo e reflexão crítica sistemática individual e colaborativa sobre as situações educativas, como modo de indagação sobre práticas e, por fim, o próprio relatório de estágio (Ribeiro; Graça, 2023).

Entendemos que é nesse sentido que se insere a investigação-ação na PES, pois para a Ribeiro, D.,

Muitas vezes o estágio é muito exigente. [...] e eles estão a ser formados também na metodologia de investigação-ação. Ou seja, as estratégias que nós usamos são de investigação-ação. **Portanto, as planificações que eles fazem semana após semana é como se fosse um ciclo de investigação-ação** (Ribeiro, D., 1º Espaço discursivo, 2023).

Conforme o relatado nos relatórios de estágio, nos documentos normativos e no diálogo com Ribeiro, D., observamos que a investigação-ação se insere nos estágios na medida em que a planificação, a ação educativa e avaliação desses processos fazem parte não só dos objetivos e conteúdos programáticos da PES, mas também das incumbências da profissão docente. Essas questões nos fornecem pistas sobre como é realizada a investigação-ação nos cursos de mestrado em educação na ESE/P. Porto e nos instiga a buscar entender um pouco mais sobre as nuances da IA no contexto português, considerando a importância desta para a formação profissional docente.

No tocante à organização da prática educativa supervisionada, temos as escolas cooperantes e os orientadores cooperantes que nelas atuam. Dessarte, as escolares cooperantes são

estabelecimentos de educação pré-escolar, de ensino básico e de ensino secundário que celebram protocolos de cooperação estabelecidos pelas instituições de ensino superior, a fim de desenvolver atividades de iniciação à prática profissional. Por sua vez, os orientadores cooperantes são os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação dos futuros docentes como orientadores. Devem preencher os seguintes requisitos: a formação e experiência adequadas às funções a desempenhar; e a prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos (Portugal, 2014a).

No âmbito da colaboração com as escolas cooperantes, as instituições de ensino superior devem apoiar os docentes, em especial os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes (Portugal, 2014a). Desta forma, tendo em vista o papel dos orientadores cooperantes de orientar a formação dos mestrandos, as instituições de ensino superior também devem colaborar com as escolas cooperantes a fim de garantir um desenvolvimento profissional aos docentes, voltado para a sua prática e para o seu papel. Além disso, no tocante à avaliação da prática educativa supervisionada, deve ser realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular (PES), que precisa ponderar as informações prestadas pela escola cooperante por meio do orientador cooperante (Portugal, 2014a).

Outra questão observada tanto em nossa visita técnico-acadêmica, quanto nos relatórios de estágio e na Ficha da Unidade Curricular da PES, é que os estágios por muitas vezes são realizados em duplas, em “par pedagógico” ou “díade”. Nesse sentido na FUC tem-se: “De um modo coerente com os objetivos, estas metodologias de formação visam a promoção de competências de auto e hétero formação, e de auto e hetero avaliação, sustentando-se na organização dos estágios em pares”. Essa característica é ressaltada como positiva pelos autores pois permite aos mestrandos compartilharem todas as etapas dos processos com seus pares, exceto a escrita do relatório de estágio, que se dá de forma individual.

Como último aspecto a ser destacado com relação ao contexto institucional da investigação-ação na ESE/P. Porto, temos a orientação realizada pelos docentes da instituição de ensino superior. No diálogo com Ribeiro, D., são destacados os desafios de ser orientadora de um projeto de investigação-ação na formação inicial docente e dentre eles está a pouca carga horária destinada à orientação de cada estudante.

Portanto, embora tenha uma unidade curricular própria para a prática educativa supervisionada e outra voltada para a investigação em educação, os professores possuem pouco tempo para orientar os projetos que são desenvolvidos nessa prática, o que pode dificultar o processo ou o aprofundamento das questões teórico-metodológicas e das ações educativas realizadas no projeto de investigação-ação. Nesse sentido, cabe destacar ainda que Ribeiro, D. ressalta uma metodologia ativa chamada “Seminário” inserida na unidade curricular da PES, na qual os educadores cooperantes também participam, que permite a problematização das questões emergentes dos contextos da prática pedagógica, constituindo-se como um espaço formativo para os estagiários e para quem está atuando em sala de aula.

Apontados os aspectos do contexto institucional dos cursos de mestrado da ESE/P. Porto, passamos para o próximo subitem em que realizaremos um entrelaçamento entre os contextos socioeducacionais e institucionais brasileiro e português, a fim de sistematizarmos as nossas principais impressões.

7.3 O ENTRELAÇAMENTO ENTRE OS CONTEXTOS DAS PRODUÇÕES DA UFES E DO P. PORTO

Neste momento realizamos um entrelaçamento acerca dos contextos analisados visando entender os contextos socioeducacionais e institucionais em que as ações empreendidas nas pesquisa-ações/investigações-ações estão inseridas. No tocante à organização educacional, enquanto no Brasil a educação infantil é uma das etapas da educação básica, sendo obrigatória desde os 4 anos, em Portugal faz parte da educação pré-escolar e não se constitui como obrigatória, embora seja universal a partir dos 4 anos. O ensino básico e ensino secundário em Portugal se assemelham ao que chamamos, respectivamente, de etapa do ensino fundamental e do ensino médio no Brasil. Em nível de ensino superior, os países se assemelham, pois apresentam tanto a graduação/licenciatura, quanto cursos de mestrado/doutorado ou pós-graduação. Entretanto, apresentam aspectos específicos que se diferem, que destacaremos mais adiante.

Cabe destacar ainda um aspecto que distancia os contextos, que diz respeito ao modo como são organizadas as instituições escolares. Enquanto no Brasil temos escolas que apresentam diretores e equipe da coordenação, em Portugal há Agrupamentos de Escolas, isto é, um conjunto de escolas que fazem parte de uma unidade escolar, que possuem apenas um diretor (Borges, 2019).

Destacamos que no período de pesquisa selecionado temos dois momentos da inclusão escolar no Brasil e da educação inclusiva em Portugal. No Brasil temos os primeiros anos após a publicação da PNEE-EI, passando pela LBI/2015, e os anos mais recentes, em que já vemos uma consolidação da PNEE-EI na área da Educação, passando por uma tentativa de desmantelamento da educação. Em Portugal, temos pesquisas de antes do Decreto Lei nº 54/2018 e pesquisas posteriores a este Decreto, que propôs algumas alterações na Ed. Inclusiva.

Enquanto no Brasil as políticas são enfocadas na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, em Portugal as políticas enfocam a Educação Inclusiva e perpassam pela Educação Especial. Isso porque no Brasil tem-se uma vertente de pensar a educação especial de um público-alvo em específico, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação (PAEE), por meio de um atendimento educacional especializado. Em contexto português a educação inclusiva é voltada para o sucesso educacional e social de todos os alunos, inclusive o público-alvo apontado nas políticas brasileiras, perpassando aqueles que possuem ou possam vir a possuir quaisquer dificuldades no aprendizado. Nos relatórios de estágio publicados antes do DL/2018, encontrava-se a nomenclatura de “necessidades educativas especiais” (NEE) para se tratar deste público e após o Decreto foi adotada a nomenclatura “necessidades adicionais de suporte” (NAS) para tratar-se de alunos que necessitam de especial atenção quanto ao aprendizado.

No tocante aos aspectos específicos do ensino superior, quanto aos cursos de mestrado em educação, enquanto no Brasil se inserem especificamente na formação continuada dos profissionais da educação, isto é, na pós-graduação, em Portugal os cursos de mestrado podem ser voltados tanto para a formação inicial de educadores e professores, quanto para a formação continuada. Entendemos que no Brasil o mestrado pode ser ofertado na modalidade profissional, voltado para os profissionais que estão atuando na prática educativa, ou na modalidade acadêmica, que não exige a atuação em prática dos candidatos a ingressantes.

Em Portugal, os cursos de mestrado voltados para a formação inicial docente são os mestrados profissionalizantes, que se constitui obrigatório para aqueles que querem seguir a carreira como docentes, seja enquanto educador da Educação Pré-Escolar ou professor dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. É de se referir ainda que em Portugal também existem os mestrados de

especialização, voltados para aqueles que já estão atuando nas práticas, mas não possuem caráter compulsório.

Especificamente acerca dos aspectos institucionais dos PPGs do Centro de Educação/Ufes e dos cursos de mestrado da ESE/P. Porto, ressaltamos questões relativas aos fundamentos da pós-graduação, às estruturas curriculares e ao contexto da pesquisa-ação e da investigação-ação. Destacamos que nos contextos investigados há uma preocupação com relação à investigação acadêmico-científica, aos aspectos profissionalizantes dos profissionais da educação e da importância da articulação da teoria com a prática. Desta forma, no excerto abaixo a professora e líder do Grufopees em um dos espaços discursivos realizados em Portugal, nos traz uma questão a ser destacada:

São os créditos. São horas sim, os créditos equivalem, por exemplo, a orientação, lá a gente chama no caso de orientação do que um trabalho de campo. Não tem uma unidade curricular dita trabalho de campo, tem horas de orientação, então é como se fosse uma unidade curricular de 60 horas, mais ou menos, que aí equivale a 2 créditos, que, subentende-se, que orientação vai envolver tanto orientação - mesmo orientador com orientando - quanto também vai envolver o **trabalho de campo**. Mas isso fica misturado, isso não tá definido mesmo, não tá. E ouvindo vocês falando, me parece algo que temos que aprender. **Me parece algo que temos que aprender, porque acaba ficando muito a cargo do estudante e do orientador, dizer assim: “Ah, você vai ter que ir para a escola fazer pesquisa X horas por semana”, fica a cargo de cada um** (Líder do Grufopees/Ufes, 2º Espaço Discursivo, 2023).

Ao entrelaçarmos os contextos lusófonos investigados e chamarmos os sujeitos de nossa pesquisa para o diálogo, observamos a importância de entendermos os diferentes contextos e a possibilidade de um contexto aprender com as potencialidades que o outro apresenta. Quando a líder do Grufopees, que foi professora-orientadora de trabalhos que utilizaram a pesquisa-ação como perspectiva metodológica e realizou pesquisa-ação em sua pesquisa de mestrado, nos fala desse cenário português no tocante aos mestrados, entendemos como podemos avançar no contexto institucional brasileiro, assegurando aspectos que são importantes para o desenvolvimento de pesquisas-ações.

É de se considerar que diferentemente dos mestrados profissionalizantes em Portugal, que privilegiam o lugar da Prática Educativa Supervisionada, no Brasil não necessariamente as pesquisas científicas realizadas no campo da graduação *stricto sensu* são pesquisas que envolvem o trabalho de campo, como as pesquisas que realizam análise documental e/ou análise bibliográfica, por exemplo, que por muitas vezes os objetos de pesquisa estão disponíveis online. No entanto, ainda é possível pensarmos na contribuição de uma disciplina voltada para o

trabalho em campo, uma vez que privilegiar esse momento para pesquisas que demandam o envolvimento com o campo, significa compreender a importância deste momento a fim de potencializar impacto da pesquisa científica e das transformações que podem ser realizadas nos contextos escolares.

Por outro lado, no contexto brasileiro investigado os professores-orientadores possuem uma carga horária grande destinada à orientação dos projetos de pesquisa no mestrado, por meio de disciplinas como “orientação de dissertação” (PPGE) ou “elaboração de dissertação” (PPGPE), enquanto no contexto português foi apontada a pouca carga horária destinada a isso. Ressaltamos, portanto, a importância de se ter um horário ampliado para o acompanhamento das pesquisas e processo investigativos no âmbito do mestrado em educação, uma vez que possibilita ao estudante ser acompanhado por um professor e pesquisador experiente, contribuindo para o delineamento e desenvolvimento da investigação e para o desenvolvimento profissional do mestrando enquanto pesquisador e docente.

Por fim, cabe pontuarmos uma questão que se tornou evidente nos espaços discursivos realizados e se faz necessária discutir nesse momento, dado que também se refere aos contextos institucionais nos quais a pesquisa-ação está inserida: o desafio quanto ao **tempo**. Promovemos a seguir uma conversa entre um autor brasileiro e uma autora portuguesa:

Deixa eu falar um pouquinho, que são 2 pontos que eu percebi como o maior desafio na construção da pesquisa. O primeiro foi o tempo mesmo, que aqui eu me reporto ao mestrado, são 2 anos. É um tempo muito curto, né? Para a gente dizer, não tem um produto educacional e esse produto vir da pesquisa-ação, no meu caso, que foi o mesmo profissional. Então, pensar nesse produto, alinhá-lo à dissertação e vindo com esses pressupostos, o todo o rigor metodológico que tem a pesquisa-ação, então, o tempo se torna muito curto (Dobrovoski, 3º Espaço Discursivo, 2024).

Sim, o tempo foi, até porque a planificação era constante. Nós não, nós não planificamos no início para depois aplicar, não. Nós íamos planificando e íamos construindo. E a planificação muitas vezes até era feita com as próprias crianças. Então claro que o tempo foi muito difícil, porque estávamos na prática durante o dia e depois ainda tínhamos que fazer o relatório de estágio e também tínhamos aulas à sexta-feira. Portanto, era muito intenso, mas foi bom (Pereira, C., 2º Espaço Discursivo, 2023).

Em nossos apontamentos quanto aos contextos institucionais, destacamos que no âmbito do mestrado os alunos possuem 24 meses (Brasil) ou 3 ou 4 semestres (Portugal) para concluir o curso. Os autores-pesquisadores, deste modo, nos apontam que a pesquisa-ação/investigação-ação ao exigir um rigor teórico-metodológico e um constante envolvimento dos pesquisadores, demanda um dado tempo, que nos mestrados analisados torna-se curto. Todavia, embora

constitua-se um desafio para os autores, consideramos que a curta duração dos cursos de mestrado não impossibilita a realização da pesquisa.

Deste modo, apontados os aspectos socioeducacionais e institucionais da organização educacional nos âmbitos brasileiro e português e dos programas de pós-graduação em educação do CE/Ufes e dos cursos de mestrado da ESE/P. Porto, com intuito de entendermos as configurações nos quais se inserem as pesquisas-ações nos contextos pesquisados, nos arriscamos a analisar as dissertações e os relatórios de estágio, considerando as perspectivas de PA/IA apontadas, a articulação das demandas dos contextos às ações realizadas e à contribuição da PA/IA para a inclusão escolar/educação inclusiva e formação docente (inicial e continuada).

8 O DIÁLOGO COM OS AUTORES DE PESQUISA-AÇÃO

Neste momento retomamos nosso objetivo geral que se constitui em compreender, à luz da ação comunicativa, a articulação das ações propostas na pesquisa-ação às necessidades formativas dos participantes da pesquisa, considerando os argumentos explícitos e implícitos dos autores das dissertações no período de 2012-2022 em Brasil e Portugal. Torna-se necessário, para isso, realizarmos círculos argumentativos, que se constituem em espaços de argumentação a partir de uma temática central, e que toma os atos de fala dos participantes do discurso. Nesse sentido, no presente capítulo, tomaremos os argumentos trazidos pelos autores nos momentos de produção de dados, em que se inserem os quadros esquemáticos e os espaços discursivos.

Assumimos o desafio de, mais do que realizar uma “pesquisa da pesquisa”, empreender um estudo sobre a perspectiva metodológica da pesquisa-ação, considerando a perspectiva metodológica do estudo comparado internacional. Constitui-se, portanto, um duplo desafio: realizar um estudo comparado pela via da “pesquisa da pesquisa”. Entrementes, faz-se necessário não só destacar os discursos dos autores no tocante à perspectiva metodológica da pesquisa-ação, mas ressaltar de que modo os argumentos dos autores brasileiros se entrelaçam e se distanciam dos argumentos dos autores portugueses.

Tomando este desafio, buscamos articular as formas que os discursos dos autores dos textos escritos e dos espaços discursivos se apresentam nos dois contextos, considerando as particularidades de cada tipo de produção analisada, bem como as particularidades dos contextos socioeducacionais e institucionais nos quais as produções acadêmicas estão inseridas. Desta forma, a partir dos pontos de discussão elencados nos círculos argumentativos, procuramos apontar os aspectos nos quais as pesquisa-ações, que tangenciam as temáticas de inclusão escolar/educação inclusiva e formação, se aproximam ou se distanciam, considerando as dissertações de mestrado e os relatórios de estágio constituintes do corpus de análise.

Destacamos que as pesquisas empreendidas pelos autores-pesquisadores possuem características distintas, tendo em vista que em âmbito português as investigações-ações são realizadas no âmbito da formação inicial, no contexto da prática educativa supervisionada e as ações educativas planejadas são voltadas diretamente para as crianças, ao passo que em âmbito brasileiro as pesquisas-ações são realizadas no âmbito da pós-graduação e as ações planejadas podem envolver os estudantes, os docentes e/ou os demais profissionais da educação.

No primeiro momento da análise, pela via do 1º Círculo Argumentativo, analisamos a articulação das ações empreendidas na pesquisa-ação com as demandas formativas dos participantes da pesquisa. Neste momento consideramos: as concepções de pesquisa-ação/investigação-ação e quais elementos da pesquisa-ação apontados que corroboram as ações realizadas; as concepções de sujeito trazidas pelos autores; os momentos de aproximação e compreensão do contexto de pesquisa; de que forma se dá a constituição do problema de pesquisa; de que forma se dá o planejamento da ação; se o planejamento da ação se dá em conjunto com os atores; se as demandas dos participantes; se a ação articula-se com o espaço-tempo em que está inserida; o replanejamento da ação conforme as demandas do contexto; no tocante a realização da ação, se dá de forma comunicativa; se os atores são corresponsáveis pela sua formação; se esses são lançados ao desafio de construir conhecimento em colaboração e são mediadores desse processo, assim como os pesquisadores.

Apesar de tentarmos trazer de forma linear os processos realizados nas pesquisas, é de ressaltar que as pesquisas-ações são realizadas em forma de espiral cíclica, e, portanto, em todos os momentos são realizadas ações, reflexões, ações, que demandam planejamento, ação e reflexão. Todos os momentos apresentam ciclos, que são reformulados e que cada momento nos remete a outro momento e vamos tentando fazer um resgate e uma conexão entre esses momentos. Assim, concordamos com Carr (2019) que o movimento das espirais cíclicas e reflexivas da pesquisa-ação não ocorre de forma linear, mas pressupõe planejamento, ação e reflexão.

Nesse sentido, Kemmis e Wilkinson (2012), nos dizem que

[...] o processo de pesquisa-ação não é tão organizado como essa espiral de ciclos autocontidos de planejamento, ação e observação e reflexão sugere. Esses estágios sobrepõem-se e os planos iniciais rapidamente tornam-se obsoletos à luz do aprendizado a partir da experiência [...]. O critério para avaliar o sucesso da pesquisa-ação não se trata de os participantes terem ou não seguido os passos fielmente, mas se eles têm um senso definido e autêntico do desenvolvimento e da evolução de suas práticas, de seu entendimento acerca de suas próprias práticas e das situações em que exercem tais práticas (Kemmis; Wilkinson, 2012, p. 43-44).

Tendo em vista o processo de pesquisa realizado e as formas como foram desenvolvidas as pesquisa-ações nos contextos analisados, no 2º Círculo Argumentativo buscamos articular o que os autores nos dizem acerca das contribuições da pesquisa-ação/investigação-ação. Neste momento consideramos: no tocante ao desenvolvimento profissional, os aspectos destacados com relação a contribuição para a formação inicial e os aspectos os destacados com relação a

contribuição para a formação continuada; com relação à contribuição para a inclusão escolar/educação inclusiva, os aspectos destacados quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e/ou de ações formativas e à contribuição para os processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, corroboramos Almeida (2010) que “o aprofundamento na práxis da pesquisa-ação possibilita-nos uma análise crítica de seus pressupostos, o que pode contribuir para não cairmos nas armadilhas do praticismo e do imediatismo, como ressaltam os estudiosos da pesquisa educacional” (p. 112). Acreditamos que a análise dos argumentos explícitos e implícitos dos autores-pesquisadores nos ajuda a fundamentar a própria pesquisa-ação.

8.1 ARTICULAÇÃO DAS AÇÕES COM AS DEMANDAS FORMATIVAS DOS SUJEITOS

8.1.1 As perspectivas metodológicas de pesquisa-ação assumidas pelos autores

Compreendemos que a perspectiva metodológica de um trabalho investigativo tem implicação em todas as fases do processo de pesquisa realizado. Posto isso, para entender de que modo se constitui a articulação das ações propostas nas pesquisas-ações com as necessidades formativas dos sujeitos de pesquisa, neste primeiro momento, cabe-nos tecer considerações acerca das perspectivas metodológicas de pesquisa-ação ou investigação-ação dos autores analisados.

Nos relatórios de estágio do P. Porto, inferimos duas perspectivas metodológicas assumidas pelos autores: a) a *metodologia de investigação-ação (IA)*, com oito produções; e b) a *aproximação à metodologia de investigação-ação*, com sete produções. Nas dissertações de mestrado da Ufes, somente Nascimento (2013) utilizou a *pesquisa-ação (PA)*, enquanto os outros 14 autores utilizaram a perspectiva metodológica da *pesquisa-ação colaborativo-crítica (PACC)*. Começamos por discutir os argumentos trazidos pelos autores-pesquisadores portugueses e seguimos para a discussão dos argumentos dos autores-pesquisadores brasileiros.

Nesse contexto, nos textos de Faria (2019) e Pinto, A. (2020) argumenta-se que a aproximação à metodologia de investigação-ação se deu pois não houve uma componente investigativa no âmbito do estágio. Todavia, outros autores que assumem essa metodologia não explicitam quais os distanciamentos desta para com a investigação-ação. No diálogo a seguir, do espaço discursivo realizado com os autores, essa discussão esteve presente:

No meu caso e logo em resposta ao convite da [Ribeiro, D.], frisei que no mestrado no mestrado em ensino do primeiro ciclo e de português, história no segundo **ciclo a minha investigação foi uma aproximação à investigação-ação** [...] E, portanto, foi mais ou menos nesse sentido que foi desenvolvido e não é unicamente, eu não mobilizei aqui apenas a metodologia de investigação-ação. Mas creio que há aqui alguns pressupostos, alguns princípios que foram mobilizados nesta investigação que foi desenvolvida no âmbito do mestrado. **Também aqui foi destacada a questão da reflexão e, portanto, ao longo deste processo, houve muita reflexão. O desenho das intervenções seguintes, a cada intervenção, implicava um processo de reflexão, uma discussão em conjunto com a minha orientadora** (Lopes, A., 2023, 2º Espaço Discursivo).

E eu concordo com aquilo que [Lopes, A.] disse relativamente ao facto de nós termos feito uma aproximação à metodologia de investigação-ação. Porque eu acho que **quando nós começamos realmente a perceber o que que é a metodologia de investigação-ação, é quando o estágio termina**. Quando nos apropriamos realmente da dinâmica **e todas as etapas desta metodologia** é quando, de facto, acaba o estágio, eu antes senti isso. [...] E não, **não escolhi a metodologia de investigação-ação, mas pratiquei-a**, por quê? Porque eu desenvolvi **práticas** e tive **que qualificar práticas, tive que refletir, tive que reajustar**. [...] E portanto, eu acho que a metodologia de investigação-ação, por mais que a gente tente evita-la, ela está sempre presente nas práticas [...] pelo menos de um professor reflexivo de sua própria prática, não é? (Graça, V., 2023, 2º Espaço Discursivo).

[...] mas voltava sempre à investigação-ação porque, de facto, penso que fez sentido, até pelo próprio objetivo inicial, digamos assim, ser a **transformação do contexto**. Então, se nós vamos buscar alguma fragilidade, alguma coisa que pode ser transformada, podemos atuar e podemos aproveitar a investigação para isso, para fazer essa transformação, à medida que vamos também investigando alguma coisa e tendo mais conhecimento sobre a prática (Pereira, R., 2023, 2º Espaço Discursivo).

Dessarte, por vezes os autores entendem que realizam a investigação-ação em apenas um momento da pesquisa, pois em outros momentos são realizadas outras metodologias. Além disso, as autoras compreendem que essa aproximação se dá por beberem da fonte da investigação-ação, das componentes de reflexão, de planificação e de possibilidade de transformação do contexto, mas por não poderem se comprometer em assumir a totalidade de uma investigação-ação.

Em se tratando especificamente das pesquisas de Lopes, A. (2018) e Graça, V. (2018), em seus relatórios de estágio, as autoras não explicitam que houve uma aproximação à metodologia de investigação-ação. Todavia, Lopes, A. (2018) deixa evidente que sua pesquisa adotou uma abordagem mista, entre análises qualitativas e quantitativas, empregando pré-testes e pós-testes nas turmas de estágio. Graça, V. (2018), por sua vez, nos fala que sua pesquisa “focou-se ainda nos princípios da *Grounded Theory*” (Graça, V. 2018, p. 44), caracterizada pela apresentação dos dados em categorias criadas pela autora “organizadas hierarquicamente em termos de complexidade das respostas dadas pelo universo de alunos, bem como por uma análise como um todo com vista a esclarecer os fenómenos observados” (Graça, V., 2018, p. 44).

Compreendemos, nesse sentido, que a discussão realizada no 2º Espaço Discursivo as fez refletir sobre a perspectiva metodológica adotada e entendemos que este era o objetivo do espaço: discutir diretamente com os autores sobre a pesquisa-ação utilizada em suas pesquisas, pela via do agir comunicativo de Habermas (2012). O espaço discursivo tornou-se um lugar de argumentação (mundo da vida) pela via de atos de fala dos participantes do discurso, fundamentados no mundo objetivo, no mundo social e/ou no mundo subjetivo.

Quando nos reportamos aos argumentos dos autores nos relatórios de estágio, parece-nos que pode haver um afastamento do fator “investigação” posto que não há uma pergunta norteadora, uma hipótese ou um objetivo geral a ser seguido, embora as ações realizadas tenham seus objetivos e questões. Por outro lado, considerando que se trata de produções as quais visam relatar os processos vividos em âmbito do estágio, tem-se a valorização da componente da “ação”. Todavia, é inegável que para realizar as ações e se dedicarem à escrita dos relatórios de estágio – que conta não só com o relato, mas também com a análise dessas ações – os autores precisam buscar componentes investigativas.

Essas componentes investigativas estão presentes ao analisarem as ações a partir de conceituações de autores e ao planejarem suas ações, em razão de buscar e pesquisar atividades e projetos a serem realizados com as crianças e refletirem constantemente sobre essas práticas. Deste modo, o viés investigativo pela via da investigação-ação nos cursos de mestrado em questão possibilita aos estudantes e futuros docentes compreenderem a importância da reflexão sobre a própria prática. Nesse contexto, Ferreira (2017) nos resume essa perspectiva metodológica:

Como acompanhamento da realização da prática pedagógica, **foram utilizados alguns princípios e métodos da metodologia de investigação-ação**. Esta aproximação possibilitou um enriquecimento profissional crucial na formação da mestranda, **atribuindo-lhe uma postura mais crítica e reflexiva em todo o processo**. Assim, a educadora estagiária apresentou uma postura mais questionadora e reflexiva em relação à sua prática nos diversos momentos sobre, na e para a ação. **A reflexão para a ação futura pressupõe um aprofundamento de determinadas questões, promovendo alguma pesquisa e investigação em prol de oferecer uma resposta mais enriquecedora aos grupos** (Ferreira, 2017, p. 1, grifos nossos).

Logo, observamos que a perspectiva da aproximação à metodológica de investigação-ação se constitui em uma possibilidade para os estudantes realizarem um processo de acompanhamento da prática pedagógica no contexto do estágio e que, ao estarem em contato com as perspectivas desta metodologia na formação inicial, pode promover uma postura questionadora quando

estiverem atuando em sala de aula. Essa constatação também se dá pela via do diálogo com as produções que assumem a metodologia da investigação-ação e com os atos de fala dos espaços discursivos.

Adentrando nas concepções dos autores que utilizam a IA, depreendemos que todos os autores se baseiam nas mesmas perspectivas, incluindo aqueles que realizam uma aproximação. Isto porque, em geral, as pesquisas explicitam o ciclo da investigação-ação alicerçado nos princípios de **observação, planificação, ação, avaliação e reflexão** - baseados, entre outros, em Coutinho *et al.* (2009) e Vieira e Moreira (2011), - ou somente **observação, planificação, ação e reflexão** (Máximo-Esteves, 2008; Latorre, 2003; 2008). Os autores entendem que por esses princípios também se fazerem presentes na Prática Educativa Supervisionada (PES), torna-se fulcral utilizar a investigação-ação como método ao refletirem sobre as práticas pedagógicas realizadas no estágio.

Nesse ínterim, a investigação-ação é tida enquanto um processo em que o docente se assume como investigador das próprias práticas e que deve ser empreendida em forma de indagação coletiva, com o objetivo de melhorar a racionalidade, a justiça e a compreensão das práticas educativas, assim como a compreensão das situações em que estas ocorrem. É uma metodologia pela qual ocorre uma compreensão e uma mudança, por intermédio, respectivamente, da investigação e da ação, por meio de um processo cíclico ou em espiral. Trazemos Madureira (2015) e Sousa (2022) para a conversa, a fim de exemplificarmos as concepções de investigação-ação encontradas nos relatórios de estágio.

Ao longo deste processo formativo a mestranda utilizou a metodologia da investigação-ação (IA). Esta destina-se à **melhoria das práticas educativas** e consequentemente à **transformação** dessas mesmas práticas através de um **questionamento reflexivo** com todos os intervenientes do processo (trabalho em diáde, orientadora e supervisora cooperante) sobre as **situações ocorridas no contexto educativo**. A IA caracteriza-se pelo seu **processo em espiral relativamente aos ciclos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão** (Coutinho *et al.*, 2009) (Madureira, 2015, p. 1-2, grifos nossos).

Relativamente às suas características, a Investigação-Ação trata-se de uma pesquisa prática e aplicada, surgindo de uma necessidade de resolver problemas em contextos reais. A mesma é então **participativa e colaborativa**, incluindo todos os seus intervenientes no processo, onde todos são **co-executores** e o investigador é alguém interno que realiza a sua pesquisa para conseguir melhorar a sua realidade. É **prática e interventiva**, no sentido de ultrapassar a teoria e ser executada então na prática; é **cíclica**, pois as descobertas iniciais geram então a possibilidade de haver mudanças que vão ser implementadas para, posteriormente, serem avaliadas. É **crítica**, onde todos os agentes intervenientes procuram atuar como agentes de mudança e não somente melhorar as práticas dos seus trabalhos e **auto-avaliativa**, pois as mudanças feitas são

sempre avaliadas com a perspectiva de as adaptar caso apareçam novas situações (Coutinho et al., 2009) (Sousa, 2022, p. 48, grifos nossos).

Percebemos que para os autores-pesquisadores, a partir de autores como Coutinho *et al.* (2009), a investigação-ação é concebida como crítica, participativa e colaborativa ao envolver todos os sujeitos presentes na ação educativa na planificação e realização das práticas pedagógicas, que devem estar dispostos a reorganizá-las de acordo com a realidade indicada e eventuais percalços. Consideramos que a perspectiva metodológica dos autores, ao visar envolver todos os participantes do contexto, se aproxima do agir comunicativo de Habermas (2012), que nos advoga pelo entendimento entre os interlocutores de um processo argumentativo, que pela via da argumentação, possam construir consensos provisórios acerca daquilo que está sendo discutido, neste caso, sobre as ações pedagógicas.

Desta forma, adiante demonstramos que a perspectiva metodológica da investigação-ação dos autores portugueses é assumida de forma deveras semelhante com a perspectiva metodológica da pesquisa-ação dos autores brasileiros, e, por este motivo, nesta dissertação usamos as duas expressões sob a mesma semântica. Não obstante, encontramos diferentes nuances na maneira como os contextos brasileiro e português pesquisados utilizam a metodologia de PA/IA no tocante ao delineamento e realização das ações.

No que tange as perspectivas metodológicas da pesquisa-ação dos autores brasileiros, vemos que há em comum aos 15 estudos a referência ao teórico René Barbier (2002; 2004; 2007), seja para auxiliar na conceitualização da pesquisa-ação ou para utilizar o seu conceito de “escuta sensível” em algum momento da pesquisa. O estudo de Nascimento (2013) embora tenha sido o único que se difere dos demais no tocante à perspectiva da pesquisa-ação assumida, também recorre a Barbier (2004) para sua conceituação. Para a autora,

Por meio dessa metodologia investigativa, acreditamos ser possível contribuir para a implementação e/ou problematização de políticas educacionais que atendam às necessidades e demandas da Educação Especial/inclusão escolar. Concordamos com Barbier (2004, p. 42-43), quando afirma que a pesquisa-ação representa um: [...] **tipo de pesquisa utilizada e concebida como meio de favorecer mudanças [...]. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos** (Nascimento, 2013, p. 73, grifo nosso).

Apreendemos que a perspectiva da autora se aproxima da pesquisa-ação emancipatória, pois por meio de Barbier (2004), entende que a partir dessa lógica, a pesquisa “[...] visa a romper

com a ideia de salvacionismo, produz o seu contrário. Busca, então, conhecer uma dada realidade, seus atores e com eles pensar em possíveis, pois, dessa maneira, o pesquisador externo estará ‘implicado’ com as possibilidades e tensões” (p. 73). Ademais, assim como outras cinco dissertações, Nascimento (2013) considera Almeida (2010) para contribuir nesse momento, entrelaçando a pesquisa-ação com a formação continuada de profissionais da educação. A partir disso, entendemos que a concepção de pesquisa-ação da autora se aproxima das concepções dos demais autores-pesquisadores brasileiros.

Os autores que utilizam a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica recorrem, além de Barbier, às considerações de Franco (2005), Jesus (2006; 2008), Jesus, Vieira e Effgen (2014), Almeida (2004; 2010; 2019) e Vieira (2012). Temos também um conjunto de autores que referenciam Carr e Kemmis (1988), entrelaçados à Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012a). Para compreensão dessas concepções, promovemos o diálogo entre Ziviani (2016) e Vargas (2021), que argumentam sobre a PACC:

Segundo Franco (2005), o método possibilita que o pesquisador **intervenha dentro de problemática social**, analisando-a e anunciando seu objetivo de modo a mobilizar os participantes, **construindo novos saberes**. Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, os pesquisadores podem ampliar seus saberes-fazer para **refletir criticamente** sobre a problemática pesquisada na busca de novos possíveis. Entra aí o caráter formativo desta metodologia. **A pesquisa-ação colaborativo-crítica possui base empírica concebida e realizada vinculando ação, enfrentamento de problemas e busca de estratégias inovadoras** (FRANCO, 2005; JESUS, VIEIRA e EFFGEN, 2014) (Vargas, 2021, p. 82-83, grifos nossos).

Ainda segundo Jesus, Vieira, Effgen (2014, p. 779): [...] podemos definir a pesquisa-ação por meio de quatro bases de sustentação: primeiro, o fundamento de qualquer pesquisa científica – **a compreensão crítica da realidade social**; segundo, a ideia de que essa realidade, além de ser compreendida, **pode ser alterada**. Para tanto, é preciso apostar em **ações coletivas** que promovam rupturas e novas possibilidades de ação; terceiro, para falarmos em rupturas, precisamos trabalhar **de forma colaborativa**; por último, que esse processo demanda **constante reflexão crítica sobre o vivido**, um elemento importantíssimo para a **produção de novos conhecimentos** (Ziviani, 2016, p. 49, grifos nossos).

Mediante a interlocução acima, observamos um conjunto de ideias acerca do que se constitui a pesquisa-ação, uma vez que os autores-pesquisadores a entendem como uma perspectiva metodológica em que o investigador busca compreender uma realidade social, para então intervir em uma problemática que surja desta realidade, de forma colaborativa, coletiva e reflexivo-crítica, a fim de produzir novos conhecimentos e saberes. Entendemos que os autores-pesquisadores ao assumirem essa concepção da perspectiva metodológica, se aproximam do agir comunicativo de Habermas (2012a), pois referem-se às ações sociais e buscam um

entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, e realização de suas ações, assumindo a linguagem como uma posição proeminente.

Nesse ínterim, o grupo de autores que concebem a pesquisa-ação colaborativo-crítica pela via de Carr e Kemmis (1988) advogam ainda sobre a concepção da autorreflexão crítica ou colaborativo-crítica (Silva, F., 2019) inserida na pesquisa-ação. Para Habermas (2013, p. 56) a autorreflexão “[...] traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, os elementos que determinam ideologicamente uma práxis presente da ação e da interpretação de mundo”. Vale destacar que estes autores-pesquisadores tiveram a mesma professora orientadora, o que nos mostra uma tendência adjacente aos grupos de pesquisa ao utilizarem os mesmos pressupostos teórico-metodológicos (França, 2023). Deste modo, os autores lançam mão da autorreflexão ao tratarem da formação continuada de profissionais da educação por meio de grupos de estudo-reflexão:

É nesse sentido amplo que, ao adotarmos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como fundamentação teórico-metodológica para este trabalho [...] buscamos, alicerçada na autorreflexão crítica, individual e coletiva (e sistemática), estabelecer um processo de colaboração em busca de interesses comuns, mudanças de pensamento e de ação que, pela via da formação continuada no Grupo de Estudo-Reflexão, favorecesse a emancipação dos sujeitos e, por conseguinte, a transformação social (Brito, 2021, p. 176).

Mais adiante discutiremos acerca dos grupos de estudo-reflexão, isto é, das ações realizadas nas pesquisa-ações analisadas. Neste momento, cabe-nos dizer que a perspectiva assumida por esses e pelos demais autores brasileiros, em uma acepção crítica da pesquisa-ação, visando a transformação social e a emancipação dos sujeitos, considera a relação estabelecida entre os pesquisadores acadêmicos e os participantes da pesquisa como horizontal, uma relação entre sujeito-sujeito e não sujeito-objeto.

Desta forma, antes de passarmos para o próximo item no qual dialogaremos com os autores acerca das suas concepções de sujeito, faz-se necessário ressaltarmos que os autores brasileiros e os autores portugueses se aproximam quanto às suas concepções acerca da pesquisa-ação/investigação-ação. Os autores-pesquisadores, portanto, assumem a PA/IA como uma perspectiva teórico-metodológica capaz de promover a mudança nas práticas educacionais, mediante processos reflexivos dos participantes acerca delas, pela via da espiral cíclica de ação-reflexão-ação.

8.1.2 As concepções de sujeito dos autores

Essa crítica propositiva na pesquisa-ação ocorre essencialmente nas ações intersubjetivas partilhadas entre pesquisadores e participantes (Almeida, 2019, p. 132).

A partir de Almeida (2019) pontuamos que as concepções de sujeito são caras para nós nesse momento, pois acreditamos que o tipo de relação estabelecida entre pesquisador e participante reflete-se na articulação das ações realizadas na pesquisa-ação com as necessidades formativas dos sujeitos. Deste modo, entende-se que quando o pesquisador toma o sujeito como coautor, protagonista, ou sujeito capaz de emancipar-se, há um diálogo entre aquilo que o pesquisador almeja e o que participante demanda. Em contraposição à perspectiva positivista de sujeito-objeto, a pesquisa-ação requer uma relação entre sujeito-sujeito.

Assim, ressaltamos que os 30 autores-pesquisadores assumem os sujeitos das pesquisas como produtores de conhecimento, que possuem papel de protagonista na construção do seu próprio processo formativo e/ou de ensino-aprendizagem. Iniciando nossa discussão acerca disso, entendemos que com relação às dissertações de mestrado, cada autor possui seu referencial teórico, mas alicerçados na pesquisa-ação ou na PA colaborativo-crítica, entendem os sujeitos como pesquisadores-participantes, sejam superintendentes, gestores, professores, coordenadores ou pedagogos. Nesse sentido, cabe aos pesquisadores-acadêmicos colaborarem com o processo formativo desses participantes, sem *fazer por*, sempre *fazendo com*.

Uma das preocupações centrais dos alunos e professores ligados à universidade e responsáveis pela coordenação do curso era pensar a importância de assumir os gestores públicos de Educação Especial, **como sujeitos de conhecimento e corresponsáveis pela elaboração e execução de todas as atividades do processo formativo** (Nogueira, 2012, p. 73, grifo nosso).

É preciso que ocorram diálogos abertos e negociados, como envolvimento, motivação e aprendizado, **tornando os sujeitos envolvidos como protagonistas do processo e das ações**. Foi com essa premissa que procuramos desenvolver cada ação realizada durante nossa pesquisa em campo, sempre ouvindo e observando as propostas que surgiram, na tentativa de propor alternativas, por meio de um **discurso crítico, de um diálogo comunicativo e de espaços de reflexão** (Milanezi, 2016, p. 52, grifos nossos).

Portanto, em nosso estudo, interessou-nos conceber os gestores, professores e demais **participantes como interlocutores que interpretam o exercício (e dele se apropriam) da autorreflexão crítica em seus fazeres e no processo coletivo, cooperativo, colaborativo e de corresponsabilização da própria formação continuada** que estávamos **trilhando juntos**, não “apenas” como aqueles que falavam e agiam. Isso porque, ocupando o lugar de pesquisadora em contínua constituição e implicada na produção de conhecimento com o outro, nos assentamos no seguinte postulado: No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexo da prática

e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (Habermas, 2003, p. 25 *apud* Almeida, 2010, p. 63) (Soave, 2021, p. 108, grifos nossos).

Percebemos que para os autores brasileiros, a perspectiva comunicativa da pesquisa é valiosa, nesse sentido Habermas (2012) nos advoga quanto à racionalidade comunicativa dos participantes de uma interlocução, uma vez que é preciso que haja um espaço público aberto para que todos tenham direito de fala, sem coações e coerções. Por meio de uma ação comunicativa, podemos chegar a um entendimento mútuo entre os indivíduos de uma pesquisa, e desta forma, possibilitar a que novos conhecimentos sejam construídos coletivamente. É preciso assumirmos todos os sujeitos como “construtores do conhecimento, incorporando-os ao discurso, à discussão do método, a partir de ‘suas vontades de conhecer’” (Jesus, 2006, p. 212).

Desta forma, tanto os pesquisadores que estão nas práticas educativas quanto os pesquisadores-acadêmicos, tornam-se pesquisadores coletivos:

Na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, **os participantes do processo da pesquisa**, constituem o **pesquisador coletivo**, e, Jesus (2008), define o pesquisador coletivo como um grupo restrito ou mais amplo, de indivíduos envolvidos com as reflexões e compreensão das práticas e situações do cotidiano e relações do grupo. Nesse movimento reflexivo-crítico, o pesquisador coletivo experimenta situações que provocam “[...] atitude de aceitação e acolhimento dos nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro [...]” (JESUS, 2008). (Ziviani, 2016, p. 50, grifos nossos).

Nesse sentido, de acordo com Carr e Kemmis (1988) algo que define a pesquisa-ação como “pesquisa” é o seu propósito de desenvolver sistematicamente o conhecimento dentro de uma comunidade autocrítica de participantes. Desta forma, a ciência educacional crítica exige a participação na investigação daquelas cujas práticas constituem a educação, entendendo que não há hierarquia entre os conhecimentos produzidos nas escolas e o os conhecimentos produzidos pela comunidade acadêmica. A pesquisa-ação, portanto, exige a comunicação entre os saberes dos pesquisadores e os saberes dos participantes, constituindo uma comunidade de sujeitos críticos.

Com relação a concepção de sujeito dos autores portugueses, baseia-se nas abordagens construtivistas ou socioconstrutivistas a fim de propor ações educativas para com as crianças, estimulando a criatividade e o pensamento investigativo das crianças. Consideremos a conversa a seguir entre três pesquisadoras que tomam as crianças como indivíduos ativos do seu conhecimento:

Quanto ao aluno, prevê-se que este seja livre, autónomo, capaz de vencer as suas dificuldades e, tenha capacidade de pensar “crítica e autonomamente [e ser] criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins, 2017, p. 16). São também considerados valores a atingir a responsabilidade e integridade, a excelência e exigência, a curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação e a liberdade (Martins, 2017). É espetável que o docente promova uma **aprendizagem holística**, fazendo uma correta articulação dos conteúdos, relevando o mundo como um todo e, para isso, o currículo deve ser bem articulado pelo docente, nas suas diversas componentes (Saraiva, 2019, p. 20-21, grifos nossos).

Além disso, par pedagógico procurar criar um fio condutor entre as diferentes ações pedagógicas, de forma a torná-las mais significativas para as crianças, **colocando a criança no centro da ação, atendendo às suas especificidades enquanto ser único** (Pinto, I., 2020, p. 50, grifo nosso).

Após as avaliações, as estagiárias realizaram uma reunião com a professora titular de turma no sentido de compreender quais as necessidades, curiosidade e ou interesses dos seus alunos. [...] **Segundo uma abordagem construtivista, em que o aluno tem o papel ativo e participante na construção do seu processo de ensino-aprendizagem, cabe-nos enquanto futuros docentes, criar, dinamizar, inovar e reinventar novas metodologias e estratégias dinâmicas que estimulem a curiosidade, o interesse e a participação dos alunos, na construção de saberes** (Pinto, 2022, p. 53, grifo nosso).

Observamos que na concepção dos autores-pesquisadores as crianças assumem papéis de protagonistas das práticas educativas, logo, o processo de ensino-aprendizagem está centralizado na figura do estudante e não do professor. As crianças constroem seus conhecimentos e cabe ao professor mediar esse processo, entendendo as suas dificuldades e as suas potencialidades, para atuar nas especificidades de cada aluno. É importante considerarmos que nesse processo corremos o risco de desconsiderarmos as profissões da profissão docente, isto porque a centralidade precisa ser justamente o processo de ensino-aprendizagem e não uma ou outra figura em específico. Nesse sentido, os autores evidenciam que o professor, que precisa estar atento à novas abordagens metodológicas educativas, não é um mero instrumento. Entendemos que as bagagens acadêmica, profissional, cultural e histórica do professor fazem-no tão necessário, pois sem ele não há processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, concordamos com Roldão (2021) que o que distingue a função docente reside em ensinar, entendido como uma atividade transitiva, traduzida em *fazer com que os outros aprendam*. Conforme a autora, o ensinar exige do professor um protagonismo mais ativo, “orientado para uma atuação muito mais sólida e diferenciada, contextual, e fundada num conhecimento profissional mais complexo” (p. 83), que não deve deixar a aprendizagem entregue à responsabilidade e iniciativa do aluno, uma vez que essa concepção conduz à acentuação das diferenças sociais e culturais residentes na formação profissional docente.

Outra questão enfatizada por 10 autores-pesquisadores diz respeito à aprendizagem holística das crianças. É importante pontuarmos que nos relatórios de estágio, todas as práticas relatadas são voltadas para o desenvolvimento integral dos alunos. Há um grupo de autores que entendem a aprendizagem holística segundo Delors *et al.* (1996), de acordo com quatro pilares fundamentais que o indivíduo deve desenvolver ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Relativamente ao pilar “**Aprender a conhecer**” e “**Aprender a fazer**”, estes apresentam-se, na sua maioria, indissociáveis e visam uma criança aprendente que beneficie de uma educação ao longo da vida, tornando-se mais apta para “enfrentar numerosas situações” e “trabalhar em equipa” (Delors et al., 1996, p. 93). No que respeita aos pilares “**Aprender a viver juntos**” e “**Aprender a ser**” preconizam de igual modo um papel essencial na educação, uma vez que permitem o autoconhecimento e desenvolvimento da personalidade, a compreensão mútua e a vivência num ambiente de cooperação, respeito e paz (Delors et al., 1996, p. 102) (Pona, 2022, p. 57)

Assim, a partir de Delors *et al.* (1996), outros autores³² e das legislações portuguesas, os autores portugueses acreditam em uma prática educativa holística, fundamentada na compreensão do mundo a partir de experiências e descobertas próprias, centrando a educação na criança, que possui um papel preponderante na tomada de decisões dentro da sala de aula. Contudo, ainda que considerem a criança como centro da ação educativa, os autores portugueses ressaltam a importância da formação crítico-reflexiva dos professores-pesquisadores. Destacam também a potencialidade do processo formativo português em considerar a colaboração como parte fundamental deste processo, posto que os estágios contam com a figura do professor cooperante e do par pedagógico. Desta forma, concordamos com Nóvoa (2017b), quando nos diz que a “[...] a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (p. 1111).

Considerando que os autores-pesquisadores assumem os sujeitos da pesquisa como ativos, detentores de conhecimento e (co)protagonistas, cabe-nos perguntar de que modo os pesquisadores e os participantes constituem o problema de pesquisa, visando a articulação das ações realizadas com as demandas formativas desses sujeitos. Faz-se agora necessário pontuarmos esse processo.

³² Schön (1992).

8.1.3 A constituição do problema de pesquisa

Em pesquisa-ação, a investigação não nasce pronta. Ela se constitui por meio de uma ação dialética. É um processo que permite aos pesquisadores, no contexto, levantar a problemática e simultaneamente implementar caminhos na busca de possíveis alternativas (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, p. 780).

Compreendemos que o problema de pesquisa transpassa todos os momentos do processo, desde a constituição inicial de uma pergunta motivadora, perpassando a aproximação do contexto de pesquisa, a compreensão do contexto, a negociação ou o momento de diálogo acerca do problema com os sujeitos, até o delineamento das ações. Portanto, entendemos a necessidade de compreendermos de que modo esses aspectos se apresentam nas pesquisas dos autores-pesquisadores, a fim de buscarmos o processo de articulação das ações realizadas nas pesquisas-ações com a demanda formativa dos sujeitos-participantes dos estudos.

Entendemos que um dos fatores que se determina um estudo enquanto pesquisa, diz da construção de uma pergunta a ser respondida, pois, de acordo com Gamboa (2011, p. 273) “[...] o termo pesquisa indica o estudo de problemas, problematização da realidade, qualificação de questões, a dinâmica do conhecimento em torno de perguntas geradoras e a busca e construção de respostas científicas para os problemas abordados”. Todavia, vale ressaltar que diferentemente das dissertações de mestrado no Brasil, os relatórios de estágio não trazem uma pergunta motivadora ou um objetivo geral **explícitos**, uma vez que os relatórios têm como intuito de sistematizar e relatar o movimento que foi realizado no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES).

Desta forma, a partir das nossas análises, inferimos como elemento **implícito**, que os autores trazem as seguintes perguntas norteadoras: *O que os alunos trazem de necessidades formativas e interesses? Quais ações podemos instituir para atender as necessidades e aos interesses dos alunos? Quais práticas e/ou projetos que a escola já desenvolve com os alunos e de que forma podemos contribuir nesse processo?* Assim, essas questões não foram trazidas pelos autores-pesquisadores, mas entendemos que estejam implicitamente nos relatórios de estágio.

Portanto, os autores no âmbito do estágio buscam compreender aquele contexto em específico, entendendo suas características, as necessidades de aprendizagem dos alunos e os seus interesses, a fim de planejarem ações educativas que produzam uma aprendizagem significativa para os estudantes. Observamos a preocupação dos autores em enfatizarem que ao

tomar o aluno como sujeito ativo de conhecimento, os professores devem entender os conhecimentos prévios, as suas dificuldades com relação aos conteúdos propostos e os seus interesses pessoais e coletivos. Neste momento tomamos o diálogo entre Nogueira (2016), Pereira, R. (2018) e Silva Neto (2020):

Num primeiro momento, é caracterizado cada um dos contextos nos quais foi desenvolvida a PPS, assumindo que o conhecimento da realidade em que o profissional pretende intervir constitui um aspeto crucial, sem o qual “não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico” (Estrela, 1994, p.21). De notar que os dados apresentados são resultado de um processo contínuo e sistemático de observação, **através do qual se procurou conhecer, numa perspetiva individual e coletiva, cada um dos grupos de crianças, entendendo que, para que a ação pedagógica do docente seja significativa, é fulcral que este esteja ciente das características “académicas, comportamentais e socioemocionais (...) dos seus alunos e que seja sensível e compreensivo relativamente a estas”** (Rief & Heimburge, 2000, p.188) de modo a proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem motivador (Nogueira, 2016, p. 31, grifo nosso).

Nesse sentido, valorizou-se a procura de informação acerca dos princípios básicos de interação com crianças com NEE, de modo a criar um quadro conceptual capacitador para essa ação pedagógica. Para além disso, dedicou especial atenção às interações desenvolvidas com as crianças A e B, em particular a sua resposta às atividades (tempo dedicado à tarefa, envolvimento, entusiasmo, nível de autonomia, desempenho), **no sentido de aferir a adequação das adaptações propostas, de descobrir os seus interesses e necessidades e, em especial, criar uma relação pedagógica significativa, potenciadora do seu envolvimento no trabalho escolar** (Nogueira, 2016, p. 85, grifo nosso).

Com efeito, a PES desenvolvida no referido contexto educativo, primou pelo desenvolvimento de atividades e práticas ampliadas, alicerçadas nos **interesses, experiências pessoais e necessidades evidenciadas pelas crianças** (Pinazza, 2008). (Pereira, R., 2018, p. 49, grifo nosso).

Desta forma, a discente juntamente com o seu par pedagógico, tomou as opções pedagógicas com base **nos interesses e necessidades das crianças**. Ao longo das primeiras semanas foi possível observar alguns interesses e necessidades das crianças, tendo sido estas observações elementos centrais na elaboração das planificações (Silva Neto, 2020, p. 63, grifo nosso).

Todo este movimento se aproxima ao que chamamos de compreensão do contexto e constituição do problema de pesquisa. Compreendemos que em uma pesquisa-ação/investigação-ação para alcançar esses processos é preciso que haja uma aproximação com o contexto de pesquisa. No caso dos relatórios de estágio, as escolas que recebem os estagiários, como apontamos no capítulo anterior, são escolas cooperantes, portanto, são instituições que já são preparadas para recebê-los. Essa forma de aproximação com o contexto pode resultar em um maior acolhimento do processo investigativo por parte dos professores cooperantes, aqueles que são responsáveis por orientar e colaborar com os mestrandos em sala de aula, como também por parte dos demais profissionais e estudantes da escola.

Observamos que nos relatórios de estágio a aproximação e compreensão do contexto de pesquisa e a constituição do problema podem ser dar de diferentes formas, como a partir de observações - desde observações sistemáticas (por meio de grelhas de observação e diários de campo) a observações do cotidiano (por meio de conversas informais) - ou a partir de questionários aplicados aos alunos, entrevistas ou reuniões com as educadoras cooperantes. Os textos de Madureira (2015), Faria (2019), Pona (2022) e a fala da autora Lopes, A. no espaço discursivo realizado com os autores do P. Porto, nos ajudam a compreender a relação entre a compreensão da realidade e a constituição do problema de pesquisa:

Partindo do instrumento de **observação direta** (grelhas de observação) (cf. Anexo 2A.I) e de **observação indireta** (conversas com a professora titular e com os alunos), a mestrandia identificou várias necessidades, tais como, **a falta de atividades experimentais** e a falta de compreensão em conteúdos da área curricular de Estudo do Meio (Madureira, 2015, p. 55, grifos nossos).

[...] De facto, este instrumento de recolha de dados [questionário] revelou-se bastante oportuno para a indagação, pois permitiu que as crianças registrassem a sua opinião, sem qualquer interferência e possibilitou a compreensão e generalização da informação (Ghihlione & Matalon, 2001). Nesta continuidade, **o diálogo com os alunos, a observação direta, participada e sistemática e o preenchimento dos questionários foram imprescindíveis para a confirmação da hipótese levantada** e para a evitar erros de generalização (Bell, 2004). Sem embargo, e **ainda no decurso da observação**, tornou-se perceptível a dificuldade de as crianças utilizarem a Tecnologias de Informação e Comunicação em contextos distintos dos referidos nos questionários (Faria, 2019, p. 66, grifos nossos).

O período de observação foi fulcral, para o conhecimento do grupo. Para além de identificarmos os seus interesses e as suas necessidades **permitiu criar laços com as crianças, com a equipa de trabalho, bem como conhecer o ambiente educativo e compreender as dinâmicas da sala** (Pona, 2022, p. 44, grifos nossos).

Foi através dessa **observação (grelha de observação)** e da **entrevista informal** à professora cooperante, que o par pedagógico destacou como maior **dificuldade** sentida por parte dos alunos, **a leitura** e como maior **interesse** coletivo os **conteúdos matemáticos** (Pona, 2022, p. 55, grifos nossos).

Obviamente com uma observação, com a identificação de um problema e de que forma é que o verbo é ensinado nos versículos e como é que poderia ser ensinado e trazer aqui uma nova visão do ensino e de que forma é que a reflexão metalinguística em relação ao verbo poderia também potenciar o conhecimento em relação a esta classe de palavras e trazer então, uma nova abordagem para o ensino do verbo. [...] E foi, portanto, **um trabalho que partiu de uma observação de que tem isto no discurso dos alunos, no discurso dos professores, em materiais didáticos existentes.** Desenhei um conjunto de intervenções, portanto houve aqui toda uma planificação. Primeiramente, **obviamente, um pré-teste, um conjunto de intervenções nos dois ciclos** (Lopes, A., 2º Espaço Discursivo, 2023).

Acreditamos que esses momentos de produção de dados se fazem importantes na criação de laços de afeto e de confiança entre os participantes da pesquisa. Conforme Almeida (2019), “há, portanto, a necessidade de se construírem ‘trilhas seguras’ (Jesus, 2007), bases teórico-epistemológicas e relações intersubjetivas capazes de implementar a confiabilidade mútua”.

Com bases nos autores vamos entendemos que a constituição do problema se entrelaça com a compreensão e caracterização do contexto. A partir do momento que se entende o contexto, vai-se definindo no que o pesquisador pode contribuir, quais práticas pode constituir, quais ações formativas são necessárias e quais os interesses dos alunos. Desta forma, tem-se nos relatórios de estágio um entrelaçamento entre a constituição do problema, que embora não estejam explícitos, aparecem nos estudos, e as ações educativas realizadas.

Acreditamos que essa perspectiva de compreender o contexto educativo, para então constituir o problema de pesquisa e poder planificar ações que serão realizadas, nos remete ao que Habermas (2004a) chama de intersubjetividade partilhada que determina interesses para além das preferências individuais, uma vez que os autores no âmbito do estágio consideram aquilo que tem de problemática na ação social educativa, para então definir, coletivamente, as ações que serão realizadas. Essas questões também foram visualizadas no momento das planificações realizadas nos estágios, isto é, no momento de delineamento das ações.

Todavia, ressaltamos um aspecto em específico no tocante à observação a partir de grelhas e à aplicação de pré-testes e pós-testes, ressaltado pela autora-pesquisadora Madureira (2015) anteriormente, pois quando se tem a utilização de instrumentos pré-definidos e que não possibilita que outras questões surjam a partir do contexto pesquisado, para analisar aquilo que acontece em sala de aula, pode-se haver uma ação estratégica por parte do pesquisador. Na racionalidade estratégica, de acordo com Habermas, as interações sociais tornam-se interações estratégicas, voltada para as consequências/fins que se quer atingir individualmente. Nesse sentido, a linguagem torna-se apenas uma entre outros *meios* com os quais os falantes orientados pelo êxito atuam uns sobre os outros, objetivando que o outro, em uma situação de fala, forme opiniões que eles mesmos tenham almejado, de acordo com interesses próprios ou individuais (Habermas, 2004; 2012a).

Nas dissertações de mestrado analisadas em âmbito brasileiro, a aproximação com o contexto de pesquisa se dá de diferentes formas, em um grupo de pesquisas é destacado que o pesquisador tem intenção de pesquisar uma temática no campo da Educação Especial, se dirige à Secretaria de Educação que indica uma escola que atenda a determinados requisitos (por exemplo, possua alunos ou professores da educação especial, ou oferte atendimento educacional especializado). Outro grupo de pesquisadores realizam pesquisas onde possuem ou já possuíram vínculo de atuação (principalmente no mestrado profissional). E em outras pesquisas a aproximação com

os sujeitos da pesquisa se dá pela via de cursos, formações, atividades extensionistas que ocorrem no âmbito da universidade.

Deste modo, compreendemos que a constituição do problema se apresenta de duas formas: a) de forma externa ao contexto, predefinido, na qual os autores apresentam suas intenções de pesquisa para o contexto investigado, que consente ou passa por um processo de convencimento; b) de forma mais interna ao contexto, negociada, em que os autores apresentam suas intenções no tocante ao objeto de pesquisa e há negociações com os sujeitos, por meio de processos de escuta e de aproximações com o contexto, sobre o problema de pesquisa e sobre as ações que serão realizadas. Assim, corrobora-se Almeida (2010) quando ressalta a predefinição e a negociação nos modos de constituição do problema de pesquisa, a partir da análise dos argumentos trazidos pelos autores-pesquisadores de seu estudo.

Entendendo que nas pesquisas-ações existem pesquisadores-coletivos, portanto a pesquisa é realizada pelos diferentes atores, acreditamos que seja tênue a linha entre definir aquilo que são os anseios do pesquisador e os anseios do pesquisador-participante, pois não podemos nos anular enquanto pesquisadores e sujeitos ativos, e ao mesmo tempo não podemos anular aquilo que é demanda do contexto, a voz dos sujeitos. Contudo, no agir comunicativo, os pesquisadores-coletivos por meio de um processo argumentativo, devem chegar em um comum acordo daquilo que se constituirá na problemática, atendendo às vontades coletivas (Habermas, 2004; Almeida, 2019).

Deste modo, em se tratando da constituição do problema de forma externa, neste momento promovemos um diálogo entre os autores-pesquisadores tomando os atos de fala das dissertações e dos espaços discursivos:

Então do ponto de vista do problema, não teve negociação. **Foi um problema que eu levei pra escola, que eu queria naquela época estudar.** O conhecimento complementar do atendimento educacional especializado, foi o problema que eu levei para o projeto do mestrado [...]. E o que teve de negociação na escola - eles aceitaram bem a proposta, os professores de educação especial também, a pedagoga - foi a questão da escolha dos alunos, que inicialmente eu ia trabalhar com um aluno de deficiência intelectual. Aí a pedagoga falou que tinha um aluno que tinha um desafio, que ele estava no quarto ano, que era o Richard, que a Síndrome do X frágil, autismo, deficiência intelectual, que eu poderia fazer pesquisa na escola, mas desde que eu trabalhasse com esse aluno também. Então eu fiquei com 2, um do quarto ano e um do terceiro ano. O do terceiro ano com deficiência intelectual e o do quarto ano, o Richard. **Então foi uma coisa que querendo ou não é o processo de negociação, né? Você vem aqui para fazer sua pesquisa, mas, em contrapartida, também a gente tem nossa demanda que precisa desse apoio. Então do ponto de vista do problema, não teve negociação**

de fazer um problema que eles gostariam que eu fizesse (Borges, 3º Espaço Discursivo, 2024).

[...] E aí então eu vou pra essa escola, que é uma escola que eu já tinha trabalhado, retorno para ela, eu estava de licença na época. E vou com, como [Borges] disse, **com o meu problema ali, eu já tinha um objetivo, eu sabia que eu queria trabalhar com formação de professores, e eu sabia que eu não queria abrir mão disso, do processo de formação.** Então tinha coisas que eu não queria abrir mão. E um processo de formação a partir de uma perspectiva metodológica, teórico-metodológica que era a perspectiva do grupo de pesquisa. [...] **Então teve um movimento de escuta, um primeiro momento que eu fiquei na escola também que a gente chama lá de movimento de compreensão,** embora não tenha como a gente separar muito, **mas foi um momento de estar na escola com aqueles profissionais naquele contexto,** entrar nas salas, também conhecer aqueles alunos que a escola trazia num primeiro momento, ainda que eles não fossem meu objetivo, **até pra a gente poder criar uma relação com os professores que ainda não tinha e fazer esse processo mesmo de negociação, e que, em alguma medida, é até um processo de convencimento** (Silva, F., 3º Espaço Discursivo, 2024).

Entendemos que mesmo quando o processo de constituição do problema se dá de forma predefinida ao contexto investigado, a perspectiva metodológica da pesquisa-ação dos autores supracitados demanda que os sujeitos estejam implicados no processo. Para Almeida (2019) “isso traz para o pesquisador [...] a responsabilidade em promover essa relação de “parceria”. Assim, coloca-o diante dos riscos de se submeter e submeter o outro, a qualquer custo, a uma parceria que nem sempre será colaborativa” (p. 85-86). Todavia, entendemos que com relação aos autores-pesquisadores que participaram do diálogo acima, no momento em que há a proposição do problema para o contexto, há processos comunicativos com os participantes.

Do ponto de vista da constituição do problema de pesquisa, Borges (2014) ressalta que não houve negociação, pois foi uma problemática pensada por ela como pesquisadora externa ao contexto pesquisado, todavia, no Espaço Discursivo a autora chega à conclusão que há um processo de negociação do ponto de vista das demandas dos participantes da pesquisa. A autora-pesquisadora entendeu a necessidade da escola de trabalhar, além do aluno com deficiência intelectual que era do seu anseio, com o aluno com autismo, portanto houve um processo de diálogo e não foi uma pesquisa imposta. Assim, entendemos que houve um agir comunicativo por parte de Borges (2014), pois a autora-pesquisadora pode colocar seus argumentos, assim como proporcionou momentos em que os participantes também pudessem colocar suas demandas.

Na pesquisa de Silva, F. (2019) vemos que a autora tinha, desde a aproximação com o contexto da pesquisa, uma temática e um objetivo definidos, pois entendia a necessidade de constituir ações formativas pela via da pesquisa-ação com aquele grupo. A partir, então, de processos

comunicativos e de escuta com os participantes, a autora-pesquisadora foi discutindo com os profissionais que as demandas trazidas por eles implicavam no fortalecimento da formação continuada. Por isso, a autora nos traz que no processo de negociação, houve um processo de “convencimento”. Esse processo, no agir comunicativo, entendemos que se dá pela via do melhor argumento, desta forma, não tem vencedor no processo de argumentação, mas sim interlocutores que são convencidos pelo argumento mais bem fundamentado, que possibilita aos indivíduos chegarem em consensos provisórios acerca do que está sendo dito (Habermas, 2012a; Demo, 2010).

Nesse processo aproximação com o contexto de pesquisa e constituição do problema de pesquisa, é importante termos em mente que os conhecimentos construídos no âmbito da academia não são superiores aos conhecimentos existentes no contexto escolar. Desta forma, os pesquisadores-acadêmicos não devem ser encarados como super-heróis e como únicos detentores do conhecimento, que adentram o espaço escolar a fim de identificarem problemas que serão resolvidos somente pela via daquela pesquisa. É preciso considerarmos que não há uma dicotomia entre “a teoria das universidades” e a “prática das escolas”, como se houvesse um fosso intransponível entre as escolas e as universidades (Nóvoa, 2017b).

Por conseguinte, cabe destacarmos que a maior parte dos estudos constituíram seus problemas de pesquisa a partir do diálogo com os sujeitos pesquisados. O diálogo a seguir nos mostra como se dá essa relação entre pesquisador e participante, a partir do momento em que o pesquisador apresenta as suas intenções para o contexto de pesquisa e os participantes apresentam as suas demandas.

[...] Para a realização e delineamento da pesquisa de Mestrado, discutimos, juntamente com esses profissionais, **as nossas intenções de estudo**. A partir desse momento, fomos nos aproximando dos professores que atuam no município de Nova Venécia e, assim, passamos a ouvir as principais tensões existentes na Educação Especial do município, o que possibilitou que realizássemos o primeiro movimento para esta pesquisa: **a construção do problema de investigação** (Nascimento, 2013, p. 75-76, grifos nossos).

Entendemos que a pesquisa caminha na direção de sua intencionalidade, **que foi sendo desenhada de acordo com a necessidade que era apresentada pelo grupo**. Assim, fomos nos posicionando, procurando o nosso lugar de **colaboradora, mediadora e refletindo** sobre as questões pertinentes tanto para o movimento dos gestores, como também para a **compreensão da pesquisa** (Vieira, 2020, p. 168, grifos nossos).

Nessa concepção, o levantamento e negociação de demandas é conduzido com os **coautores** da pesquisa em todo o processo e, apesar de termos previamente uma temática definida para a realização desta pesquisa (formação continuada na perspectiva da inclusão escolar), **foi a partir da escuta e da negociação que o problema de**

pesquisa foi tomando forma, as ações foram planejadas e replanejadas [...] (Brito, 2021, p. 77, grifo nosso).

[...] Apresentamos a intenção do estudo sobre as redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial, mais especificamente a inserção do cuidador e o desejo em contribuir com o município com reflexões junto aos seus profissionais. Fomos bem recebidos por toda a equipe, **que prontamente se interessou pela investigação e pelas reflexões que ela provocaria** (Vargas, 2021, p. 125, grifo nosso).

Agora, os processos de negociação, eu não encontrei tanta dificuldade, porque a gente já vinha de um contexto de **processos formativos** na escola. [...] Solicitei a autorização da escola, **fizemos uma reunião com todo o grupo da escola para apresentação do suposto problema, porque com o passar do tempo ele foi mudando, foi se adequando a partir da participação dos profissionais.** Então ali eles já me abraçaram, os professores, auxiliares de creche, estagiários, merendeiras. **A proposta foi envolver todo mundo, porque na educação infantil todo mundo faz parte desse currículo.** [...] E essa foi uma demanda que o grupo trouxe, tá? (Dobrovoski, 3º Espaço Discursivo, 2024).

Vemos que nestas pesquisas havia uma temática de pesquisa ansiada pelo autor-pesquisador (como os processos de educabilidade das crianças público-alvo da Educação Especial e a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar), mas a problemática de pesquisa, aquilo que era a real demanda do contexto com relação a essas temáticas, foi sendo levantada, negociada e delimitada a partir do diálogo estabelecido com os participantes. Deste modo, concordamos com Queiroz (2021, p. 121), autor-pesquisador deste estudo, quando afirma que o pesquisador “precisa buscar conhecer as demandas e os interesses formativos dos professores/gestores, [...] para a compreensão dos desafios, tensões e possibilidades referentes aos seus cotidianos profissionais”.

Vale destacar ainda que as pesquisas de Dobrovoski (2021), Vargas (2021) e Queiroz (2021), foram realizadas nos contextos educacionais em que os autores-pesquisadores atuavam. Por isso, Dobrovoski não encontrou dificuldades em negociar a constituição do problema de pesquisa, pois entendia que também era uma necessidade do grupo, e Vargas (2021) levou para o grupo uma demanda sentida por ele em seu contexto de atuação, que foi bem-recebida pelos demais profissionais da escola. Assim, quando entendemos o contexto institucional do mestrado profissional em que estão inseridos, vemos a possibilidade e a potencialidade na articulação da pesquisa-ação com o contexto de atuação do pesquisador-acadêmico. Não obstante, entendemos que mesmo nesses contextos, foram/são necessários os processos dialógicos entre pesquisadores e participantes nos diferentes momentos da pesquisa.

Acreditamos que há um agir comunicativo nessa dialogicidade existente na pesquisa-ação na qual os profissionais do contexto, considerados como sujeitos ativos e corresponsáveis pela

construção do conhecimento, apresentam as principais tensões, demandas, intenções, interesses e vontades, que são consideradas e validadas pelos pesquisadores-acadêmicos. Desta forma, entendemos que os pesquisadores-coletivos chegam a um entendimento mútuo sobre o problema de pesquisa, pois para Habermas (2003, p. 107), a “racionalidade comunicativa exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos [...] o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo”.

Considerando, então, as particularidades das produções acadêmicas nos dois contextos de pesquisa, inferimos que a maior parte dos autores brasileiros e todos os estudos dos autores portugueses realizaram a constituição do problema de pesquisa a partir do diálogo e/ou da consideração sobre as problemáticas, necessidades, demandas, vontades e anseios dos participantes da pesquisa. Desta forma, a partir do momento em que temos a constituição do problema de pesquisa, os autores e os coautores das pesquisas passam a considerar quais ações são necessárias visando respondê-lo. Deste modo, faz-se necessário entendermos como se dá, o momento de delineamento e replanejamento das ações na pesquisas-ações analisadas.

8.1.4 O delineamento e o replanejamento das ações nas pesquisas

À medida que avança no processo de pesquisa-ação, você se envolve em um projeto que aponta para uma transformação das práticas individuais e coletivas, dos entendimentos individuais e compartilhados, e das situações em que os participantes interagem (Carr; Kemmis, 1988, p. 196, tradução nossa).

Visando compreendermos o entrelaçar das ações propostas na pesquisa-ação com as demandas formativas dos participantes da pesquisa, neste momento discutimos o processo de delineamento e reflexão sobre as ações, que desencadeia em sua reelaboração. De acordo com Carr e Kemmis (1988), na perspectiva metodológica da pesquisa-ação crítica, a melhoria das práticas educativas, dos entendimentos e das situações sociais em que os participantes estão envolvidos, depende de uma espiral cíclica, que promove projetos (ações) e reflexões.

Cada projeto incorpora práticas particulares de autorreflexão colaborativa e estabelece uma forma particular de situação social para os fins da autorreflexão, o que Habermas chama de organização dos processos de aprendizagem (Carr; Kemmis, 1988). Desta forma, em um agir comunicativo, o delineamento das ações deve partir de consensos obtidos por meio da argumentação de ambas as partes (pesquisadores e participantes). Portanto, constitui-se no

resultado da transformação das vontades individuais em vontades coletivas no processo da pesquisa-ação.

No tocante aos relatórios de estágio, o delineamento das ações da investigação-ação ocorre por meio da planificação, entendida “[...] como qualquer momento de tomada de decisões e opções pedagógicas que conduzam à elaboração de um plano de ação” (Pereira, R., 2018, p. 46). Desta forma, constitui-se como um momento prévio de planejamento da ação educativa. Para os autores a planificação é constante durante a prática educativa supervisionada, então existe uma certa periodicidade em que os estagiários precisam elaborar e reelaborar as planificações das atividades propostas. Entendemos que ela ocorre pela via da colaboração com o par pedagógico (díade), ou seja, com o outro estagiário que está no contexto educativo, como também entre os estagiários e os professores cooperantes (tríade), que buscam planejar atividades e projetos visando colmatar as dificuldades e as necessidades educativas das crianças.

A planificação das atividades conta, ainda, com a colaboração das crianças à medida que os pesquisadores recorrem a elas para entender quais atividades podem ser realizadas e que são do interesse das crianças, a fim de que se tornem significativas individual e coletivamente. Dessarte, promovemos a seguir o diálogo com os atos de fala dos espaços discursivos e dos textos escritos, a fim de discutirmos essas questões:

Sim, o tempo foi, até porque a planificação era constante. Nós não planificamos no início para depois aplicar, não. Nós íamos planificando e íamos construindo. **E a planificação muitas vezes até era feita com as próprias crianças** (Pereira, R., 2º Espaço Discursivo, 2023).

Na altura, o grande desafio na formação inicial, na parte do pré-escolar ocorreu muito bem e, entretanto, entramos num período de pandemia e fomos para confinamento e, portanto, o problema surgiu, não é? Tínhamos que dar resposta ali numas primeiras semanas, ainda muito sem saber o que é que ia acontecer. Nós com planificações para fazer, para construir. Começamos ali com 2 ou 3 semanas em sala e de repente vamos para casa e temos as crianças do outro lado do ecrã. **E, portanto, foi também importante este trabalho colaborativo não só com o par [pedagógico] para procurar soluções.** Já conhecíamos o grupo, tínhamos ali algum conhecimento do grupo que tínhamos estado, tivemos a oportunidade de fazer uma intervenção ou um dia em contexto presencial (Pereira, C., 2º Espaço Discursivo, 2023).

[...] No decorrer da PES **a díade teve em conta** todos os pontos acima referidos sobre o papel do professor de 1º CEB para realizar todo o projeto de intervenções. **Todas as intervenções foram planificadas e refletidas conforme os interesses e as necessidades dos alunos, para que as mesmas realmente fossem significativas para eles** (Sousa, 2022, p. 21, grifos nossos).

Desta forma, após a recolha de dados, a partir dos quais eram **identificados interesses e necessidades individuais e coletivas, a tríade pedagógica procedia à planificação**

semanal das atividades a desenvolver, construindo um documento estratégico, no qual **eram apresentados os objetivos de aprendizagem a perseguir**, a descrição das atividades constantes do percurso pedagógico delineado, o tempo e os recursos previstos para o desenvolvimento das mesmas, bem como os métodos e instrumentos de avaliação a utilizar (Nogueira, 2016, p. 54-55, grifos nossos).

Vemos que por meio da elaboração dos planos de ação, os autores e os professores cooperantes vivenciam o fator da colaboração presente na prática educativa supervisionada dos estudos de mestrado no P. Porto. Acreditamos que ao promover o diálogo entre os estudantes que estão na formação inicial e os professores cooperantes que já atuam em sala de aula, os cursos de mestrado em análise produzem um novo lugar institucional para a formação de professores, pois “é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público” (Nóvoa, 2017b, p. 1115).

Os autores portugueses nos apresentam, portanto, a aposta na colaboração entre os sujeitos da prática educativa, assim, “temos aprendido a viabilidade de um trabalho colaborativo e coletivo no contexto escolar. A colaboração, no sentido que a concebemos neste estudo, [...] constrói objetivos comuns, partilhados, que exprimem vontades coletivas” (Almeida, 2019, p. 135). Nesse contexto, os autores nos revelam a atenção dada, no delineamento das suas ações, às necessidades formativas dos sujeitos e aos seus interesses, o que para nós torna-se essencial na pesquisa-ação/investigação-ação, posto que concordamos com Habermas (2014), que o conhecimento e o interesse estão intrinsecamente ligados, e que o interesse é dado a priori ao conhecimento.

Entendemos que ao proporcionar um conhecimento que esteja diretamente interligado ao interesse dos alunos, os autores-pesquisadores têm a oportunidade deste se tornar mais profícuo. Por conseguinte, uma vez que os autores buscam, pela via da perspectiva metodológica da investigação-ação, planejar e realizar atividades educativas que buscam o desenvolvimento holístico dos alunos, ao articular as dimensões de conhecimento e interesse, o processo de ensino-aprendizagem se dará de forma mais produtivo, não apenas no sentido da aprendizagem dos alunos, mas também nos processos de ensino dos professores.

Assim como em Portugal, no Brasil os autores evidenciam a preocupação em escutar e envolver os sujeitos-participantes no planejamento das ações da pesquisa. Tendo nosso foco no contexto brasileiro voltado para a formação continuada dos profissionais da educação, inferimos que em

muitas pesquisas o interesse em realizar ações formativas partiu dos próprios profissionais, até mesmo quando este não era o foco principal do estudo do pesquisador.

Como já mencionamos, o movimento de formação foi possível porque os profissionais da escola Fênix solicitaram momentos coletivos, de planejamento, de estudo. O primeiro momento coletivo foi organizado pela direção, com todo o grupo de profissionais, pois ele precisava conversar com os professores e discutir insatisfações que pairavam pelos corredores e nas salas de aula (Pattuzzo, 2014, p. 136, grifo nosso).

Sendo assim, na expectativa de contribuir no processo educativo desenvolvido, organizamos uma formação em contexto para todos os profissionais da escola, que foi inicialmente, **sugerida pela professora ouvinte e resultante das escutas durante as entrevistas com alguns professores.** Vale ressaltar que a escola se encontrava em movimento favorável a essa ação. Mesmo tendo como premissa nesse estudo uma temática voltada para o papel dos colegas de turma, no processo de inclusão dos surdos na sala de aula comum, no decorrer do trabalho de campo, essa questão se desdobrou num movimento mais amplo, na escola, provocando e instigando a pensar que a inclusão se faz com os outros, sendo os “outros” não só os colegas de turma, e os profissionais da área da surdez, mas também os outros profissionais que atuam na escola (Milanezi, 2016, p. 129, grifo nosso).

Nesse contexto, o Grupo de Estudo-Reflexão dos Gestores de Educação Especial de Serra/ES (Gergees-Serra/ES) **apresentou, como interesse mútuo, a formação continuada de seus integrantes, de modo a produzir conhecimentos que embasem sua ação na direção dos processos formativos dos profissionais** da educação do município [...] (Brito, 2021, p. 92-93, grifo nosso).

Destacamos que a pesquisa de Pattuzzo (2014) e Milanezi (2016), assim como outros estudos³³, além de realizar movimentos formativos com os profissionais da escola, buscou colaborar diretamente com professores visando as práticas pedagógicas voltadas para os alunos público-alvo da educação especial. Brito (2021), por sua vez, representando outras pesquisas³⁴, buscou colaborar naquilo que os coautores apresentavam de interesse, nestes casos, na formação continuada. Vemos a importância de o autor-pesquisador estar atento àquilo que o contexto pesquisado apresenta de necessidade.

Uma questão que gostaríamos de destacar quanto às pesquisas que colaboraram com as práticas pedagógicas dos professores na perspectiva da inclusão escolar, diz respeito à necessidade apresentada pelos profissionais de constituírem momentos formativos. Observamos que os sujeitos-participantes quando estiveram em contato com práticas inclusivas que foram constituídas em colaboração com o autor-pesquisador, apresentaram como necessidade própria, os momentos formativos continuados e em grupo, na perspectiva da inclusão escolar,

³³ Borges (2014); Ziviani (2016).

³⁴ Vieira (2020); Soave (2021)

entendendo a necessidade destes para com o processo de educabilidade dos alunos público-alvo da Educação Especial. Advogamos, assim, pela necessidade de considerarmos as práticas **formativas** dos profissionais da educação como *processos inclusivos*, pois acreditamos na possibilidade de a formação continuada tornar mais efetivos e mais qualificativos, tanto o processo de educabilidade, quanto a inclusão escolar desses e de todos os alunos.

Desta forma, o diálogo entre as autoras também nos demonstra o envolvimento destes profissionais no delineamento das ações realizadas na pesquisa. Para exemplificarmos de que modo os pesquisadores-coletivos planejaram em conjunto os momentos formativos realizados, promovemos a seguir uma conversa entre autores brasileiros:

A proposição da universidade **ao convocar os gestores de Educação Especial para contribuir com a constituição do currículo do curso era evidenciar a importância de nos afastarmos de uma “educação bancária”**, que concebe o conhecimento como sendo construído a partir de informações e fatos transferidos de um sujeito para outro, desmerecendo, assim, a potência de um desses interlocutores que assume uma função passiva na aquisição do conhecimento (Nogueira, 2012, p. 74, grifo nosso).

Pensamos juntos nos temas das formações, como também nos profissionais da **equipe bilíngue que ministrariam as palestras** e na possibilidade de trazer **profissionais da UFES para contribuírem no processo de formação. Organizamos um folder (ANEXO L) e combinamos** que todo texto usado nas formações, tanto para conhecimento na área da surdez, quanto para estudo a ser contabilizado como carga horária não presencial, seria enviado por e-mail para os profissionais envolvidos nas formações (Milanezi, 2016, p. 130, grifos nossos).

Dado o número reduzido de encontros, foi preciso estimular, já no primeiro dia, as **tomadas de decisão por parte do grupo, no que tange aos objetivos e temas a serem estudados [...]** (Silva, F., 2019, p. 100-101, grifo nosso).

As temáticas foram levantadas pelos professores e culminaram nas seguintes oportunidades formativas: “Saberes e Práticas em Educação Especial” e “Implicações dos processos avaliativos para uma escola mais inclusiva: desafios e perspectivas” (Ghidini, 2020, p. 86, grifo nosso).

Então esse processo de negociação, o aceite e ali com o grupo, **o grupo já foi definindo, sugerindo temas, definimos** que **seria a formação mesmo** e os temas foram se organizando, **definindo qual o dia que nós vamos estudar, carga horária, como que vai ser** (Dobrovoski, 3º Espaço Discursivo, 2024).

Portanto, neste momento de planejamento da ação formativa há um processo de escuta daquilo que os participantes têm a dizer, definindo as temáticas e/ou o currículo da formação a ser realizada. Essa escuta pode ocorrer por meio de entrevistas, questionários, grupos focais e observação participante. Grande parte dos autores nos advogam, neste sentido, sobre o conceito de escuta sensível de Barbier (2007), a qual possibilita que o pesquisador sinta “[...] o universo

afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos” (p. 94).

Por meio de Barbier (2007) e outros teóricos os autores-pesquisadores compreendem que esse envolvimento do pesquisador com o contexto da pesquisa e com os participantes ali presentes, “tem o objetivo de torná-lo parte do contexto investigado” (Anjos, 2013, p. 100). Vemos, deste modo, que os autores assumem a posição de pertencimento àquele grupo ao nos dizer “combinamos”, “pensamos juntos” e “discutimos”. Esse acolhimento de ambas as partes é fundamental para o processo de pesquisa-ação, pois quando não há envolvimento de um ou outro lado, corremos o risco de transformar as possibilidades emancipatórias desta metodologia “[...] **em mais um instrumento domesticador das consciências** e das liberdades individuais e pode perder a oportunidade de formação de pessoas na direção da partilha, da solidariedade, do trabalhar junto e da produção coletiva de conhecimentos” (Franco, 2019, p. 359, grifo nosso).

Nesse sentido, na teoria social crítica de Habermas, a racionalidade torna-se emancipatória pela via da linguagem. Por meio do agir comunicativo, o autor defende que as problemáticas enfrentadas pela sociedade podem ser resolvidos, à medida que os participantes do discurso estejam engajados e comprometidos com a situação a ser resolvida e que todos tenham liberdade de fala, livres de coações (Habermas, 2012a). Logo, torna-se fundamental o engajamento dos pesquisadores e dos participantes em todos, ou na maior parte, dos momentos da pesquisa-ação, assumida enquanto ação social crítica.

Além do delineamento das ações realizadas, nas pesquisas-ações é preciso que haja reflexão daquilo que está sendo realizado, essa perspectiva metodológica requer uma espiral cíclica de ação-reflexão-ação. Esta espiral revela outra qualidade dialética da pesquisa-ação, além da relação entre teoria e práxis e da relação entre investigação e ação, a dialética entre a análise retrospectiva e a ação prospectiva (Carr; Kemmis, 1988). Deste modo, a pesquisa-ação requer um compromisso dos pesquisadores e dos participantes para atuarem naquilo que precisa ser alterado em processo. Consequentemente, aquilo que estava definido deve sofrer alterações de acordo com a realidade apresentada e as ações vão se alterando a partir do que é posto no contexto: as tensões, as problematizações e as demandas.

Observamos que tanto os autores portugueses quanto os brasileiros nos relatam o replanejamento das ações a partir da reflexão. Neste momento, portanto, conseguimos

promover um diálogo entre esses autores, posto que há uma aproximação entre os dois contextos pesquisados:

Ah, e de repente as crianças estão atrás do ecrã e tivemos que adaptar, as crianças também, mas ao mesmo tempo, não esquecendo aqueles momentos em que estivemos com as crianças em que conhecemos o contexto e trazer para essa reflexão e para essa adaptação. **E, portanto, acho que esse processo também foi importante nesse sentido, na reflexão constante em que tínhamos de nós imbuir para conseguir dar resposta àquelas necessidades que foram aparecendo** (Pereira, C., 2º Espaço Discursivo, 2023).

Verificou-se, deste modo, uma **reflexão constante na procura de uma melhor ação educativa e social**, contestando-se situações específicas e encontrando-se estratégias para a **melhoria da prática**. Através de uma pesquisa autónoma e de carácter investigativo, foram alvo de **constante reflexão as estratégias mobilizadas, a atitude e a postura apresentada perante determinadas situações** (Ferreira, 2017, p. 26, grifos nossos).

Efetivamente, para que as necessidades e interesses do grupo sejam atentadas, a escuta e a documentação pedagógica tornam-se essenciais nas práticas educativas (Rinaldi, 2006). Assim sendo, é necessário conferir voz às crianças e **escutá-las em todos os momentos**, percebendo os seus interesses e as suas dificuldades e, posteriormente, documentar essa informação **para que depois seja analisada e refletida nas planificações seguintes** (Saraiva, 2019, p. 13, grifos nossos).

Dada às tensões que passamos no primeiro ciclo, antes do segundo, resolvemos planejar com a pedagoga, a fim de escutar suas ideias e tornar esses encontros significativos para contribuir na mudança de concepção em relação à inclusão do aluno Luiz, pois a resistência à aceitação desse aluno era marcante (Anjos, 2013, p. 110-111, grifo nosso).

Os demais dias ocorreram conforme organização dos temas e dias especificados no fôlder (ANEXO L), porém com algumas alterações que foram necessárias devido à **mudança de rotina da escola** e ao fato de **alguns temas terem sido estendidos para mais dias**, pois os professores **fizeram muitas perguntas e apresentaram muitas contribuições** (Milanezi, 2016, p. 132, grifos nossos).

Essa flexibilidade no processo de formação baseia-se em nosso referencial teórico-metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988), **pois a todo momento buscávamos realizar as espirais autorreflexivas de reflexão-ação-reflexão, que nos permitiam planejar e replanejar toda a trajetória do curso de extensão a partir das demandas do próprio grupo de estudo-reflexão que ali estava constituído** (Silva, F., 2019, p. 101, grifo nosso).

Motivado pela discussão, o grupo sugeriu a temática do trabalho colaborativo para o encontro posterior. Assim, o quarto encontro foi realizado em dezembro/2020, tendo como texto guia “Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação”, escrito por Lígia Assumpção Amaral, em 1998 (Queiroz, 2021, p. 155, grifo nosso).

Entendemos que a pesquisa-ação/investigação-ação requer contínuos processos reflexivos no âmbito da ação e da investigação, uma vez que “durante todo o planeamento, a temporalidade é reconhecida com sua sequência de conflitos e de mediações ligados à ação” (Barbier, 2007, p. 121). A partir do diálogo observamos que os autores entendem a necessidade da reflexão

constante, da escuta dos participantes em todos os momentos da pesquisa e da avaliação em processo, dado que novas demandas e/ou novos desafios podem surgir. Compreendemos, portanto, que o replanejamento no ínterim das ações, proporciona uma abertura para que as discussões e as atividades realizadas possam impulsionar outras demandas que precisam ser consideradas, sendo necessária a modificação do planejamento inicial.

Vemos ainda que o replanejamento das ações é perpassado pelas tensões e desafios existentes na pesquisa, uma vez que nesta perspectiva metodológica há uma relação entre diferentes sujeitos, que possuem sentimentos e vontades, tensões podem acontecer por estarmos lidando com outros seres humanos. É interessante que haja o estabelecimento do sentimento de confiança entre os sujeitos e que a reflexão sobre as ações possibilite a superação desses e de outros desafios enfrentados pelos pesquisadores coletivos. Desta forma, entendemos que a partir da espiral cíclica, novos consensos provisórios podem surgir pela via de processos comunicativos entre os participantes da pesquisa (Habermas, 2012a; Carr; Kemmis, 1988). Temos, assim, a reflexão retrospectiva da ação que será prospectivamente guiada pelos frutos da reflexão (Carr; Kemmis, 1988).

Nos relatórios de estágio, por se tratar da formação inicial de professores, 10 autores fazem referência aos conceitos de Schön e de outros autores que tratam da temática de reflexão na prática docente. Faria (2019) nos explica:

Assim, o docente deve ter uma atitude reflexiva acerca da prática educativa, com o intuito de evoluir pessoal e profissionalmente. De acordo com Schön, a intervenção reflexiva pressupõe três etapas: **reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação** (Schön, 1998). Relativamente à reflexão na ação, esta ocorre no momento em que a própria ação está a decorrer, tendo o docente de lidar **com imprevistos e fazer os ajustes necessários, de acordo com o ritmo, as reações e os interesses das crianças**. A reflexão sobre a ação sucede quando, após a sua ação, o docente reflete sobre o que aconteceu **e como lidou com as situações, devendo manter um olhar retrospectivo, crítico e reflexivo**. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação, permite ao docente um **distanciamento da ação, uma vez que é realizada numa fase posterior, possibilita que este repense e transforme as práticas** (Oliveira & Serrazina, 2002) (Faria, 2019, p. 47, grifo nosso).

Deste modo, os autores nos explicam que a reflexão no estágio ocorre tanto individualmente, quanto coletivamente, com o par pedagógico, com as professoras cooperantes e com os orientadores institucionais. Essa reflexão conjunta permite aos mestrandos compreenderem a importância de se ter um olhar crítico e autorreflexivo sobre as suas práticas quando estiverem atuando como docentes. Ademais, os autores portugueses, assim como os brasileiros resgatam

a espiral reflexiva da pesquisa-ação/investigação-ação, entendendo que esta perspectiva metodológica no contexto educacional possibilita aos profissionais da educação um meio de superação das condições ideológicas distorcidas presentes em suas práticas, bem como aspectos que possam impedir a mudança do contexto socioeducacional em que estão inseridos (Carr; Kemmis, 1988).

Portanto, acreditamos que pela via da PA/IA, os profissionais da educação possam refletir, dentre outras questões, sobre as suas práticas (educativas, pedagógicas e/ou formativas), sobre aspectos engessados presentes nelas e sobre as suas condições de trabalho (sociais, políticas, econômicas e culturais). Para Habermas (2012a) a racionalidade está mais relacionada com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir **adquirem** e **empregam** o saber, do que com a posse do conhecimento, desta forma, na pesquisa-ação ao se ter momentos de reflexão conjunta entre pesquisadores e participantes, estamos falando de uma ação comunicativa. Do mesmo modo, quando estes momentos reflexivos possibilitam a melhoria da prática docente, estamos vivenciando processos pela via da racionalidade comunicativa.

Isto posto, destacamos que as pesquisas-ações/investigações-ações empreendidas pelos autores-pesquisadores possuam características distintas, porquanto em âmbito português são realizadas na prática educativa supervisionada e as ações educativas planejadas são voltadas para as crianças, ao passo que em âmbito brasileiro as pesquisas são realizadas na formação continuada (*stricto sensu*) e as ações planejadas envolvem os professores das escolas e profissionais desta e de outras instâncias educacionais. Todavia, no tocante ao **delineamento das ações**, compreendemos que há proximidades entre os momentos de planificação dos autores portugueses e dos momentos de escuta e planejamento dos autores brasileiros, uma vez que há processos colaborativos com os sujeitos que fazem parte do contexto investigado. Do mesmo modo, a espiral cíclica se faz presente nos dois contextos, pois pela via da reflexão individual (do pesquisador) e coletiva (pesquisador e participantes), as ações sofrem alterações de acordo com a realidade pesquisada. Cabe ressaltarmos agora os modos como essas ações foram realizadas pelos autores-pesquisadores.

8.1.5 Os modos como as ações são realizadas nas pesquisas-ações

Para isso, assumimos, inicialmente, que as ações empreendidas na pesquisa-ação são ações sociais. Nosso argumento sustenta-se na concepção de ação social desenvolvida por Habermas (Almeida, 2019, p. 71).

Como último elemento a ser destacado ao buscarmos compreender o entrelaçar das ações realizadas na pesquisa-ação com as necessidades formativas dos sujeitos da pesquisa, têm-se os modos como as ações são empreendidas. Tomando Almeida (2019) e Carr e Kemmis (1988), assumimos que essas ações se constituem como sociais e pela via do conceito de “organização das ações”, também chamada de “a condução da luta política” (Habermas, 2000) que exige a seleção de estratégias adequadas, a resolução e a condução das questões práticas, teceremos a análise de como as ações são realizadas pelos autores-pesquisadores nos contextos pesquisados. É sobre essa ação social que se refletirá retrospectivamente, sendo prospectivamente guiada pelos frutos da reflexão (Carr; Kemmis, 1988).

Ao tratarmos das formas como a pesquisa-ação é realizada pelos coautores desta pesquisa, entendemos que nos relatórios de estágio essa perspectiva metodológica encontra-se aliada a metodologias de ensino, de forma que a investigação-ação se constitui na perspectiva metodológica da prática educativa supervisionada, enquanto as ações realizadas são articuladas pela via de diferentes estratégias e modelos curriculares e pedagógicos. Dentre esses modelos pedagógicos estão o High/Scope, a perspectiva de Reggio Emília, a perspectiva Montessoriana, o Movimento da Escola Moderna (MEM) de Freinet e a Pedagogia em Participação. Partindo do MEM e da Pedagogia em Participação está o desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

A MTP é o modo como as sequências didáticas, os projetos, as atividades educativas são realizadas e foi utilizada por todas as autoras do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Mestrado em EPE e em Ensino do 1º CEB. Portanto, as autoras que se inserem no curso de Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB não a utilizaram. Vemos, portanto, que essa metodologia se apresenta como uma tendência nesses mestrados, principalmente no tocante às práticas realizadas no nível da Educação Pré-Escolar, com crianças pequenas. A fim de entendermos como se dá esta metodologia e como esta contribui para a articulação das ações educativas com as necessidades formativas das crianças, observemos o diálogo entre as autoras Ferreira (2017), Faria (2019) e Silva Neto

(2020) que aponta as fases da MTP e de que modo essas fases foram realizadas em suas pesquisas:

A reflexão, por sua vez, está intimamente ligada à Metodologia de Trabalho de Projeto [...]. A citada metodologia assenta em quatro fases de desenvolvimento: a **Fase I – Definição do Problema**, na qual, partindo **dos interesses das crianças se formula um problema ou diversas questões para posterior indagação**, havendo nesta fase uma partilha de saberes entre as crianças; a **Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho**, referente à elaboração de um plano de ação, através de um mapa conceptual, de teias ou de redes de pesquisa, tendo em consideração os objetivos pretendidos; a **Fase III – Execução**, onde as crianças recorrem ao plano traçado na fase anterior e procedem à indagação do mesmo, recolhendo informação e fazendo registos das aprendizagens construídas, que devem ser múltiplas e diversificadas; e a **Fase IV – Divulgação/Avaliação**, em que as crianças visualizam o seu trabalho, para que seja possível a sua autoavaliação bem como a partilha, com a família e a comunidade, do seu saber (Vasconcelos et al., 2012). **A MTP encontra-se claramente incluída na pedagogia participativa**, [...] respeita a complexidade do ato educativo, criando espaços e tempos pedagógicos que estimulam as interações entre os diversos atores presentes na educação. [...] **A pedagogia participativa tem por base a teoria construtivista do conhecimento** [...]. Assim sendo, na teoria construtivista, a criança constrói o seu próprio conhecimento, partindo das suas ideias prévias, através de uma aprendizagem ativa por descoberta e exploração do mundo físico e social (Barberà, 2004) (Ferreira, 2017, p. 7-9, grifos nossos).

No que concerne ao projeto – A loja Tutti-frutti –, este teve por base a metodologia de trabalho de projeto, explanada no primeiro capítulo e surgiu do interesse espontâneo e emergente das crianças (Faria, 2019, p. 50, grifo nosso).

Num momento posterior, as crianças depararam-se com o problema “Como vai ser construída a loja?” e para a sua resolução **recorreram ao registo**, onde, através de grafismos representaram o processo de construção da loja e como esta deveria ficar ao seu término (Apêndice D). Torna-se importante referir que o **registo do J. L., criança com Necessidades Adicionais de Suporte**, foi realizado através de palavras, pois foi uma das estratégias encontradas para responder às suas motivações, visto que ele demonstra notório **interesse para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** [...] **Partindo das ideias registadas pelas crianças, e após uma discussão em grande grupo**, ficou decido que a loja seria formada por quatro caixas de madeira e por cima das caixas seria colocada uma tábua, também de madeira. **Este momento foi bastante importante para as crianças**, uma vez que, **estas sentiram que a sua opinião foi ouvida, valorizada e tomada em consideração**, o que facilitou a sua expressão, assim como o desejo de comunicar com o restante grupo (Faria, 2019, p. 52-53, grifos nossos).

Dando continuidade às fases da MTP, chegamos à fase três, a fase da execução, assim sendo a díade promoveu em algumas alturas do dia o **desenvolvimento de pesquisas, no computador da sala, sobre os que as crianças queriam saber, tendo sido as primeiras pesquisas relacionadas com os planetas que constituem o Sistema Solar**. Aliado à pesquisa acerca dos planetas evidenciou-se que algumas crianças teriam vontade de efetuar **uma representação dos mesmos**, desta forma as mestrandas pediram às crianças que pensassem como queriam fazer essa representação e que passassem as mesmas para um papel, após a representação no papel as crianças começaram a recriar essas representações **utilizando materiais recicláveis como jornais, caixas das resmas de papel, guarda-chuva; fita cola de papel e tintas guaches**. Todas estas representações foram elaboradas de forma **individual e promoveram a aprendizagem de outros saberes relacionados com as cores primárias e cores secundárias, mistura de cores para formar novas cores, noções matemáticas, nomeadamente medida e volume para criarem os planetas de acordo com os seus tamanhos** [...] (Silva Neto, 2020, p. 64-65, grifos nossos).

Observamos que a metodologia de trabalho de projeto insere-se na pedagogia participativa que, por sua vez, tem suas bases no construtivismo (Piaget) e no socio-construtivismo (Vygotsky). Inferimos que esta estratégia tem contribuído no empreendimento de ações pedagógicas que sejam voltadas para as necessidades e para os interesses das crianças, a fim de promover aprendizagens significativas para elas. Não só isso, tem promovido às crianças os sentidos da curiosidade, criatividade e reflexividade posto que os autores propõem ações de caráter investigativo, lançando-as a resolução de problemas, e ações que envolvem as artes audiovisuais, plásticas, promovendo uma aprendizagem holística. Acreditamos, de acordo com Habermas (2014), que a aposta em ações que sejam interessantes para os alunos, podem, de fato, promover conhecimentos que sejam significativos para elas, pois conhecimento e interesse possuem uma relação intrínseca.

Além do desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto, o construtivismo e o socio-construtivismo estão presentes em outras práticas dos estagiários. Alguns autores relatam como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky auxilia nesse momento de pensar de ações educativas e práticas que estejam aliadas ao processo de diferenciação pedagógica, principalmente voltadas para os alunos que apresentam Necessidades Adicionais de Suporte. Ademais, destacamos como as ações pedagógicas (sequências didáticas, projetos, atividades) são pensadas e realizadas levando em consideração a heterogeneidade presente na turma e a criança como um sujeito ativo na construção do próprio conhecimento, considerando as suas dificuldades, potencialidades, particularidades e interesses, bem como a articulação dos conteúdos previstos para aquelas idades (necessidades). Desta forma, o diálogo a seguir nos demonstra como as práticas pedagógicas são realizadas:

Neste âmbito, salienta-se que **os pares foram previamente pensados** pelo par pedagógico, tendo em conta os seus níveis de desenvolvimento, **objetivando atuar na ZDP, preconizada por Vygotsky**, acerca da qual já se discorreu no primeiro capítulo. De igual modo, importa ainda destacar a atividade realizada no âmbito do percurso *O caminho para ajudar o amiguinho* em pares heterogêneos, formados por um elemento do 1.º e outro do 2.º ano, enquanto exemplo dos grandes benefícios do trabalho colaborativo e da aprendizagem colaborativa (Pereira, R., 2018, p. 76).

Mais se acrescenta que as práticas realizadas ao longo da PES **derivaram de sequências didáticas** – forma de planificar e organizar o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvida a partir de um tema central, sendo que inclui todos os domínios de aprendizagem, bem como todos os elementos do currículo, de forma coerente, articulada e criativa (Maestros, 2009) – e sempre que possível encadeadas entre si. Tendo em conta a **heterogeneidade da turma**, caracterizada no capítulo anterior, ao longo de todas as **ações pedagógicas** todas as crianças foram **integradas na temática que a turma estava a trabalhar no momento**, mas com atividades direcionadas às suas **necessidades e interesses**, bem como **ritmos de aprendizagem** (Saraiva, 2019, p. 67, grifo nosso).

Neste âmbito **surgiu um projeto de intervenção intimamente ligado às Tecnologias de Informação e Comunicação**, cujo objetivo era desenvolver nos alunos capacidades, valores e atitudes das diversas áreas de conteúdo, ao mesmo tempo explorava diferentes recursos digitais. [...] Nesta linha de pensamento, realço o subprojecto “À Descoberta do Brasil” concebido em parceria com o Brasil, mais concretamente, com uma turma do 5.º ano, de uma escola brasileira de São José do Rio Preto (Faria, 2019, p. 67, grifo nosso).

A gravação da voz das crianças foi uma estratégia adotada em alguns momentos do projeto e, até, da PES, uma vez que uma das necessidades observadas nas crianças **prendia-se com a dificuldade em articular determinados fonemas e a dificuldade em construir frases coesas e coerentes**. Além de estimular o uso da linguagem oral e escrita para contar histórias, esta atividade procurou desenvolver a consciência fonológica das crianças levando-as a escutar os sons que produzem e a sua perceção, tomando consciência da forma como dizem as palavras (Pereira, C., 2020, p. 55, grifo nosso).

Uma das grandes dificuldades deste grupo, elencada no Capítulo II, consistia no **relacionamento e interação de algumas crianças, quando as atividades exigiam partilha e cooperação, criando-se muitas vezes situações de conflito**. Neste sentido, o facto de esta **atividade exigir um trabalho colaborativo** entre as crianças, contribuiu para combater essa dificuldade, uma vez que as crianças queriam que a sua máscara ficasse resistente e bem elaborada, onde para o mesmo acontecer era necessário um diálogo entre as crianças para criação de estratégias dentro dos pares, tendo como finalidade a construção das máscaras. Apesar de terem existido algumas situações de conflito, nomeadamente sobre quem é que segurava o balão ou quem é que colocava a cola, foi visível a autonomia das crianças presente na gestão do mesmo conflito, sendo na maioria das vezes desnecessária a intervenção do adulto (Pinto, I., 2020, p. 54-55, grifo nosso).

É interessante a preocupação dos autores de planificar atividades individuais, como a gravação de voz e as atividades direcionadas às suas necessidades e interesses, ressaltando competências em nível individual (autonomia, desenvolvimento da fala, criatividade, consciência fonológica, aprimoramento da leitura), como também atividades em grupo, promovendo o aprimoramento de aspectos em nível da coletividade (cooperação, partilha, diálogo, trabalho colaborativo, interação). Nota-se que todas as atividades realizadas têm como objetivo colmatar as dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos, posto que são planejadas de acordo com elas. Cabe destacar ainda que, por vezes, os estagiários lançaram mão de recursos tecnológicos, não apenas no âmbito da pandemia, e de atividades voltadas para a utilização das TICs, uma vez que as crianças apresentavam interesse por essa temática, que se apresenta de grande relevância para o contexto educacional.

Torna-se importante evidenciarmos que em muitos momentos os autores portugueses nos apresentam a perspectiva de que o professor não é um transmissor do conhecimento, ou seja, sua função não é deter um conhecimento e transmiti-lo. Muitas vezes, até por meio da metodologia do trabalho de projeto, lançam o desafio para os alunos irem atrás de respostas

para suas perguntas, construindo autonomia, e, em um momento posterior, as estagiárias promovem uma discussão com toda a turma a partir das informações que foram investigadas pelos alunos e vão realizando intervenções, a fim de construírem conhecimentos pela via das atividades e do diálogo. Vemos neste momento um indício da racionalidade emancipatória advogada por Habermas (2000), posto que as autoras-pesquisadoras promovem ações comunicativas que tem o intuito de as crianças construírem seus conhecimentos em um primeiro momento individualmente e posteriormente, de modo coletivo com seus pares e com as professoras estagiárias e professora da turma.

Outro aspecto que ressaltamos a partir do diálogo com as autoras-pesquisadoras diz da perspectiva da colaboração existente na investigação-ação inserida nos mestrados analisados em Portugal, uma vez que as ações são planejadas e realizadas em parceria com o par pedagógico e com o professor cooperante. Pela via da ação comunicativa (Habermas, 2012a), acreditamos que essa colaboração se constitui aspecto importante na formação inicial dos docentes, posto que proporciona momentos argumentativos, possibilitando que os participantes se expressem às suas maneiras, constituam conhecimentos em conjunto e cheguem a entendimentos mútuos acerca da prática realizada.

Nesse contexto, acreditamos no aspecto colaborativo também na formação continuada dos profissionais da educação, por meio da pesquisa-ação. Observamos que no Brasil os autores procuram realizar ações formativas que articulem a perspectiva colaborativo-crítica entre pesquisadores e participantes. Como aspectos em comum entre os autores portugueses e os autores brasileiros no tocante a realização das ações, além da perspectiva colaborativa, vemos que dois autores brasileiros³⁵ também utilizam Vygotsky como referencial teórico ao pensar nas práticas que podem ser realizadas com os alunos público-alvo da Educação Especial, na perspectiva do socio-construtivismo. No entanto, em geral, tratando-se dos referenciais teórico-metodológicos, estão presentes autores os quais possuem tendências de caráter mais crítico, como Jürgen Habermas³⁶, Boaventura de Sousa Santos³⁷, Norbert Elias³⁸, Philippe Meirieu e Paulo Freire³⁹.

³⁵ Anjos (2013) e Borges (2014).

³⁶ Silva, F. (2019), Vieira (2020), Queiroz (2021), Brito (2021) e Soave (2021).

³⁷ Nascimento (2013), Ghidini (2020) e Vargas (2021).

³⁸ Milanezi (2016) e Ziviani (2016).

³⁹ Meirieu e Freire foram trazidos conjuntamente por Nogueira (2012) e Pattuzzo (2014).

Como ponto em comum entre os autores brasileiros, inferimos que todos constituíram e/ou participaram de movimentos coletivos de discussão. Todavia, há distinções quanto ao âmbito em que esses momentos foram realizados, pois um conjunto de pesquisadores realizou em contexto (nas instituições em que os participantes atuam), outro conjunto realizou as ações de modo externo aos contextos de pesquisa (no âmbito da Universidade ou no âmbito dos municípios) e temos um grupo de pesquisadores que realizou suas ações de modo virtual, devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19 (*Zoom, Google Meet, Youtube, Redes Sociais*).

Acreditamos que momentos de diálogo pela via de grupos possibilita aos pesquisadores coletivos constituírem conhecimentos colaborativamente e [...] “remete ao agir comunicativo no qual cada um deve entender o outro e assumir a necessidade do (acordo) coletivo” (Almeida, 2010, p. 173). Concordamos com uma das autoras-pesquisadoras de nosso estudo quando nos diz que a partir de momentos coletivos as “[...] reflexões se fortalecem e podem se tornar uma experiência de formação rumo à prática da ação-reflexão-ação”, a fim de “construirmos uma escola reflexiva, que avalia e repensa suas práticas” (Ziviani, 2016, p. 127), pela via da pesquisa-ação.

Nesse sentido, Vargas (2021) também nos advoga que “a pesquisa-ação reconhece a importância do trabalho em grupo, como afirma Barbier (2004, p. 14): ‘[...] não se trabalha *sobre* os outros, mas sempre *com* os outros’” (p. 133). Neste contexto, promovemos uma conversa entre Borges (2014) e Queiroz (2021) sobre as propostas de ações pela via de grupos que foram realizadas em suas pesquisas:

Como segundo momento, tivemos como proposta de trabalho os momentos de **diálogos-reflexivos do vivido pela via dos grupos focais**, as quais foram todos gravados e transcritos, posteriormente. Assim, a partir da dinâmica estabelecida na escola, na sala de aula e com o trabalho com os alunos que recebem o atendimento educacional especializado complementar, **criamos momentos de formação-reflexão do vivido, ou seja, dialogar sobre o que estava sendo vivenciado em sala de aula e no atendimento educacional especializado com os alunos Jordan e Ramon, à luz da literatura da área** (Borges, 2014, p. 77, grifos nossos).

Constatamos serem esses momentos, **juntos, ideais para a construção coletiva**, pois permitem a organização dos processos de aprendizagem do grupo “[...] mediante processos de reflexão no próprio grupo” (CARR; KEMMIS, 1988). [...] Dessa forma, construíamos, **colaborativamente, o processo formativo do grupo de estudo-reflexão**, com a participação ativa de todos e com o compromisso dos profissionais com o próprio processo de aprendizagem. **Os grupos promoviam os espaços discursivos, de acordo com os pressupostos adotados: a comunicação se dava livre de pressões ou hierarquias** (Queiroz, 2021, p. 119, grifos nossos).

Tem-se aí duas possibilidades de ações em grupo: os grupos focais e os grupos de estudo-reflexão. Os grupos focais, de acordo com Michel (2009, apud Nascimento, 2013) “[...] tem como objetivo agrupar participantes em um local, a fim de discutir qualitativamente o problema em questão”. Desta forma, os grupos focais são utilizados como instrumentos de investigação, mas a partir do trazido por Borges (2014) entendemos que podem se constituir enquanto momentos coletivos de “formação-reflexão”.

Por sua vez, os grupos de estudo-reflexão são assumidos pelos autores Queiroz (2021), Brito (2021), Vieira (2021), Silva, F. (2019) e Soave (2021) enquanto ações formativas coletivas. Entendemos que esses grupos buscam “[...] uma nova lógica para a produção de conhecimento nas formações continuadas e também na pesquisa científica educacional [...] visando a garantia de preceitos democráticos [...] compostos por diferentes sujeitos, que refletem sobre sua prática cotidiana” (Fernandes; Prederigo; Almeida, 2022, p. 498).

Consideramos que as possibilidades de ações empreendidas pela via de grupos buscam romper com a lógica instrumental de formação. No agir instrumental, de acordo com Habermas (2004), o uso da linguagem é não-comunicativo e representa ações não-sociais, em que há regras técnicas de ação orientada para o êxito. Deste modo, as ações de cunho instrumental são voltadas apenas para o êxito dela mesma, impossibilitando que os participantes dessa ação realizem processos comunicativos e argumentativos, tais como palestras em que não há abertura para o diálogo e que não possibilitam espaços para que os participantes se coloquem enquanto coautores dos seus processos formativos.

Apostamos, portanto, na potencialidade das ações formativas pela via da racionalidade comunicativa, nas quais os participantes são lançados em processos autorreflexivos, constituindo-se enquanto protagonistas dos espaços em que estão inseridos. Entendemos que “em um processo de esclarecimento encontram-se apenas participantes” (Habermas, 2013, p. 80), sendo assim, não há superioridade entre um e outro participante da ação comunicativa. Ressaltamos a seguir o diálogo entre Pattuzzo e Dobrovoski no 3º Espaço Discursivo, que nos falam como os sujeitos de suas pesquisas se responsabilizaram pelos seus momentos formativos:

Eu lembro que um dos processos formativos, **nenhuma formação que foi** organizada durante esse momento, do momento da pesquisa, **veio ninguém de fora, todos os momentos formativos a equipe escolar, ela se responsabilizava.** E aí um dos

momentos, a professora da sala de recurso, que trabalhava muito isoladamente, ela trouxe também quem eram os estudantes público-alvo e quais eram as potencialidades, o que que eles já haviam avançado e o que que precisava focar para avançar (Pattuzzo, 3º Espaço Discursivo, 2024).

E eu acho que o mais interessante também, **que eles se colocaram como esses pesquisadores**, já em duplas - a gente conseguiu trabalhar em duplas e em trios - cada **um ficou responsável por um tema e elas se aprofundaram, então assim, os professores se colocando, como formadores. Professores como formadores de professores** (Dobrovoski, 3º Espaço Discursivo, 2024).

Temos, desta forma, um grupo de autores que lançaram os participantes e coautores de suas pesquisas como sujeitos formadores. Ao se tornarem mediadores do seu processo formativo e do processo formativo dos seus pares, os participantes tornam-se pesquisadores, retomando, portanto, as concepções de sujeitos assumidas pelos coautores de nosso estudo. Concordamos, então, com Almeida (2019), quando nos diz que “na perspectiva de ações voltadas ao entendimento, os participantes-atores tornam-se também autores da pesquisa, vistos como sujeitos de conhecimento” (p. 82).

Além de estarem à frente nos momentos formativos, a pesquisa-ação de cunho crítico e colaborativa requer, na ação, que pesquisadores e participantes estejam envolvidos em processos reflexivos. De acordo com Carr e Kemmis (1988), “o processo de autorreflexão da ciência social visa consistir em distinguir entre aquelas ideias e interpretações que são ideológicas ou sistematicamente distorcidas e aquelas que não o são, assim como entre os autos entendimentos distorcidos e os não distorcidos” (p. 162, tradução nossa). Em diálogo com Ghidini (2020), Vieira (2020) e Pattuzzo, vamos compreendendo como se dão esses processos reflexivos em grupos:

Essas ações de formação buscaram contribuir para que os profissionais **refletissem, compusessem, (re)inventassem e avaliassem seus saberes-fazer e as práticas pedagógicas**, na interação com o atendimento educacional especializado plural e preñhe em possibilidades de ação, buscando, **coletivamente**, novos-outros itinerários possíveis, promovendo nos participantes distintas maneiras de lidar com os conhecimentos acerca do tema pesquisado por este estudo (Ghidini, 2020, p. 163, grifos nossos).

As reuniões do colegiado não foram usadas somente para organização dos fóruns. Os gestores também aproveitaram esses encontros **para refletir sobre as demandas que estavam tendo em seus municípios [...]**. Consideramos o aproveitamento desses espaços de forma positiva, usando também para trocas, reflexões e ações da realidade. Os gestores aproveitaram os diferentes momentos para utilizar o que entendemos como um espaço formativo para os gestores também como um espaço de **compartilhamento de situações, aflições e demandas que estão vivenciando nos lócus de trabalho**. Acreditamos que esse compartilhamento nos mostra a **confiança que os gestores estavam sentindo com aquele espaço e com as pessoas na sala** (Vieira, 2020, p. 169, grifos nossos).

[...] ao longo da pesquisa com a pedagoga, **onde a gente refletia junto**, porque eu também era pedagoga, então eu trazia um pouco de vivências também neste lugar. **E aí, a gente estudávamos juntas**. Não só eu com ela, mas também com um grupo de professoras. E aí em alguns momentos eu negociava com ela para ela refletir um pouco: **“Será que o pedagogo é só planejamento? É só análises documentais, é só produção de relatórios? Será que o pedagogo, ele também não tem a responsabilidade de estar junto com o professor na execução dos planejamentos? Será que o pedagogo não precisa refletir com o professor o que que poderia ir além do que ele vem desenvolvendo?”** (Pattuzzo, 3º Espaço Discursivo, 2024).

Destacamos, assim, que os grupos se tornam espaços para o diálogo entre os pares, compartilhando questões do cotidiano, seus anseios, suas “dores”, pois no dia a dia às vezes não há tempo hábil para isso. Nessa questão do coletivo, é interessante como refletindo juntos, os participantes podem chegar a consensos provisórios ou entendimentos mútuos sobre as ações que são realizadas, buscando novas/outras práticas. Para Habermas (2004), “o uso comunicativo de expressões linguísticas não serve apenas para exprimir intenções de um falante, mas também para [...] estabelecer relações interpessoais com uma segunda pessoa. Nisso se espelham os três aspectos do *entender-se/com alguém/a respeito* de algo” (p. 107). Desta, os participantes do grupo buscam entender-se com os seus pares a respeito daquilo que está sendo posto como problemática. Ademais, é importante que o pesquisador dispare questões a serem refletidas entre os participantes do grupo, pois, por vezes, esse olhar um pouco mais externo ao contexto contribui para disparar discussões acerca das práticas ali instituídas.

A partir do círculo argumentativo empreendido, consideramos que há articulação das ações realizadas na pesquisas-ações e nas investigações-ações dos autores-pesquisadores com as demandas formativas dos participantes da pesquisa (alunos, professores, gestores, técnicos). Essa articulação encontra-se na concepção de PA/IA e na concepção de sujeito adotadas que perpassam todos os momentos da pesquisa, desde a aproximação e compreensão do contexto de pesquisa, até o momento de realização das ações e reflexão sobre as ações. Deste modo, a articulação está presente também na constituição do problema de pesquisa e no delineamento das ações.

Acredita-se que encontramos nas pesquisas a perspectiva de um agir comunicativo forte, que nas pesquisas analisadas deu-se em diferentes momentos ou em todos os momentos, seja pela via de ações colaborativas e/ou participativas, da escuta ativa dos sujeitos participantes, das relações criadas entre pesquisadores e participantes e dos momentos de reflexão-ação-reflexão. Nesse sentido, acreditamos ainda que as pesquisas-ações/investigações-ações realizadas pelos autores-pesquisadores deste estudo, pela via de um agir comunicativo forte, contribuíram para

os âmbitos do desenvolvimento profissional e para as práticas e processos inclusivos dos profissionais que se formaram por meio desta perspectiva teórico-metodológica. Portanto, no próximo item, trazemos o segundo círculo argumentativo que aborda as contribuições apontadas pelos autores acerca destas questões.

8.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO APONTADAS PELOS AUTORES

Partimos do princípio de que a pesquisa-ação é uma perspectiva metodológica que possibilita mudanças e/ou transformações nos contextos investigados e nas concepções dos agentes que participam desta metodologia. Além disso, advogamos neste estudo que a pesquisa-ação/investigação-ação se constitui como uma possibilidade de superação de práticas pedagógicas e formativas engessadas, porquanto se faz crítica e visa ultrapassar as barreiras impostas pelo viés positivista na ciência educativa (Carr; Kemmis, 1988). Por conseguinte, torna-se necessário nos indagarmos quais as transformações percebidas pelos autores-pesquisadores no tocante as suas formações e à inclusão escolar/educação inclusiva.

Estabelecemos como tema central neste momento as contribuições da pesquisa-ação/investigação-ação, tomando como pontos principais o desenvolvimento profissional pela via da formação inicial e da formação continuada e a contribuição da pesquisa-ação para a inclusão escolar/educação inclusiva. Apontamos quais os argumentos trazidos pelos autores no tocante a sua formação inicial, no caso dos autores portugueses que estão inseridos nos mestrados profissionalizantes, no tocante a formação continuada dos autores que realizaram pesquisa-ação no âmbito dos mestrados no Brasil e, por fim, o que os autores apontam como contribuições das suas pesquisas, mediante a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, para a inclusão escolar e/ou educação inclusiva.

8.2.1 Os contributos da investigação-ação para a formação inicial de professores

Neste momento tomamos apenas os aspectos ressaltados pelos autores-pesquisadores portugueses, entendendo que possuem propriedade para falar da contribuição da investigação-ação em sua própria formação inicial. Destarte, no capítulo final dos relatórios de estágio, em que os realizam uma “*metarreflexão*” acerca dos processos realizados no âmbito da prática educativa supervisionada, os autores ressaltam como a investigação-ação enquanto perspectiva metodológica do estágio contribuiu para a sua formação docente. Ademais, no 2º Espaço Discursivo essa questão também foi discutida entre os participantes. Observemos o diálogo entre três autoras presentes no 2º Espaço Discursivo e Faria (2019):

Então, pronto, penso que de facto, a maior prova que a investigação-ação - quando faz sentido, não é? Não digo que seja em todos os casos - mas acho que é a educação e na formação de professores é algo que realmente faz sentido, **por causa dos ciclos**, não é? E também porque nós pensamos: “OK, vamos atuar, mas precisamos de qualificar primeiro, depois vamos atuar, **mas vamos atuar, vamos observar, vamos refletir sobre aquilo que aconteceu, vamos pensar como retomar o novo ciclo**”. Então penso que isso, de facto, faz muita diferença na formação de um educador ou de um professor (Pereira, R., 2º Espaço Discursivo, 2023).

E foi realmente uma aprendizagem construtiva através de um trabalho por projeto e aqui a investigação-ação teve este impacto, **porque foi permitindo essa reflexão constante e ao mesmo tempo também oportunidade de reformular a prática, de perceber que caminho estamos a seguir, o que há a mudar, o que há a melhorar**. E as crianças sempre com este papel ativo. [...] Portanto, acho que a investigação-ação e estes saberes que foram deixados aqui na formação inicial, **continuam a fazer sentido ao longo da prática** (Pereira, C., 2º Espaço Discursivo, 2023).

E portanto, eu acho que a metodologia de investigação-ação, por mais que a gente tente evita-la, ela está sempre presente nas práticas, porque... pelo menos de um professor reflexivo de sua própria prática, não é? Portanto, quando isso acontece, por mais que nós não, ou seja, não declaramos “eu vou seguir a metodologia de investigação-ação” eu, ao chegar casa ou o que for, eu penso sempre: “Ok, o que é que eu posso melhorar?”. Responder a esta dificuldade, como é que eu posso exigir sobre ela? Como é que eu vou planificar para colmatar? **Portanto, eu acho que a investigação-ação, se for realmente um professor reflexivo e que se preocupa com as suas práticas, de facto, ele refletir sobre aquilo que estás fazer [...]** (Graça, V., 2º Espaço Discursivo, 2023).

É importante referir que ao longo do relatório, tal como aconteceu no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, a mestrandia adotou uma postura reflexiva e indagadora, face às práticas pedagógicas desenvolvidas, pois esta estratégia é imprescindível para a melhoria da *praxis*. Para que tal fosse possível, houve uma aproximação à metodologia de investigação-ação, através da utilização do ciclo investigativo – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação –, o que se revelou uma mais-valia para o **desenvolvimento de competências profissionais** (Sanches, 2005). Sem embargo, em diversos momentos da prática educativa surgiram dúvidas, incertezas e dificuldades, relativas à criação de atividades articuladas que respeitassem todos os ritmos de aprendizagem e valorizassem os interesses, necessidades e a participação de todas as crianças. Estas fragilidades foram superadas, por meio de uma observação sistemática dos grupos; de questionários informais que foram realizados, com vista a conhecer melhor cada criança; e **uma reflexão cuidada antes, durante e após a ação** (Schön, 1992). Deste modo, o percurso formativo foi marcado por algumas barreiras, que se traduziram em aprendizagens diversas, tais como: **o crescimento e evolução da mestrandia; a construção de novos saberes; o desenvolvimento de capacidades como a resiliência, a superação e a autonomia; e ainda, a perceção das potencialidades dos recursos, mesmo que sejam reduzidos** (Faria, 2019, p. 83-84, grifos nossos).

Vemos que as autoras portuguesas ressaltam a perspectiva da reflexão presente na investigação-ação. Essa reflexão nos remete ao se pensar as práticas educativas e ao pensar em como os docentes podem melhorar as práticas educativas em vista de suprir as demandas, necessidades e os interesses dos alunos. Assim, a investigação-ação na formação inicial dos docentes, propõe esse outro olhar para os futuros docentes, que possam chegar em suas práticas já com características de um professor intelectual crítico-reflexivo (Pimenta, 2002).

Nesse sentido, entendemos que a formação inicial a partir da investigação-ação reconhece o professor como sujeito de práxis, como um ser em permanente constituição, produzido pelas condições sociais nas quais está inserido, conforme dialogado por Farias *et al.* (2009). Desta forma, evidenciamos o mesmo que Zeichner (2008, p. 547), pois os “modelos de supervisão de estágio têm se transformado para focar mais diretamente no desenvolvimento da aprendizagem docente e da reflexão, em vez da ênfase em uma avaliação somativa que se tinha no passado”. Habermas (2004), nesse sentido, nos advoga por uma autorreflexão que é capaz de promover aos docentes momentos de reflexão a fim de se libertarem de práticas que aprisionam os indivíduos.

Nesse sentido, convidamos para a conversa Ribeiro, D., Silva Neto (2020) e Sousa (2022) para nos auxiliar a entender a relevância da investigação-ação realizada no âmbito da prática educativa supervisionada para o desenvolvimento profissional por meio da formação inicial:

Quero também referenciar que qualquer um [...] desses professores que aqui estão, foram formados numa perspectiva de investigação-ação na prática educativa supervisionada, ou seja, o seu estágio propiciou de facto, **as estratégias, dimensões que são sustentadas num quadro de investigação-ação**. Portanto, mesmo a própria constituição de **pares de formação já tem subjacente entre neste quadro metodológico de ter o outro para conversar. Ter o outro para partilhar, ter o outro para partilhar emoções, conhecimentos, dúvidas, anseios e construir, porque esta construção não se constrói apenas coletivamente**, é uma construção que abrange a dimensão da cultura, a dimensão das emoções, a dimensão dos afetos, a dimensão holística, não tanto como as crianças, mas o ser humano em todas as fases, precisa de ser, de facto, atento ao seu desenvolvimento holístico. [...]. **A investigação-ação está mais voltada para os processos do cotidiano**. E com esses processos, esse desenvolvimento que vai progressivamente conquistando as transformações, vai permitindo a cada sujeito envolvido, que se emancipe. **E a emancipação aqui passa por eu saber fazer escolhas, saber tomar decisões porque estou informada nesta situação particular**. Isto é a capacidade de emancipação, ou seja, eu não vou perguntar nem ao diretor nem a um colega da sala ao lado, como é que eu vou agir num problema que está comigo, à minha responsabilidade. Este é o conceito de emancipação que nós aqui trabalhamos em termos de formação de professores (Ribeiro, D., 2º Espaço Discursivo, 2023).

Na perspectiva da mestranda a PES **marca a passagem do aluno para o papel de docente**, sendo que a realização desta parte prática foi o findar de um longo e difícil trajeto de muita aprendizagem e dedicação, mas também foi um processo muito gratificante e enriquecedor, uma **vez que possibilitou a aquisição de conhecimentos e competências que as aulas teóricas não oferecem**. Também proporcionou o desenvolvimento de competências relacionais, grandes experiências, autoaprendizagens e **capacidade de resolução de problemas que serviram para transformar e adaptar as práticas futuras** (Silva Neto, 2020, p. 80, grifos nossos).

Proporciona momentos **onde é possível mobilizar os saberes científicos, pedagógicos, culturais e de investigação para a prática educativa; potencia**, com as suas experiências, o saber pensar e agir para dar uma resposta às diversidades dos intervenientes, visando a inclusão da educação; permite construir a identidade

profissional com ênfase na postura reflexiva e investigativa, facilitando as tomadas de decisões em contextos; permite o desenvolvimento da planificação, avaliação e ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os intervenientes; motiva a co construção de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas problematizando as exigências da prática profissional, desenvolvendo e fundamentando as competências socioprofissionais e pessoais de aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro et al., 2021) (Sousa, 2022, p. 80, grifos nossos).

Acredita-se, portanto, na investigação-ação como prática emancipatória, em que lança o futuro profissional como sujeito capaz de tomar decisões autonomamente, pela via dos seus argumentos. Fornece, nesse sentido, uma formação capaz de articular as perspectivas de reflexão sobre a própria prática, de trabalho colaborativo e de saberes e competências que se fazem necessárias na profissão docente. Entendemos que há a aposta na perspectiva metodológica da investigação-ação enquanto prática emancipatória, na medida em que há interesse emancipatório por parte dos pesquisadores e dos participantes. Assim, o conhecimento que será gerado por meio de uma pesquisa-ação será a emancipação dos sujeitos envolvidos (Habermas, 2012).

Visto que Portugal estabelece as competências dos educadores da educação pré-escolar e dos professores dos demais níveis de ensino, os autores apontam que a formação no mestrado pela via da investigação-ação na prática educativa supervisionada fornece as condições necessárias para se chegar nessas competências. Destacamos, desta forma, as práticas de observação, planificação, ação educativa e avaliação do processo educativo, que são ações necessárias na prática docente, de acordo com o Decreto Lei nº 240/2001 e o Decreto Lei nº 241/2001 (Portugal, 2001a; 2001b).

É interessante pontuarmos a prática de trabalho colaborativo pois vivemos em uma sociedade com influências neoliberais em que a prática de competição é muito presente. Os profissionais estão cada vez mais fechados, com práticas individualistas, que não dialogam com seus pares acerca daqueles sujeitos que se constituem seu público-alvo. No agir comunicativo é preciso dois ou mais sujeitos para constituir uma argumentação, desta forma, Habermas nos propõe o transpassar de um paradigma da consciência individualista, para um paradigma da consciência pela via da linguagem, comunicativo e coletivo.

Em suma, a investigação-ação na formação inicial possibilita que os pesquisadores desenvolvam aspectos reflexivos, críticos e colaborativos que poderão ser levados para suas carreiras profissionais. Formam-se, por conseguinte, profissionais autônomos e emancipados,

no sentido de viver em sociedade e saber tomar decisões por si próprio, pois para Habermas (2012a) a autonomia dos sujeitos se constrói socialmente, na medida em que nos emancipamos individualmente por meio da construção de conhecimento pela via da comunicação com o outro.

8.2.2 As contribuições da pesquisa-ação para a formação continuada de profissionais da educação

Na medida em que defendemos uma concepção de formação continuada que transcenda o status de suprimimento de carências da formação inicial e que vá além de promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas, concebemos a formação continuada como forma de os profissionais da educação estarem em um processo constante de aprender a profissão (Nóvoa, 2017a), constituindo-se “como um momento de repensar as suas práticas e construir novos conhecimentos que se constituem por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação de diferentes experiências profissionais” (Leite; Lima, 2015, p. 57).

Corroboramos, desta forma, Almeida *et al.* (2021) quando nos dizem que a formação continuada sustentada na pesquisa-ação crítica como princípio, pode se constituir como modo de superação dos modelos técnicos e instrumentais de formação. No mesmo sentido, Vieira *et al.* (2023b) compreendem que a formação continuada, na perspectiva da pesquisa-ação crítica, é um desafio, mas também uma possibilidade possível e viável, constitui-se “uma forma de investigação autorreflexiva que parte da realidade dos envolvidos, buscando o diálogo, a compreensão da própria prática de forma reflexiva, mudança da realidade e situações nos contextos nos quais estão integrados” (p. 6726).

Ressaltamos, assim, que a maior parte dos autores brasileiros destacam as contribuições da pesquisa-ação para a sua formação continuada no capítulo final de “considerações finais”, mas essa questão também foi ressaltada no 3º Espaço Discursivo. Trazemos, então, o diálogo a seguir entre os atos de fala escritos e os atos de fala do Espaço Discursivo acerca das contribuições da pesquisa-ação para a formação continuada dos autores-pesquisadores:

E a possibilidade **de fazer com, de fazer com outro, de entender o processo da criança mais pela via do trabalho colaborativo do trabalho fortalecido dentro da escola.** [...] Então assim, é um múltiplo diálogo que a gente está inserido e acredito que a pesquisa-ação me fez crescer muito enquanto profissional, principalmente enquanto pesquisadora. [...]. **Mas assim, me fez crescer muito, me fez olhar hoje, hoje eu acredito que eu sou uma professora muito melhor, né?** Não é a melhor professora, mas muito melhor dentro do meu processo. [...] Então, quando você coloca essa condição, você também precisa se colocar como **uma pessoa que está em processo de**

aprendizagem e desenvolvimento profissional também (Nascimento, 3º Espaço Discursivo, 2024).

Foi nesse movimento que nos aproximamos dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que nos ajudou, simultaneamente, a compreender os modos como a rede municipal da Serra e a escola pesquisada significavam o atendimento educacional especializado e, por meio dessa produção, constituir outras possibilidades de sentidos e usos desses serviços. O estudo nos faz concordar com Franco (2005) e Jesus (2009), quando apontam o caráter formativo dessa metodologia de pesquisa, pois, com o cotidiano da escola investigada, pudemos aprender a olhar, construir e desconstruir e encontrar um sentido mais plural para o atendimento educacional especializado, de modo tal que ele não ficasse suprimido na sala de recursos multifuncionais. Foi justamente apoiada nessa metodologia que adentramos na escola e, com os seus praticantes, pudemos, por meio da formação em contexto e do trabalho colaborativo, vivenciar possibilidades de reconhecimento do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial (Ghidini, 2020, p. 222-223).

A pesquisa-ação colaborativo-crítica e a aproximação com Habermas (2012-2013), **mudaram o nosso modo de ver e compreender a educação e a sociedade**, exigindo uma escuta sensível com o outro e considerando as vivências, experiências que são apresentadas. Ensinaaram-me a **refletir, questionar e argumentar** sobre o que está sendo colocado, possibilitando-me a construção de um **trabalho colaborativo, coletivo e em grupo**. Depois desses dois anos, imersa nesse constante movimento formativo, torna-se importante ressaltar o crescimento **acadêmico-profissional possibilitado por essa trajetória**. Assim, volto para escola como uma professora mais **reflexiva, questionadora, argumentativa**, mas também com uma **escuta sensível ao outro**, entendendo que cada um tem um **tempo de aprendizado, amadurecimento e comprometimento** (Vieira, 2020, p. 202, grifos nossos).

Estar, como mestrando [...], **me possibilitou aprofundar as questões que envolvem a formação continuada**, [...]. Ficou claro para mim que, no âmbito de um mestrado dessa natureza [profissional], o professor-pesquisador desenvolve a pesquisa focalizando nas suas vivências, suas práticas, suas situações reais, criando condições de ser protagonista de sua própria formação e transformação profissional. Sentir, **durante a trajetória acadêmica vivida, a potencialidade da pesquisa-ação colaborativo-crítica me possibilitou um mergulho profundo na pesquisa**. Tive excelentes momentos de diálogos entre os tecedores deste estudo, sejam eles os teóricos, sejam eles os membros do Gergees-ES ou os profissionais da escola. Assim, **aprendi ainda mais a ter uma escuta sensível com o outro e a considerar as vivências e as experiências que são apresentadas** (Queiroz, 2021, p. 165-166, grifos nossos).

Observamos que assim como na formação inicial, na formação continuada a pesquisa-ação contribui para pensarmos, experienciarmos e efetivarmos práticas na perspectiva do trabalho colaborativo, baseado “[...] na ideia de que a relação com o outro é construída dialogicamente, pois as relações sociais são fundantes do indivíduo” (Givigi, 2013, p. 266). Nesse sentido, pela via do agir comunicativo, concebemos a colaboração como forma de construir identidades coletivas, pois “busca o entendimento intersubjetivo dos diferentes proferimentos de fala. Ela constrói objetivos comuns, partilhados, que exprimem vontades coletivas” (Almeida, 2019, p. 135).

Compreendemos que para os autores a pesquisa-ação contribuiu para aprimorarem suas práticas, a entender que cada questão tem seu momento, e que cada pessoa tem seu ritmo de

aprendizado, amadurecimento e comprometimento. Vemos que pela via do contágio (Givigi, 2007), as pessoas vão tendo diferentes tempos de comprometimento e engajamento com a pesquisa científica, com os movimentos formativos e, por sua vez, com a melhoria das suas práticas, a partir da reflexão, do questionamento e da argumentação.

Contribui ainda para a reflexão e o questionamento dos profissionais da educação perante questões que estão impostas no sistema. Corroboramos Pantaleão (2013) que devemos considerar os profissionais da educação como sujeitos em formação, que devem se “libertar das suas aderências psicológicas e sociais que o prendem às suas representações ideologizadas do que é a profissão” (p. 60), produzindo uma cultura profissional que se constrói coletivamente e transformando suas decisões individuais em reflexões com o “Outro”.

Nesse sentido, observamos ainda a potencialidade da pesquisa-ação no âmbito do mestrado em contribuir para o “fazer docente”, isto é, para as práticas pedagógicas, práticas do cotidiano escolar dos profissionais da educação. Pela via da reflexividade presente na pesquisa-ação, especialmente nas perspectivas críticas, colaborativas e emancipatórias, os pesquisadores podem refletir acerca das práticas vivenciadas em seu cotidiano. Assim, a perspectiva metodológica pode possibilitar um outro olhar para o Outro e para si mesmo, nesse processo autorreflexivo em que refletimos coletivamente e individualmente, um olhar mais respeitoso e cuidadoso. Deste modo, entendemos também a potencialidade na pesquisa-ação em se tratando dos processos inclusivos na educação e na formação de profissionais.

8.2.3 A pesquisa-ação/investigação-ação e as suas contribuições para inclusão escolar e/ou educação inclusiva

Há muito, as pesquisas na área da Educação refletem acerca das fragilidades nos processos formativos de profissionais na perspectiva da inclusão escolar e/ou educação inclusiva e apontam a pesquisa-ação como uma possibilidade de pensar práticas pedagógicas inclusivas pela via da colaboração com os profissionais da educação, bem como no pensar as práticas formativas na perspectiva da inclusão escolar (Almeida, 2004; Jesus, 2008).

Os autores têm apontado que a pesquisa-ação/investigação-ação pode nos ajudar a colmatar os desafios enfrentados pelos professores, melhorar a qualidade da educação ofertada aos estudantes, tornando o processo de educabilidade mais efetivo e inclusivo. Todavia, “[...] ainda

se faz necessário investir em processos formativos de professores visando à inclusão escolar, em relação tanto à formação inicial quanto à formação continuada” (Rigo; Oliveira, 2021, p. 3).

Portanto, neste momento viemos corroborar essas pesquisas, trazendo os argumentos dos autores-pesquisadores de nosso estudo com relação às suas vivências no processo de pesquisa e nos processos a posteriori da pesquisa. Dialogamos, assim, com a nossa linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos”, uma vez que tomamos as práticas formativas realizadas por meio da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação como processos inclusivos. Promovemos, deste modo, um diálogo entre os autores brasileiros e portugueses, uma vez que esta temática se constituiu como transversal às produções que constituíram nosso corpus de análise.

Assim, a Metodologia de Investigação-Ação revelou-se essencial ao longo de todo o processo **desenvolvendo competências profissionais** que permitiram compreender **uma escola inclusiva**, que responde aos interesses e necessidades de cada criança, **mas também às suas potencialidades, de forma justa e respeitando os princípios de inclusão e equidade**. Concomitantemente, permite co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação (Ribeiro, Marta & Quadro-Flores, 2021-2022) (Pona, 2022, p. 90-91, grifos nossos).

A metodologia de IA permitiu, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, um constante pensar crítico e reflexivo sobre as mesmas. Partindo da observação foram planificadas atividades, sequências didáticas e projetos **com enfoque na diferenciação pedagógica e na inclusão de todas as crianças no processo educativo**. Sem dúvida que as planificações foram o ponto máximo para o desenvolvimento do saber fazer, espelhando a possibilidade de adaptação deste instrumento às circunstâncias dos diferentes grupos (Diogo, 2010). Se na EPE a **diferenciação pedagógica acontecia dentro da sala de atividades em pequenas adaptações no discurso ou nas atividades para crianças com diferentes ritmos de aprendizagem**, no caso do 1º CEB esta aparecia espelhada na **planificação, com a existência de uma coluna com atividades selecionadas para esse grupo de crianças**. Assim, a escola inclusiva não é apenas para indivíduos referenciados, mas sim para todos, tendo direito a fazer parte de uma educação significativa e com intencionalidade educativa, adaptada a cada individualidade (DL 54/2018 de 6 de julho) (Saraiva, 2019, p. 83, grifos nossos).

Um dos aspetos que a educadora estagiária considera essencial mencionar nesta reflexão final, **diz respeito à diferenciação pedagógica, possibilitando a inclusão, de crianças com Necessidades Educativas Especiais em todo o processo de ação do/ educador/a**. Tal como mencionado no último capítulo do relatório, a mestranda sentiu alguma dificuldade, no pré-escolar, em proporcionar atividades que motivassem e envolvessem as crianças portadoras de PEA (Perturbação do Espectro de Autismo) (Ferreira, 2017, p. 77, grifo nosso).

E aí eu lembro que no trabalho, a gente vai concluindo ele pensando em indícios de mudanças. Mudanças da parte reflexiva, mas ele também... indicativos de mudanças nas práticas, a partir também nas falas dos professores. Enfim, que mais pra frente [...], eu descobri que uma das professoras que fizeram, **era uma professora regente**, que participou do processo formativo, ela se transformou depois em uma **professora de educação especial**. E é uma das professoras que tinha uma certa dificuldade com o processo. Então assim... [...] falei “Nossa, o indicativo de mudança talvez tenha se

transformado numa mudança concreta”, pensando por esse lado (Silva, F., 3º Espaço Discursivo, 2024).

Então assim, a pesquisa-ação mudou a minha prática. **Eu estudei legal os cuidadores**, muita coisa eu estou sendo citado aí, porque tem poucos trabalhos de cuidadores. **Mas eu aproveitei também para fazer uma intervenção na minha prática**, né? Então, eu saí... Eu aposentei, eu sou meio aposentado. Em um vínculo eu estou aposentado e no outro eu não estou. **Então eu saí da escola com um zero de alunos que não participavam da educação física**. Zero. Eu não estou falando com pouquíssimo não, estou falando com zero. E eu devo muito a isso, essa intervenção (Vargas, 3º Espaço Discursivo, 2024).

Outro ponto interessante que eu trouxe um pouquinho atrás, com o passar do tempo, esse envolvimento e esses estudos coletivos, parece que trouxe uma segurança até para o próprio grupo, porque muitas falas eram “Eu não sei o que eu vou fazer com essa criança”, **“Essa criança só pode vir para a escola se tiver um cuidador”**, “Se não tiver um cuidador não pode vir”. E ali, naquele meio, a gente foi percebendo que, na verdade, **era o medo de não saber o que fazer. E a partir do momento desses estudos na escola, parece que o grupo foi ficando mais seguro para poder mediar o processo de aprendizagem**. E aí foi onde eu trouxe um pouquinho atrás que o olhar mudou e a partir do momento que o olhar do coletivo mudou, a gente começou a **perceber resultados diretamente na prática pedagógica, na prática docente dos professores**. E é um movimento que até hoje continua nesse CMEI, nesse Centro Municipal de Educação Infantil (Dobrovoski, 3º Espaço Discursivo, 2024).

A partir do diálogo acima, vemos o quanto a pesquisa-ação/investigação-ação contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Os autores relatam as contribuições para as práticas dos profissionais enquanto pesquisadores e enquanto participantes da pesquisa, e para a futura prática docente dos estudantes dos mestrados em educação de Portugal.

Para os futuros docentes, a investigação-ação contribuiu para ter terem contato com a diferenciação pedagógica, esta que é “efeito prático de uma perspectiva inclusiva [...] sendo por isso rigorosa, relevante e complexa” (Pereira, R., 2018, p. 11), mas que não corresponde necessariamente a práticas pedagógicas individualizadas, pois “[...] pode corresponder ao acompanhamento mais intensivo das crianças que apresentem dificuldade, pelo docente, ou até processar-se através do trabalho em grande grupo, pequeno grupo ou individual” (idem).

Para os participantes das pesquisas, a pesquisa-ação possibilita o pensar de outras/novas práticas inclusivas. A partir do exemplo de Silva, F., Vargas e Dobrovoski, vemos o desencadeamento de mudanças possibilitado pela pesquisa-ação, que, em um primeiro momento, até por conta do pouco tempo do mestrado, os autores não conseguem visualizar tão evidentemente, apenas “indícios de mudanças”. Todavia, observamos que pela via do contágio, a pesquisa-ação possui reverberações que possam não ser do conhecimento do pesquisador que, quando termina sua pesquisa, recorrentemente não tem mais contato com o contexto pesquisado.

Em nossos diálogos com Ribeiro, D., ela nos falou sobre o “plantar sementes” que a investigação-ação proporciona. Corroboramos, desta forma, que muitas vezes não sabemos onde esta perspectiva teórico-metodológica pode nos levar, mas sabemos que não nos levará para o mesmo lugar em que estivemos no início. Vemos aí também a importância de realizarmos os espaços discursivos com os autores, posto que as “sementes” apontadas pelos autores-pesquisadores foram colhidas posteriormente ao término da pesquisa. Desta forma, os espaços discursivos possibilitam entendermos aspectos que não foram trazidos, pontuados e discutidos nos textos das dissertações, aspectos construídos a posteriori.

Desta forma, inferimos que para os profissionais da educação que realizam a pesquisa-ação no âmbito do mestrado, possibilita o repensar das suas práticas. Realizando a pesquisa-ação em seu local de trabalho, contribui para a transformação das práticas pedagógicas e formativas na perspectiva da inclusão escolar naquele ambiente. Quando realizada em escolas que não são o local de trabalho do pesquisador, possibilita tanto mudanças naquela instituição, quanto na sua própria prática.

Compreendemos que ao ser empreendida como ação formativa com profissionais das escolas e com pesquisadores-acadêmicos, a pesquisa-ação promove um processo de ação-reflexão-ação com ambos os participantes, pois na medida em que promovem formação continuada, os pesquisadores também se formam (Pantaleão, 2009). O mesmo pode ser observado no âmbito da formação inicial, quando os autores ressaltam que, ao empreenderem práticas inclusivas com os alunos no contexto do estágio, aprendem a planificar e realizar ações educativas voltadas para a inclusão escolar/educação inclusiva, o que será profícuo nas suas futuras práticas docentes.

Destarte, tendo em vista a importância da pesquisa-ação/investigação-ação para com os processos inclusivos na educação, torna-se necessário empreendermos uma “pesquisa da pesquisa” que tenha um olhar atento para como as produções acadêmicas estão realizando ações pedagógicas e formativas tendo como base a perspectiva metodológica da pesquisa-ação. Mais que isso, torna-se fundamental estarmos atentos para o que os autores vêm dizendo acerca das suas concepções, de como acreditam que as pesquisas vêm contribuindo para o âmbito da inclusão escolar/educação inclusiva, e de como a PA/IA articula-se com o contexto em que se insere.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autorreflexão traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, os elementos que determinam ideologicamente uma práxis presente da ação e da interpretação de mundo. [...] Nesse caminho, as reconstruções conquistam uma relação indireta com o interesse emancipatório do conhecimento, o qual é introduzido imediatamente somente por força da autorreflexão (Habermas, 2013a, p. 59).

Ancorados no princípio da autorreflexão e nos pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Jurgen Habermas, com intuito de realizar uma reflexão da ciência sobre ela mesma, nos propusemos a realizar um estudo comparado internacional pela via de uma pesquisa que toma a produção acadêmica em pesquisa-ação como objeto. Acreditamos, nesse sentido, que a teoria social crítica educativa tem por princípio a predisposição à crítica e, como ponto de partida, tem a intersubjetividade na compreensão da subjetividade.

Apostamos, desta forma, em um outro olhar sobre e para a ciência, um olhar de conhecimento construído com o outro, pela via da linguagem e da argumentação. Entendemos a importância do diálogo com os autores-pesquisadores que se tornaram coautores deste estudo e concebemos que, a partir dos processos comunicativos, construímos conhecimentos em conjunto acerca da perspectiva metodológica da pesquisa-ação e/ou da investigação-ação.

Tomando a concepção habermasiana de ação comunicativa, havíamos como intuito compreender de que modo as ações na pesquisa-ação estão articuladas às necessidades formativas dos participantes da pesquisa, considerando os argumentos explícitos e implícitos dos autores nas produções acadêmicas advindas do mestrado no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) e da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (Portugal) no período de 2012-2022.

Apresentamos, desta forma, os contextos socioeducacionais e institucionais em que a produção acadêmica que toma a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica está inserida no CE/Ufes em Vitória/ES/Brasil e na ESE/P. Porto em Porto/Portugal em nível de mestrado em educação. Com vistas a entender os contextos das ações empreendidas na pesquisa-ação, em nosso estudo vimos que o contexto do mestrado na qual a investigação-ação está inserida nos cursos da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto apresentam características muito diferentes do contexto em que se insere a pesquisa-ação no âmbito dos mestrados em

educação dos programas de pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Entendemos que a visita técnico-científica realizada contribuiu para a compreensão dos contextos educacionais em que a investigação-ação está inserida em Portugal. Acreditamos que muitos aspectos elencados pelos autores-pesquisadores nos relatórios de estágio só foram possíveis de compreender com afinco por meio deste mergulho nas instituições educativas e na instituição formadora em análise. Assim como, contribui para a aproximação com os coautores da pesquisa, principalmente com Ribeiro, D., que esteve presente em muitos momentos da visita e colaborou conosco em outros, posteriormente.

Com relação aos elementos apontados do contexto socioeducacional, buscamos abordar a organização educacional nos diferentes níveis nos dois contextos, enfocando a configuração dos mestrados em que nos detemos a analisar, bem como abordamos as perspectivas da inclusão escolar e/ou educação inclusiva nos dois países, que perpassam todos os níveis de ensino e finalizamos trazendo as consequências da pandemia de Covid-19 para com as produções acadêmicas analisadas. No contexto institucional nos atemos aos aspectos específicos das instituições de ensino investigadas, perpassando os objetivos da pós-graduação, características específicas de cada mestrado, até a estrutura curricular dos programas de pós-graduação em foco no Brasil e dos cursos de mestrado enfocados em Portugal.

Com relação à organização educacional dos dois países, vemos que se diferem, pois no Brasil há dois níveis de ensino: educação básica e o ensino superior. Em Portugal, são três componentes: educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar. A educação no Brasil é obrigatória a partir dos 4 anos de idade, e em Portugal, o ensino é obrigatório a partir dos 6 anos de idade. Como foco de nossa análise, ressaltamos que no Brasil o ensino superior é um nível de ensino, e em Portugal é uma das etapas da educação escolar.

No tocante aos aspectos específicos do ensino superior, quanto aos cursos de mestrado em educação, enquanto no Brasil se inserem especificamente na formação continuada dos profissionais da educação, isto é, na pós-graduação, que podem ser ofertados na modalidade profissional, voltado para os profissionais que atuam na prática educativa, ou na modalidade acadêmica, que não exige a atuação em prática dos candidatos a ingressantes. Em Portugal os cursos de mestrado podem ser voltados tanto para a formação inicial de educadores e

professores, quanto para a formação continuada. Os cursos de mestrado voltados para a formação inicial docente são profissionalizantes e, deste modo, possuem caráter obrigatório para aqueles que desejam seguir a carreira como docente, enquanto educador da Educação Pré-Escolar ou professor dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

A análise do contexto socioeducacional e institucional nos permitiu compreender certas nuances das pesquisas. No Brasil, entendemos que para ingressar no curso de mestrado profissional, os candidatos precisam estar vinculados com algum local de trabalho na educação, enquanto no mestrado acadêmico não há esta exigência. Do acadêmico, resulta uma dissertação e do profissional, resulta uma dissertação e um produto. Vemos que os autores Queiroz (2021), Dobrovoski (2021) e Vargas (2021), do mestrado profissional, realizaram suas pesquisas nas escolas em que atuavam na época. Nesse sentido, a proximidade pré-estabelecida com o contexto pode favorecer o empreendimento das pesquisas-ações.

Em Portugal, entendemos que as pesquisas se inserem no âmbito da formação inicial, embora sejam realizadas no âmbito do mestrado, assim, desses mestrados, podem resultar dissertações, trabalhos de projetos e relatórios finais de estágio. As produções acadêmicas selecionadas para compor nosso corpus de análise constituíram-se como relatórios de estágio, que tem o intuito de relatar o processo vivido na Prática Educativa Supervisionada (PES) no 2º ano de formação.

Como forma de compreender a *articulação das ações empreendidas nas pesquisa-ações analisadas com a demanda formativa dos participantes das pesquisas*, realizamos o *1º Círculo Argumentativo*, visando entender as **perspectivas teórico-metodológicas dos autores-pesquisadores** que tomam a pesquisa-ação nos programas de pós-graduação em educação da Ufes e do P. Porto e as formas com que a pesquisa-ação tem sido empreendida considerando a possibilidade de transformação dos contextos investigados.

No que tange o contexto português, nos relatórios de estágio que compõe nosso corpus de análise, encontramos dois tipos de metodologias: a *aproximação à investigação-ação* e a *investigação-ação*. A aproximação à IA se dá pelos autores-pesquisadores entenderem que não assumem todos os princípios de uma IA constituindo-se, assim, em uma possibilidade no processo de planificação e avaliação da prática pedagógica no contexto do estágio e que pode promover uma postura questionadora e reflexiva quando estiverem atuando em sala de aula.

Por sua vez, a *investigação-ação* é tida pelos autores-pesquisadores enquanto um processo em que o docente – nestes casos, futuro docente - se assume como investigador das próprias práticas e que deve ser empreendida em forma de indagação coletiva, com o objetivo de melhorar a racionalidade, a justiça e a compreensão das práticas educativas. Os autores utilizam das perspectivas de Coutinho *et al.* (2009) e Vieira e Moreira (2011) de *observação, planificação, ação, avaliação e reflexão* ou somente *observação, planificação, ação e reflexão* de Máximo-Esteves (2008) e Latorre (2003; 2008). Desta forma, é assumida como uma perspectiva teórico-metodológica pela qual ocorre uma compreensão do contexto por meio da investigação, e uma mudança, por intermédio da ação, constituindo-se em um processo cíclico ou em espiral de reflexão-ação-reflexão.

No contexto brasileiro, encontramos duas perspectivas assumidas pelos autores-pesquisadores: a *pesquisa-ação* e a *pesquisa-ação colaborativo-crítica*. Essa assumida por 14 autores e aquela por apenas uma. A conceituação de pesquisa-ação trazida por Nascimento (2013) é realizada por meio de Barbier (2004) e possui características semelhantes aos demais autores que, em sua maioria, também trazem Barbier (2002; 2004; 2007) articulado com outros autores como Franco (2005), Jesus, Vieira e Effgen (2014) e Carr e Kemmis (1988).

Por intermédio desses autores, os autores-pesquisadores entendem a PA ou a PACC como uma perspectiva metodológica em que o investigador busca compreender uma realidade social, para então intervir em uma problemática que surja desta realidade, de forma colaborativa, coletiva e reflexivo-crítica, a fim de produzir novos conhecimentos, saberes e práticas. Desta forma, ressaltamos que os autores brasileiros e os autores portugueses se aproximam quanto às suas concepções acerca da pesquisa-ação/investigação-ação, pois assumem-na como uma perspectiva teórico-metodológica capaz de promover a mudança nas práticas educacionais, mediante processos reflexivos dos participantes acerca delas, pela via da espiral cíclica.

Entendemos que essa perspectiva metodológica dos autores-pesquisadores, em contraposição à perspectiva positivista de sujeito-objeto, requer uma relação entre **sujeito-sujeito**. Inferimos, assim, que os 30 autores-pesquisadores assumem os sujeitos das pesquisas como produtores de conhecimento, que possuem papel de protagonista na construção do seu próprio processo formativo e/ou de ensino-aprendizagem. E ressaltamos que os participantes das pesquisas analisadas se diferem, pois no âmbito português, os autores-pesquisadores estão inseridos na formação inicial e a investigação-ação é realizada na prática educativa supervisionada, e os

sujeitos são as crianças, ao passo que em âmbito brasileiro, os participantes podem ser estudantes, professores, gestores e demais profissionais da educação, visto que os autores-pesquisadores estão inseridos no contexto da formação continuada na pós-graduação.

Entendemos que a articulação das ações propostas nas pesquisas-ações com as demandas formativas dos participantes da pesquisa se entrelaça não só com as concepções e perspectivas de pesquisa-ação e a relação entre sujeito-sujeito adotadas, mas também pela aproximação com o contexto de pesquisa, pela constituição do problema, pelo delineamento e replanejamento das ações, para se chegar nos modos como as ações são realizadas.

No tocante à **aproximação com o contexto e à constituição do problema de pesquisa**, considerando as particularidades das produções acadêmicas nos dois contextos de pesquisa, observamos que a maior parte dos autores brasileiros e todos os autores portugueses realizaram a constituição do problema de pesquisa a partir do diálogo e/ou da consideração sobre as problemáticas, necessidades, demandas, vontades e anseios dos participantes da pesquisa.

Em âmbito português, a aproximação com a escola cooperante é dada por meio de um acordo existente entre a instituição formadora e a instituição cooperante. No Brasil, temos um grupo de autores-pesquisadores que realizaram as suas pesquisas nas escolas e/ou municípios em que atuavam ou haviam atuado, um grupo em que a aproximação com o contexto se deu por intermédio da secretaria de educação e outro grupo em que a aproximação se deu por intermédio da universidade.

Nesse sentido, entendemos que o primeiro momento da investigação-ação em Portugal é a caracterização do contexto, na qual os autores-pesquisadores por meio de observações diretas ou indiretas, de entrevistas com os professores cooperantes, de aplicação de questionários para professores e alunos, e, entre outros, da conversa com os alunos, vão compreendendo aquele contexto, bem como as necessidades, problemáticas, interesses e anseios das crianças. Desta forma, inferimos que a constituição do problema de pesquisa se dá a partir desse processo, pois por meio dele, os pesquisadores planificam suas ações.

Em âmbito brasileiro, vemos que há um grupo de autores-pesquisadores que leva a problemática que deseja pesquisar para as escolas e um grupo de autores-pesquisadores que propõe uma temática de pesquisa ansiada pelo autor-pesquisador, mas a problemática de pesquisa é

levantada, negociada e delimitada a partir do diálogo estabelecido com os participantes. Todavia, entendemos que nos dois grupos há processos comunicativos, pois no primeiro, não são pesquisas impostas aos contextos, houve negociação das ações e houve um processo de escuta dos profissionais da escola e no segundo, houve negociação no processo de constituição do problema de pesquisa.

Nesse sentido, acreditamos que nos dois contextos pesquisados há um agir comunicativo na pesquisa-ação/investigação-ação empreendida pelos autores-pesquisadores, pois os participantes, considerados como sujeitos ativos e corresponsáveis pela construção do conhecimento, têm suas principais demandas e interesses ouvidos. Desta forma, entendemos que pesquisadores e participantes chegam a um entendimento mútuo daquilo se constitui como o problema de pesquisa, pois para Habermas (2003) esse entendimento acontece quando os sujeitos da ação comunicativa reconhecem intersubjetivamente as pretensões de validade que manifestam reciprocamente.

No que tange ao **delineamento das ações**, em um agir comunicativo, é necessário realizá-lo a partir de consensos obtidos por meio da argumentação de ambas as partes (pesquisadores e participantes). Portanto, constitui-se no resultado da transformação das vontades individuais em vontades coletivas no processo da pesquisa-ação. Assim, compreendemos que há proximidades entre os momentos de planificação dos autores portugueses e dos momentos de escuta e planejamento dos autores brasileiros, posto que há processos colaborativos com os sujeitos que fazem parte do contexto investigado.

Mas existe uma peculiaridade: no Brasil, esses processos são empreendidos diretamente com os participantes da pesquisa, os professores, gestores e demais profissionais. Em Portugal, porém, a colaboração se dá na relação entre pesquisador (estagiário) e professor cooperante, aquele que atua na sala de aula onde o estágio é realizado, como também na relação entre estagiários. Isto porque, como vimos no contexto institucional, na maior parte das vezes, há uma dupla de estagiários que atuam em pares (ou em díades). Assim, as planificações das ações educativas realizadas na PES são realizadas em colaboração com essas figuras, tomando a caracterização do contexto realizada previamente.

Do mesmo modo, no **replanejamento das ações**, a espiral cíclica e a autorreflexão (Habermas, 2004) se fizeram presente nos dois contextos, pois pela via da reflexão individual (do

pesquisador) e coletiva (pesquisador e participantes), as ações sofrem alterações de acordo com a realidade pesquisada. Vemos, desta forma, que as perspectivas de pesquisa-ação/investigação-ação adotadas pelos autores-pesquisadores estão presentes em todos os momentos da pesquisa, considerando os pressupostos principais da PA/IA: um processo cíclico de ação-reflexão-ação. Na visão de Habermas a racionalidade está relacionada com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber, desta forma, nos momentos de reflexão conjunta entre pesquisadores e participantes ou entre pesquisadores, seus pares e os professores cooperantes, entendemos que há uma ação comunicativa na pesquisa-ação.

Como último elemento a ser destacado ao compreendermos o entrelaçar das ações realizadas na pesquisa-ação com as necessidades formativas dos participantes da pesquisa, têm-se **os modos como as ações são empreendidas**. Nos relatórios de estágio a investigação-ação encontra-se articulada a metodologias de ensino, de forma que a IA se constitui na perspectiva metodologia da PES, enquanto as ações realizadas são articuladas pela via de diferentes estratégias e modelos curriculares e pedagógicos - High/Scope, a perspectiva de Reggio Emília, a perspectiva Montessoriana, o Movimento da Escola Moderna (MEM) de Freinet e a Pedagogia em Participação, entre outros.

Ressaltamos que os autores-pesquisadores, ao delinearem e realizarem as ações educativas se preocupam não só com competências em nível individual (autonomia, desenvolvimento da fala, criatividade, consciência fonológica, aprimoramento da leitura), como também com a promoção dos aspectos coletivos (cooperação, partilha, diálogo, trabalho colaborativo, interação), por meio de atividades em grupo. Destacamos, novamente, que as atividades realizadas têm como objetivo colmatar as dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos, levando em consideração os seus interesses individuais e coletivos, posto que são planejadas de acordo com esses aspectos.

No Brasil os autores procuram realizar ações que articulem a perspectiva colaborativo-crítica entre pesquisadores e participantes. Entendemos que todos os autores-pesquisadores participam ou constituem ações em grupos. Entrementes, há um grupo de autores-pesquisadores que realizam ações voltadas para as práticas pedagógicas inclusivas dos professores em sala de aula, ao mesmo tempo em que realizam ações voltadas para a formação continuada dos profissionais. Outro grupo, focam-se nas ações formativas em nível coletivo. Nesses dois casos, são realizadas ações de “formação-reflexão”, “diálogos-reflexivos”, “grupos de estudo-reflexão” ou

momentos coletivos de discussão e reflexão. Nesses processos, em que há diálogos com base na literatura científica, os participantes assumem, em conjunto com os pesquisadores, a posição de mediadores.

Concordamos com os autores-pesquisadores dos dois contextos que as possibilidades de ações empreendidas pela via de grupos buscam romper com a lógica instrumental e convencional de formação, em que não há diálogo entre os sujeitos envolvidos, a partir de uma lógica de “transferência” de conhecimento. Nas ações pela via da racionalidade comunicativa, os participantes são lançados em processos autorreflexivos, constituindo-se enquanto protagonistas dos espaços em que estão inseridos. Com base em Habermas (2013), acreditamos que em um processo de esclarecimento, pela via da linguagem, encontram-se apenas participantes, sendo assim, não há superioridade entre um e outro sujeito da ação comunicativa.

Acreditamos que, com base no diálogo estabelecido com os autores-pesquisadores, compreendemos que a articulação das ações realizadas nas pesquisas-ações com as demandas formativas dos sujeitos, perpassa as perspectivas de PA e IA assumidas pelos autores como participativa e reflexiva, pela via da espiral cíclica e as perspectivas de adotada de sujeito-sujeito que as pesquisa-ações, principalmente nos vieses críticos e emancipatórios, requerem.

Observamos, desta forma, que essas concepções estão articuladas com a constituição do problema de pesquisa, com o planejamento e replanejamento das ações, bem como com os modos como as ações são empreendidas nos contextos investigados. Vemos que, assumindo uma perspectiva crítico-reflexiva da pesquisa-ação/investigação-ação, os autores-pesquisadores realizam ações que estejam voltadas para autorreflexão individual e coletiva dos participantes.

No 2º *Círculo Argumentativo* realizado, visamos entender o que os autores nos apontam sobre as contribuições para a educação no tocante a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação/investigação-ação. Para isso, consideramos os argumentos trazidos nos textos escritos e nos espaços discursivos acerca da formação inicial em âmbito português, da formação continuada em âmbito brasileiro e da inclusão escolar e/ou educação inclusiva nos dois contextos.

Entendemos que na **formação inicial**, a investigação-ação possibilita reconhecer o futuro docente como sujeito de práxis, em permanente constituição, produzido pelas condições sociais

nas quais está inserido. Os autores-pesquisadores apontam ainda a possibilidade de que, por meio da IA, os investigadores desenvolvam aspectos reflexivos, críticos e colaborativos que poderão ser levados para suas carreiras profissionais. Visa, portanto, a formação de profissionais autônomos e emancipados, pela via da construção do conhecimento com o outro, pois para Habermas (2012a) a autonomia dos sujeitos se constrói socialmente, na medida em que se emancipa individualmente por meio da comunicação.

Na **formação continuada** dos profissionais da educação, os autores-pesquisadores apontam que na pesquisa-ação, pela via da reflexividade, pesquisadores e participantes podem refletir acerca das práticas vivenciadas em seu cotidiano, constituindo novas/outras práticas formativas, que lançam os sujeitos à condição de detentores do conhecimento e transformadores das próprias práticas. Nesse sentido, a pesquisa-ação pode possibilitar a constituição de um outro olhar para o Outro e para si mesmo, um olhar mais respeitoso e cuidadoso, nesse processo autorreflexivo em que refletimos coletiva e individualmente. Assim, contribui para pensar, experienciar e efetivar práticas na perspectiva do trabalho colaborativo.

Com relação aos **processos inclusivos**, na formação inicial a investigação-ação empreendida em Portugal contribuiu para ter terem contato com a diferenciação pedagógica, a diferença, a diversidade e a heterogeneidade presente na escola e na sociedade. Para os participantes das pesquisas, os autores-pesquisadores brasileiros apontaram que a pesquisa-ação possibilita o pensar de outras/novas práticas inclusivas, como também o transformar pessoal, como apontado por Silva, F. no 3º Espaço Discursivo. No tocante à formação continuada dos autores-pesquisadores, a pesquisa-ação possibilita o repensar das suas práticas, a transformação das práticas pedagógicas e formativas na perspectiva da inclusão escolar nos seus lócus de trabalho.

Por tudo isso, pela via do entendimento mútuo construído com os coautores da pesquisa a partir dos círculos argumentativos, advogamos que esta pesquisa contribui para o avanço do conhecimento científico na medida em que se propôs um duplo desafio de, a partir da perspectiva epistemo-metodológica do estudo comparado internacional, realizar uma pesquisa da pesquisa-ação, tomando os pressupostos habermasianos que visam a construção do conhecimento intersubjetivamente entre os indivíduos pela via da ação comunicativa (Habermas, 2012a).

Ao realizarmos uma autorreflexão (Habermas, 2004; 2013) dos conhecimentos científicos em pesquisa-ação, visando uma “vigilância epistemológica” (Japiassú, 1988; Bachelard, 1989), acreditamos termos contribuído para com as discussões acerca das temáticas de formação inicial, formação continuada, inclusão escolar e/ou educação inclusiva. Do mesmo modo, para o avanço no rigor científico nos pressupostos da pesquisa-ação/investigação-ação enquanto perspectiva teórico-metodológica.

Apontamos, por fim, que ainda há questões que podem e merecem ser analisadas com especial atenção nos relatórios de estágio e nas dissertações de mestrado, como a questão das potencialidades e dos desafios de realizar um trabalho colaborativo nos contextos educacionais, perspectiva que foi enaltecida em quase todas as produções; as potencialidades da investigação-ação para com os processos formativos das crianças; as dificuldades e as tensões encontradas nos dois contextos formativos (inicial e continuada); e os desafios de empreender pesquisa-ação e investigação-ação em contextos educacionais.

Nesse sentido, apontamos a importância de pesquisas futuras compreenderem de que modo os autores-pesquisadores realizam a aproximação, compreensão e caracterização do contexto e da realidade em que se inserem as suas pesquisas-ações, entendendo estes aspectos como fundamentais no empreendimento dessa perspectiva metodológica, tendo em vista que para transformar o contexto, é preciso conhecê-lo em profundidade.

Ademais, cabe ainda o aprofundamento na compreensão das múltiplas dimensões do contexto em que se dá a pesquisa-ação e a investigação-ação, não só nos países investigados, mas nas diferentes conjunturas mundiais, latinas, europeias e lusófonas. Vemos as possibilidades de pensar essas múltiplas dimensões perpassando os contextos macro e micro sociais, políticos, econômicos, culturais, históricos, educacionais e institucionais, bem como os contextos locais - os lócus de pesquisa dos autores-pesquisadores.

Estando inseridos no Projeto de Pesquisa do Grufopees (CNPq/Ufes) apresentamos essas possibilidades de continuidade de estudos. Além disso, faz-se necessário continuarmos investigando acerca da investigação-ação e da pesquisa-ação, pois os contextos em que estão inseridas continuam se reinventando, transformando e mudando. Ao passo que devemos estar sempre atentos às tentativas de desmantelamento da educação e dos processos formativos.

Acreditamos na potencialidade da pesquisa em educação e advogamos acerca da construção de um novo olhar para a pesquisa científica: um olhar crítico e respeitoso. Acreditamos na construção de conhecimento com o outro, um conhecimento intersubjetivamente construído e partilhado, concebendo a força da linguagem e da comunicação (Habermas, 2012a; Almeida, 2019).

Acerca do processo formativo no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, gostaríamos de destacar a importância de ser bolsista pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com dedicação exclusiva, pois acreditamos esse se tornou um aspecto fundamental em nossa formação, possibilitando que nos dedicássemos integralmente à pesquisa.

Entendemos que o diálogo com os autores-pesquisadores nos possibilitou o aprofundamento e a construção de conhecimentos nas temáticas da pesquisa-ação e da investigação-ação, da formação inicial, da formação continuada, da inclusão escolar, da educação inclusiva, do trabalho colaborativo, do atendimento educacional especializado, da diferenciação pedagógica, da reflexão, da pesquisa e da ação. A partir desses processos argumentativos, chegamos a um entendimento mútuo entre os participantes da comunicação acerca da compreensão das possibilidades, perspectivas e potencialidades da pesquisa-ação, principalmente quando se assume um caráter crítico-reflexivo-colaborativo.

Cabe destacar o duplo de desafio encarado nesse processo: o do estudo comparado internacional e o da pesquisa da pesquisa-ação. Primeiramente, ressaltamos que o processo de levantamento, mapeamento e constituição do corpus de análise tornou-se exaustivo, tendo em vista os percalços encontrados nos dois contextos e o volume da produção portuguesa.

Ademais, o estudo comparado fez-se um desafio tendo em vista que buscamos analisar dois países, um em contexto latino e outro em contexto europeu, que apresentam características muito distintas. Tratando-se do contexto brasileiro, embora tivéssemos certa proximidade, tivemos de nos aprofundar em questões – tais como as destacadas anteriormente – que antes passavam despercebidas. Por sua vez, perante o contexto europeu, houve um amadurecimento acerca dos conhecimentos outrora construídos, bem como o aprofundamento de inúmeras outras questões contextuais, tendo em vista que este nos apresentava em maior parte, como um contexto desconhecido.

Falar do desconhecido é sempre um desafio e, no caso do empreendimento da pesquisa da pesquisa, tivemos de buscar elementos acerca do Outro pela via, principalmente, da análise da produção acadêmica. Conhecer o outro através de sua escrita requer um empenho, pois precisarmos estar atentos a todos os aspectos, a fim de que não tomemos compreensões precipitadas. Desta forma, entendemos que esses processos epistemo-metodológicos requerem um cuidado, um comprometimento e uma responsabilidade com o Outro, com sua produção, com seus atos de fala, com seus processos investigativos e com suas particularidades.

Nesse ínterim, acreditamos que o cuidado, responsabilidade e comprometimento com o Outro, possibilitou a ampliação de nossos olhares acerca da pesquisa-ação, principalmente por ter sido construído pela via do diálogo, da linguagem, do agir comunicativo. É nesse processo discursivo e argumentativo que mora a potencialidade do estudo comparado e da pesquisa da pesquisa, posta a nossa crença acerca da construção de conhecimento *com* o outro, ao invés da construção *sobre* o outro. O diálogo com o outro possibilita a nossa formação pela via da autorreflexão, e nesse sentido, nos proporciona processos emancipatórios, na medida em que refletimos acerca da realidade em que nos inserimos.

Ressaltamos que o processo vivenciado nesta pesquisa colaborou para a transformação e emancipação pessoal, acadêmica e profissional da autora, tendo em vista as oportunidades acadêmicas, científicas e profissionais vividas, a comunicação com o outro, o diálogo internacional e o diálogo com o Grufopees. Sabemos da importância que este grupo tem em nossa formação, pois desde a graduação, estamos inseridos em um Grupo de Pesquisa que nos possibilita ir mais adiante, nos possibilita um sentimento de pertença e uma ânsia de querer saber, pesquisar, conhecer, cultivar, colaborar, formar, pensar, gestar, enfim: **viver**.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, O. et al. (org.). **Tornar a educação Inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-23
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/>. Acesso em: 09 jun. 2024.
- ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós- Graduação em Educação. Vitória, 2004.
- ALMEIDA, M. L. de. **Pesquisa-ação e inclusão escolar**: uma análise da produção acadêmica em Educação Especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas. 2010. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2010.
- ALMEIDA, M. L. de. **Diálogos sobre pesquisa-ação**: concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ALMEIDA, M. L.; BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, mai./ago. 2018.
- ALMEIDA, M. L.; CAETANO, E. S. A gestão pública da inclusão escolar: interfaces entre Brasil e Itália. *In*: JESUS, D. M. (org.). **Estudo comparado internacional em educação especial**: Políticas e práticas em diferentes cenários. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil multicultural, 2019. p. 76-99.
- ALMEIDA, M. L. de.; JESUS, D. M.; CUEVAS, M. R. C. Formação continuada de gestores públicos de educação especial pela via da pesquisa-ação: o caso da Região Sudeste e do Caparaó/ES. *In*: VÍCTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (orgs.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 101-126.
- ALMEIDA, M. L.; SILVA, R. R. E.; ALVES, J. B. O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de educação especial. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp.2, p. 1098-1118, nov. 2017.
- ALMEIDA, M. L. QUEIROZ, R. C.; FLORES, M. A.; PEREIRA, D. A pesquisa-ação crítica no desenvolvimento de políticas de formação continuada para profissionais da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.2, p. 1199-1214, mai. 2021.
- ALMEIDA, M. L.; ZAMBON, G.; PILOTO, S. A gestão de educação especial no Espírito Santo: reflexões sobre a formação continuada de profissionais da educação. **Revista Pró-Discente**. v. 20. n. 2. p. 36-48, jul./dez. 2014.
- ALVES, A.; PEREIRA, M. F. Investigação-ação e formação contínua de professores: das possibilidades de construção cooperativa das dinâmicas educacionais na escola. *In*: LOPES,

A.; CAVALCANTE, M.; OLIVEIRA, D.; HYPÓLITO, A. (orgs.). **Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação:** pontes para a mudança. CIEE: Porto. 2014, p. 2530-2546.

ALVES-BRITO, A.; MASSONI, N. T. E; GUIMARÃES, R. R. Subjetividades da comunicação científica: a educação e a divulgação científica no Brasil têm sido estremecidas em tempos de pós-verdade? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1598-1627, dez. 2020.

ANDERSON, G. L.; HERR, K.; NIHLEN, A. S. **Studying your own school:** an educator's guide to qualitative practitioner research. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994.

ANDRÉ, M. E. D. A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

BACHELARD, G. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1989.

BANNELL, R. I. **Habermas & a Educação**. Rio de Janeiro: Grupo Autêntica, 2007.

BAPTISTA, C. R. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora. 2007.

BARRA, C. M. C. M. Interdisciplinaridade: desafios para pesquisa e publicação. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 26, n. 4, p. 711–712, set./dez. 2013.

BAUMGARTEN, M. Habermas e a emancipação: rumo à democracia discursiva? **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, n. 10, p. 137-178, 1998.

BENTO, Maria José Carvalho. **As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da Inclusão escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Alegre, 2019.

BENTO, M. J. C.; CAETANO, E. de S. C.; SILVA, N. V. da. Educação Especial: política e formação continuada. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 407-411, 2016.

BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V.; CARVALHO, D. S; ALMEIDA, M. L. A Região Sul do Espírito Santo: do movimento de pesquisa à construção da política para formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *In*: ALMEIDA, M. L; CAETANO, A. M. (orgs.) **Formação e gestão em Educação Especial:** a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 183-200.

BETTINE, M. **A Teoria do Agir Comunicativo de Jurgen Habermas: bases conceituais**. São Paulo: Edições EACH, 2021. *E-book*.

BORGES, C. S. **Processos formativos, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Especial: Estudo Comparado Brasil e Portugal**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2019.

BORGO, I. A. **UFES: 40 anos de história**. 2ª ed. Vitória: EDUFES, 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília. Seção 1E, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009a.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2009b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 1/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2018, Seção 1, p. 43.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 7/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 21. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. 2020.

BUSS, J. J.; FORNACIARI, E.; ESPÍNDULA, V.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada, pesquisa-ação e políticas públicas em Santa Maria de Jetibá – ES. IN: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (orgs.). **Formação e gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 201-216.

CARR, W. Critical Action Research Today. **Revista Estreia** *dialogos*, n. 1, p. 14-26, jul. 2019.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical**: education, knowledge and action research. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan./jun. 2014.

CARVALHO, D. S. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**: contribuições da teoria do agir comunicativo. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

CERDEIRA, L.; CABRITO, B. G.; MUCHARREIRA, P. R. O crescimento do Ensino Superior no Portugal democrático: evolução da pós-graduação e da produção científica. **EccoS–Revista Científica**, n. 51, c14974, p. 1-24, out./dez. 2019.

CHIOTE, A. F. P. **Práticas Inclusivas num contexto de liderança**: percepções de Diretores, Coordenadores e Professores de Agrupamentos de Escolas. Dissertação - (Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e problemas de cognição). Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, 2017.

CHISTÉ, P. S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, jul./set. 2016.

CHIZZOTTI, A. História e atualidade das Ciências Humanas e Sociais. **Cadernos de História da Educação**, v.15, n. 2, p. 599-613, mai./ago. 2016.

COPATTI, C.; ANDREIS, A. M. Políticas públicas educacionais no Brasil pós redemocratização: percursos à cidadania? **Geopauta**, v. 4, n. 1, p. 69-91, 2020.

COSSIO, A. do P. **Inclusão no Pré-escolar**: Atitudes de crianças da Zona Norte de Portugal. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação. Universidade do Minho, 2022.

COSTA, G; SANCHES, I. Um olhar sobre a inclusão educativa: conceções dos professores do ensino secundário. **Revista Lusófona de Educação**, 34, p. 161-179, 2016.

COUTINHO, *et al.* Investigação - Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. **Psicologia Educação e Cultura**, Porto, v. 8, n. 2, p. 455-479, 2009.

DEMO, P. **A força sem força do melhor argumento**: ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”. Brasília: Ibict, 2010.

DEVICHE, C. P. V.; TAUCHEN, G.; TREVISAN, A. L. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, e230055, p. 1-15, 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. R. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. bras. **Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. R.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. São Paulo: Autêntica, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 09 jun. 2024.

ESTEVES CAMPOS, E. F. Ensino, pesquisa, extensão: contribuições da pesquisa-ação. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José, v. 20, n. 1, p. 533-551, abr. 2020.

FARIAS, Isabel Maria S. de; SALES, Josete de O. C. B.; BRAGA, Maria M. S. de C.; FRANÇA, Maria do S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líber Livro, 2009

FERNANDES, L. S.; ALMEIDA, M. L. A gestão de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: alinhando os contextos de Braga/Portugal e Domingos Martins/Brasil. **Anais da Jornada de Iniciação Científica da UFES**, v.11, Vitória, 2020.

FERNANDES, L. S.; PREDERIGO, A. L.; ALMEIDA, M. L. A teoria habermasiana em um movimento formativo realizado durante a pandemia de covid-19: as funções mediadoras em foco. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 496–510, 2022.

FLORES, M. A. **Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar**. Lisboa: Conselho Nacional de educação, 2015.

FORTUNATO, I. Um curso de formação continuada de professores como lócus de pesquisa-ação: relato de experiência. **Revista Estreia diálogos**, v. 3, n. 1, 2018.

FRANÇA, B. R. B. **Análise epistemológica da produção científica do Grufopees (2013-2022): diálogos sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, set. 2005.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 358-370, mai. 2019.

FREITAS, R. F. de; FRANCO, M. A. M. Práticas pedagógicas na educação especial, formação docente e pesquisa-ação: O que dizem as pesquisas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1714–1735, jul./set. 2022.

FÜRKOTTER, M. et al. O que a formação contínua deve contemplar?: o que dizem os professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849-869, jul./set. 2014.

GAMBOA, S. S. Grupos de pesquisa: limites e possibilidade na construção de novas condições para a produção do conhecimento. **Motrivivência**. Ano XXIII, n. 36, p. 268-290, jun. 2011.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó, SC: Argos, 2013.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2018. *E-book*.

GARCIA, D. C. F.; GATTAZ, C. C.; GATTAZ, N. C. A Relevância do Título, do Resumo e de Palavras-chave para a Escrita de Artigos Científicos. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, n. 3, p. 1–9, mai. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GEUSS, R. **Teoria crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando idéias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas na escola**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Vitória. 2007.

GIVIGI, R. C. N. Costurando os fios de uma rede com o trabalho colaborativo. Discursos que contagiam. IN: JESUS, D. M. de; SÁ, M. das G. C. S. de (Orgs.). **Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência**. Vitória, ES: EDUFES, 2013.

GIVIGI, R. C. N.; DOURADO, S. S. F.; SILVA, R. S.; ALCÂNTARA, J. N. A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, p. 223-234, set./dez. 2015.

GIVIGI, R. C. N.; ALCÂNTARA, J. N. Reflexões sobre a relação teoria-prática na formação continuada de gestores. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M (orgs.) **Formação e gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995

GOMES, L. R. **O consenso na teoria do agir comunicativo de Habermas e suas Implicações para a educação**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

HABERMAS, J. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, J. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**: estudos de filosofia social. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HABERMAS, J. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

JAPIASSU, H. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

JESUS, D. M. DE.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 771–788, jul. 2014.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 139-160.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (orgs.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2012. p. 203-218.

JUNIOR, R. F. G.; BUFREM, L. S.; LIMA, M. H. T. F. Influências teóricas de Jürgen Habermas na ciência da informação indexada na BRAPCI. **Logeion: filosofia da informação**, v. 7, n. 2, p. 6-23, dez. 2021.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. R.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. São Paulo: Autêntica, 2012, p. *E-book*

KEMMIS S.; McTAGGART. Cómo planificar la investigacion acción. Editorial Laertes: Barcelona. 1992.

KUHLMANN JR., M. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 838–855, out. 2015.

LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Brasília: Liber Livro, 2005.

LARA, L. G. A. de.; VIZEU, F. O potencial da frankfurtianidade de Habermas em estudos organizacionais. **Cad. EBAPE.BR**, v. 17, n. 1, Rio de Janeiro, jan./mar. 2019.

LATORRE, A. **La investigación-acción**. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó. 2003.

LATORRE, A. **La investigación-acción**. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó. 2008.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2015.

LIMA, D. A ditadura militar, a redemocratização e a democracia representativa no Brasil. **Revista Jurídica – CCJ**. v. 16, n. 31, p. 75-92, jan./jul. 2012.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. C. O. dos; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

LIMA, L. C. de; LIMA, L. S. Saberes e fazeres docente na Educação Infantil e as contribuições do Pibid de Pedagogia da UFAL-Campus do Sertão. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 7, n. 1, p. 10-25, jul. 2022.

LOCATELLI, C. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. e70684, 2021.

LORENZI, G. M. A. C. **Pesquisa-ação**: pesquisar, refletir, agir e transformar. Curitiba: InterSaberes, 2021. *E-book*.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: editora E.P.U, 2013.

- MACHADO, R. C. D.; GÜLLICH, R. I. da C.; MEGGIOLARO, G. P. A investigação-ação no Brasil: uma análise do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec). **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Marabá, v. 4, n. 1, p. 11-24, jan./jun. 2022.
- MAGALHÃES, R. DE C. B. P.; SOARES, M. T. N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 1124–1147, out./dez. 2016.
- MALET, R. Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educ. Soc., Campinas**, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, set./dez. 2004
- MALLMANN, E. M. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 76–98, jan./mar. 2015.
- MARIE, P. Revolução dos Cravos e educação popular. As associações de educação popular em Portugal (1974-1986). **Revista de História da Sociedade e da Cultura**, n. 17, p. 371-396, 2017.
- MARTINHO, F. C. P. A Revolução dos Cravos e a historiografia portuguesa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 61, p. 465–478, mai./ago. 2017.
- MÁXIMO-ESTEVEZ, L. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação**. Porto: Porto Editora, 2008.
- MEDEIROS, A. M. S. D.; MARQUES, M. A. d. R. B. Habermas e a teoria do conhecimento. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.5, n.1, p.1-24, dez. 2003.
- MELLO, H.; DUTRA, D. P. A pesquisa-ação colaborativa como instrumento metodológico na formação continuada de professores de línguas estrangeiras. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). **Anais do I Congresso LatinoAmericano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 714-721.
- MELO, R. S. **Marx e Habermas: teoria crítica e os sentidos da emancipação**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11 n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.
- MENDES, D. de S. **Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de Educação Física**. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Florianópolis, 2008.
- MICHELETTO, I. B. P.; LEVANDOVSKI, A. R. Ação-reflexão-ação: processo de formação continuada. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2023.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 139-153, 2018.

MIRANDA, M. G.de; RESENDE, A. C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 511-518, set./dez. 2006.

MOLINA, R. Pesquisa-ação colaborativa em educação: dos princípios teóricos às estratégias de atuação. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (orgs.) **Formação e gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 65-86.

MONAGAS, I. M. Jürgen Habermas. Una biografía. **Análisis. Revista de investigación filosófica**, v. 7, n. 2, p. 337-342, 2020.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

MONTEIRO, S. M. **Implementação do Decreto-Lei nº 54/2018: opiniões e experiências de uma equipa multidisciplinar**. Dissertação - (Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e problemas de cognição). Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, 2019.

MOREIRA, J. DE O.; ROMAGNOLI, R. C.; NEVES, E. DE O. O surgimento da clínica psicológica: da prática curativa aos dispositivos de promoção da saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 27, n. **Psicol. cienc. prof.**, 2007 27(4), p. 608-621, dez. 2007.

MOREIRA, M. A. F. F. L. **A investigação-accão na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês**. Dissertação (Mestrado em Supervisão) – Universidade de Aveiro. 1996.

MOSER, H. **Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften**. München: Kösel, 1975.

MUCHARREIRA, P. R.; CABRITO, B. G.; CERDEIRA, L. A formação docente em Portugal: o papel das instituições do ensino superior na formação dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário. In: CABRITO, B.; MACEDO, J.; CERDEIRA, L. (orgs.). **Ensino Superior no Brasil e em Portugal – atualidades, questões e inquietações**. Lisboa: Educa, 2018, p. 207-226.

MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out./dez. 2011.

NEZ, E. de; NEZ, E. de; BIAVATTI, V. T. A Internacionalização da educação superior nos programas de pós-graduação brasileiros. **XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas**, p. 1-14, 2013.

NOBRE, L.N.; FREITAS, R.R. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**. São Mateus, v. 3, n. 2, p. 18-30, set. 2017.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 51, p. 13-31, 2017a.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 116, p. 1106-1133, out./dez. 2017b.

OLIVEIRA, J. P. de. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

OLIVEIRA, I. B. A contribuição de Habermas para a democracia na educação. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 5-13, ago. 1996.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. Tese de doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), Brasil. 2009.

PANTALEÃO, E. Dilemas no cotidiano escolar: implicações nos processos de inclusão, formação continuada e constituição profissional. GONÇALVES, A. F. S.; JESUS, D. M.; SÁ, M. G. C. S. de. (Orgs.). **Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência** - Vitória, ES: EDUFES, 2013.

PANTALEÃO, E., SOBRINHO, R. C.; GOMES, N. R. do N. A pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica: produção de conhecimento e formação-autoformação em contexto. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 131-146, set./dez. 2017.

PEIXOTO, A. Os desafios da formação inicial de professores e educadores e a investigação-ação: alguns contributos da práxis. **Revista Estreia diálogos**, v. 5, n. 1, jul. 2020.

PEREIRA, P. D. B. G. **As instituições de ensino superior como escolas reflexivas: colaboração e desenvolvimento em supervisão na formação inicial de professores e educadores de infância**. Dissertação (Mestrado em Administração das Organizações Educativas) – Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto. Porto, 2017.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (orgs.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19-64.

PIRES, A. L. de O. A investigação na formação inicial docente: um equilíbrio dinâmico entre o desejável e o possível. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 59, n. 62, e-26937, out. 2021.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143–156, 2009.

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 12–29, jan./mar. 2015.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa.** Diário da República n. 86/1976, Série I, 1976.

PORTUGAL. **Lei de Bases do Sistema Educativo.** Lei n. 46/86. Diário da República n. 237/1986, Série I, 1986.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 240/2001, de 30 de agosto.** Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. 2001.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 241/2001, de 30 de agosto.** Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. 2001.

PORTUGAL. **Lei n. 49/2005, de 30 de agosto.** Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. 2005.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 74/2006, de 24 de março.** Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. 2006.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 43/2007, de 22 de fevereiro.** Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. 2007.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio.** Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. 2014a.

PORTUGAL. **Despacho n. 15275/2014** (Diário da República, nº 242 de 16 de dezembro de 2014, IIª série). Homologadas as alterações dos Estatutos da ESE. 2014b.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho.** Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. 2018.

PORTUGAL. **Despacho Normativo n. 17/2019, de 19 de junho.** Homologa as alterações aos Estatutos do Instituto Politécnico do Porto. 2019.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 23/2024, de 19 de março.** Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. 2024.

PREDERIGO, A. L.; FERNANDES, L. S. **Formação continuada pela via de grupos de estudo-reflexão:** a contribuição para a prática dos gestores de Educação Especial do estado do Espírito Santo. Trabalho de Conclusão de Curso – (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

QUEIROZ, R. C.; DE ALMEIDA, M. L.; PREDERIGO, A. L.; FERNANDES, L. S.; VIEIRA, I. da S. Formação continuada dos profissionais da educação em tempo de pandemia: diálogos possíveis. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 7, p. 6258–6271, 2023.

REGIMENTO INTERNO DO PPGE/UFES. Programa de Pós-Graduação em Educação. 31 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

REGIMENTO INTERNO DO PPGE/UFES. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/fie>. Acesso em: 20 fev. 2024.

RIBEIRO, D. Percursos para a autonomia pela investigação educacional: uma experiência de pós-graduação em Supervisão. **Atas do Congresso Ibérico–Pedagogia para a Autonomia**. 2011. p. 579-589.

RIBEIRO, D. Formação profissional de professores: desafios da contemporaneidade. In: FLORES, M. A; MOREIRA, M. A; OLIVEIRA, L. R. **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. Edições Pedago & De Facto Editores, 2017. p. 85-96. *E-book*.

RIBEIRO, D. Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. **Revista Estreidiálogos**, v. 5, n. 1, p. 35-46, 2020.

RIBEIRO, D.; GRAÇA, V. **Ficha da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada** – Dissertação (mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico), 2023.

RIBEIRO, D. M. **Docência no paradigma inclusivo**: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

RIBEIRO, D. M.; LUSTOSA, F. G. Potencialidades e dificuldades da formação inicial no processo de construção de saberes relacionados à inclusão. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023011, p. 1-17, 2023.

RIGO, N. M.; OLIVEIRA, M. M. DE. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 51, e07304, p. 1-17, mai. 2021.

RODRIGUES, E. N.; SILVA, G. O. L. Pesquisa-ação e seus aspectos metodológicos nos mestrados profissionais em educação. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 7, n. 14, p. 162-177, 2022.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SACRISTÁN, J. GIMENO. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANCHES, I. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5, p. 127-142, 2005.

SANCHES, I. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, p. 135-156. 2011.

SARMENTO, T.; SILVA, C. Contributos emer(ur)gentes para a construção profissional dos educadores/professores – reflexões em tempos pandémicos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 207-221, mai./ago. 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Book, 1983.

SILVA, A. C. da. Becoming Critical: education, knowledge and action research. **Educar em Revista**, n. spe.2, p. 229–232, jul./set. 2017.

SILVA, A. L. da; MATIAS, J. C.; BARROS, J. A. Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 30, p. 490-508, mai./ago. 2021.

SILVA, F. C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 209-224, jan./mar. 2016.

SILVA, M. O. E. Educação inclusiva - um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, p. 119-134, 2011.

SILVA, N. V. da. **A gestão de Educação Especial e a formação continuada da rede municipal de ensino de Marataízes/ES: A pesquisa-ação em foco**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. Alegre, 2019.

SILVA, N. V.; ALMEIDA, M. L.; PAULA, J. V. B.; FRANÇA, B. R. B. O grupo de pesquisa como propulsor da formação inicial. **Contribuciones a las ciencias sociales**, v. 16, n. 7, p. 5842–5862, 2023.

SILVA, N. V.; BENTO, M. J. C.; ALMEIDA, M. L. A constituição da autoria na pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Revista Estreia diálogos**, v. 4, n. 2, p. 78-94, dez. 2019.

SILVA, R. P. da; MELO, M. A. V. de. A formação de professores por meio do Estágio Supervisionado. **Revista Interseção**, v. 4, n. 1, p. 5–18, mar. 2023.

SILVA, R. R. E.; ALMEIDA, M. L. Processos de constituição de tecnologias da informação e comunicação pela via do diálogo com gestores de educação especial. **Revista FACEVV**, v. 14, p. 148-160. 2015

SIMANKE, R. T. A psicanálise freudiana e a dualidade entre ciências naturais e ciências humanas. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 7, n. 7, v. 2, p. 221–235, abr. 2009.

SOBRAL, C.; CAETANO, A. P. Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância. **Revista Estreidiálogos**, n. 1., p. 40-54, jul. 2016.

SOBRINHO, R. C.; SÁ, M. D. G. C. S. D.; PANTALEÃO, E.; JESUS, D. M. D. Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 4, n. 21, p. 335-348, out./dez. 2015.

STIGAR, Robson et al. A Epistemologia do Agir Comunicativo de Jurgen Habermas. **Revista Filosofia Capital**, Brasília, v. 17, n. 23, p. 6-15, jan/dez. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, v. 1, n. 1, p. 42-66, 2020.

THOMAZ, P. C.; SANTOS, C. R. dos. Marx, Weber e Durkheim: Contribuições Sociológicas Para a Educação. **Anais da VI Mostra Científica do CESUCA**, v.1, n. 6, p. 1-13, 2012.

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

UFES. **Resolução CEPE N. 52/2023**. Regulamento Geral da Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. 2023.

UFES. **Resolução N. 53/2014**. Aprova o Regimento do Centro de Educação. 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien. 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção**: Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. Paris: UNESCO. 1994.

VALENTI, G. D. **Ética do discurso**: a emancipação do homem no trabalho e a teoria social crítica de Jürgen Habermas. Tese (doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. 1995.

VIEIRA, A. B. Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, Serra, 4, 2011.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória. 2012.

VIEIRA, I. da S.; DE ALMEIDA, M. L.; REIS, M. L. L.; LOVATTI, R. R. G.; QUEIROZ, R. C. Parceria entre universidade e redes de ensino com foco na formação continuada de gestores

públicos no estado do Espírito Santo. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 9, p. 14119–14133, 2023a.

VIEIRA, I. da S.; DE ALMEIDA, M. L.; DA SILVA, F. N.; CARVALHO, D. S.; QUEIROZ, R. C. Grupo de estudo-reflexão pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 7, p. 6715–6729, 2023b.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. **Supervisão e avaliação do desempenho docente**: para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de Professores. 2011

VIEIRA, F.; MOURÃO, S. Formar professores para a investigação pedagógica: o caso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. **Revista Estreia dialogos**, n. 1 e 2, jul./dez. 2021.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O. Formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar: diálogos com os desafios e as possibilidades da escola. In: ALMEIDA, M. L. de; RAMOS, I. de O. (orgs.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, p. 55-70.

VIELLE, J. P. El Impacto de la Investigación en el Campo Educativo. **Perspectivas**, UNESCO, Paris, p. 337-352, 1981.

XAVIER, J. J. DE A; FRANCO, M. A. M. Pesquisa-ação, práticas pedagógicas e inclusão. **Revista Extensão**, v. 7, n. 3, p. 120-128, set. 2023.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63–80, mai. 2005.

**APÊNDICE A – LEVANTAMENTO NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE
TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD-IBICT)**

Nº	Título	Autor	Instituição	Área	Ano	Tipo
1	Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico	Mariangela Lima de Almeida	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Ciências Humanas	2010	Tese
2	Caracterização da produção científica publicada na biblioteca Scielo sobre acidentes de trabalho com exposição a material biológico	Regina Célia Dias	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Ciências da Saúde	2010	Dissertação
3	Tendências na produção do conhecimento em educação física escolar: análise das produções do PDE-SEED/PR (2007-2008)	Emyly Kathyury Kataoka	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Ciências Humanas	2012	Dissertação
4	A contribuição da pesquisa-ação na construção do conhecimento científico na Engenharia de Produção brasileira	Daniela Gibertoni	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Engenharias	2012	Tese
5	Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)	Régis Henrique dos Reis Silva	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Ciências Humanas	2013	Tese
6	A produção do conhecimento da pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe: realidade e possibilidades epistemológicas	Maria Gorete Bezerra de Araujo	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Ciências Humanas	2014	Dissertação
7	Contribuições da Pesquisa-Ação na Produção de Conhecimentos Escolares: Experiências Curriculares na Rede Pública Municipal de Educação de Chapecó (1997-2004)	Leusa Fátima Lucatelli Possamai	Universidade Do Estado De Santa Catarina (Udesc)	Ciências Humanas	2014	Dissertação

8	A revista Cadernos de Pesquisa (1975-1979): pesquisa em educação no Brasil	Rosemary Guimarães Aquino	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Ciências Humanas	2015	Tese
9	Produção científica e questões teórico-metodológicas dos líderes dos grupos de pesquisa com ênfase no campo do currículo inscritos no diretório de grupos do CNPq/Brasil	Cleide Carvalho de Matos	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Ciências Humanas	2016	Tese
10	Estudo da produção científica sobre Língua Brasileira de Sinais (Libras)	Simone Aparecida dos Santos	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Ciências Humanas	2016	Dissertação
11	Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015	Tamires Pereira Carvalho	Universidade Estadual de Londrina	Ciências Humanas	2016	Dissertação
12	Pós-Graduação em educação, grupos de pesquisa e a produção do conhecimento em Administração Educacional	Fábio Silva Ortega	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Ciências Humanas	2017	Dissertação
13	Contribuições da Pesquisa-Ação para o Exercício da Função Social da Universidade	Maria Madalena Colette	Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy” (Unigranrio)	Ciências Sociais Aplicadas	2017	Tese
14	Limites epistemológicos da filosofia dialética na produção do conhecimento científico em educação	Raimunda Lucena Melo Soares	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Ciências Humanas	2017	Tese
15	Análise da produção de pesquisas de Enfermagem e estratégia para o fortalecimento de sua utilização em hospital de ensino do Triângulo Mineiro	Fernanda Carolina Camargo	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Ciências da Saúde	2017	Tese

16	A produção teórica sobre o ensino de Educação Física escolar: balanço e perspectivas (1980-2015)	Luciano Galvão Damasceno	Universidad e Estadual de Campinas (Unicamp)	Ciências Humanas	2017	Tese
17	As Metas Educativas 2021 e o fortalecimento da profissão docente: mapeamento de dissertações e teses	Anselmo Ernesto Graff	Universidad e La Salle (Unisalle)	Ciências Humanas	2018	Tese
18	Panorama da produção científica sobre educação hospitalar em programas de pós-graduação no Brasil.	Roger Trindade e Pereira	Universidad e Federal do Tocantins (UFT)	Ciências Humanas	2019	Dissertação
19	Análise da produção técnico-científica dos docentes de duas jovens universidades de modelos distintos: comparativo entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e a Universidade Federal do ABC	Agnaldo da Costa	Universidad e Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Ciências Humanas	2019	Tese
20	Caracterização da produção acadêmico-científica nacional sobre a temática transposição didática	Catiane Medianeira Limberger Guedes	Universidad e Federal de Santa Maria (UFSM)	Ciências Humanas	2020	Dissertação
21	A classificação facetada no Brasil: análise da produção científica	Miriam Cândida de Jesus	Universidad e Federal de Minas Gerais (UFMG)	Ciências Sociais Aplicadas	2020	Dissertação
22	Mapeamento das produções acadêmico-científicas do Mestrado em Educação Sexual da UNESP/Araraquara-SP (2013 a 2019)	Pâmela Ciani da Cruz	Universidad e Estadual Paulista (Unesp)	Ciências Humanas	2021	Dissertação
23	Aspectos metodológicos das teses e dissertações de ensino de ciências nos programas precursores do Paraná.	Mayra Alonço	Universidad e Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	Ciências Humanas	2022	Dissertação

**APÊNDICE B – ESTUDOS LEVANTADOS NO CATÁLOGO DE TESES E
DISSERTAÇÕES DA CAPES**

Nº	Título	Autor	Instituição	Área	Ano	Tipo
1	A produção do conhecimento em educação física: análise epistemológica das dissertações e teses dos programas de pós-graduação nas universidades públicas da região sul do Brasil (2000-2010)	João Derli de Souza Santos	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Ciências Humanas	2012	Tese
2	Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil	Michele Silva Sacardo	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Ciências Humanas	2012	Tese

APÊNDICE C – LEVANTAMENTO NO REPOSITÓRIO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

Nº	Título	Autor(es)	Instituição	Área	Ano	Tipo
1	A investigação-acção e a mudança no Movimento da Escola Moderna: um estudo de caso	Luís Filipe Batista Mestre	Universidade de Lisboa	Ciências Humanas	2010	Dissertação
2	Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens (2001-2010): uma síntese de teses de doutoramento	Domingos Fernandes e Andreia Gaspar	Universidade de Lisboa	Ciências Humanas	2014	Artigo
3	Metodologias de Investigação na Área das TIC na Educação: Análise em Dissertações de Mestrado Brasileiros entre 2005 e 2015	Cláudia Pereira de Rezende de Castro Ramos	Universidade de Lisboa	Ciências Humanas	2016	Dissertação
4	O lugar ocupado pela produção científica no contexto da ciência da informação em Portugal: um estudo bibliométrico dos <i>Cadernos Bad</i>	Thaiane Honda Cotts	Universidade de Lisboa	Ciências Sociais Aplicadas	2019	Dissertação
5	Para uma avaliação das instituições de ensino superior em Angola: análise da situação em três países	Isabel da Conceição Mateus Sebastião	Universidade de Lisboa	Ciências Humanas	2019	Dissertação
6	A geografia das regiões tropicais na produção científica da revista <i>Finisterra</i> , 1966-2021: uma análise bibliométrica	Diogo Gaspar Silva	Universidade de Lisboa	Ciências Sociais Aplicadas	2022	Artigo

**APÊNDICE D – LEVANTAMENTO NO REPOSITÓRIO ABERTO DA
UNIVERSIDADE DO PORTO**

Nº	Título	Autor	Instituição	Área	Ano	Tipo
1	Para uma aproximação à(s) identidade(s) sócio-epistémica(s) do campo educativo-formativo de Recursos Humanos	Viviana Andrade Meirinhos	Universidade do Porto	Ciências Humanas	2015	Tese

APÊNDICE E – LEVANTAMENTO NA REVISTA ESTREIADIÁLOGOS

Nº	Título	Autor(es)	Instituição	Área	Ano	Tipo
1	Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa	Flávia Vieira	Universidade do Minho, Portugal	Ciências Humanas	2016	Artigo
2	Condições e trajetos do desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores	Flávia Vieira	Universidade do Minho, Portugal	Ciências Humanas	2019	Artigo
3	Os desafios da formação inicial de professores e educadores e a investigação-ação: alguns contributos da práxis	Ana Peixoto	Instituto Politécnico de Viana do Castelo	Ciências Humanas	2020	Artigo
4	Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores	Deolinda Ribeiro	Politécnico do Porto	Ciências Humanas	2020	Artigo
5	Formar professores para a investigação pedagógica: o caso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal	Flávia Vieira e Sandie Mourão	Universidade do Minho e Universidade Nova de Lisboa	Ciências Humanas	2021	Artigo

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

O (A) Sr.(a) _____ está sendo convidado (a) a fazer parte da pesquisa **“Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos”**. Trata-se de uma pesquisa coletiva do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial” (Grufopees/Ufes), sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida, que tem como objetivo analisar o potencial da pesquisa-ação para a transformação social/educacional, considerando seus pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos na contribuição para o avanço do conhecimento científico na área da Educação na interface com outras áreas do conhecimento, com vistas a assegurar que a produção científica tenha impacto na construção de políticas públicas educacionais, com ênfase nas áreas de inclusão escolar e formação de profissionais da Educação em Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal. Justifica-se a realização da pesquisa pela necessidade de se olhar para a produção do conhecimento a partir de outra forma de concepção da racionalidade a partir da análise das questões teóricas, epistemológicas e metodológicas que perpassam as mesmas.

PARTICIPAÇÃO

Sua participação será através dos espaços discursivos, que se fundamenta na ação comunicativa de Jürgen Habermas, em que os indivíduos podem se reunir para trocar ideias e opiniões, identificar e discutir livremente problemas sociais de interesse mútuo e formular um acordo consensual sobre como eles devem ser resolvidos. No decorrer da pesquisa haverá a realização de espaços discursivos, com o tempo estimado de 02 (duas) horas cada. Os espaços discursivos poderão ser realizados de modo presencial ou virtual. Os espaços discursivos serão gravados com a utilização de gravadores de áudio, mas os pesquisadores só utilizarão a transcrição das informações que você cedeu sem divulgar a sua voz. No que se refere ao anonimato, considerando que o estudo trata-se da análise da produção acadêmica que encontra-se publicizada, não será mantido o anonimato, tendo em vista que iremos nos referir diretamente aos autores dos estudos, bem como seus orientadores, que constam nos trabalhos publicizados.

GARANTIAS

- a) **De ressarcimento de eventuais gastos:** Não haverá necessidade de despesas pelos participantes da pesquisa, caso ocorra haverá ressarcimento.
- b) **De manutenção do sigilo e privacidade:** Os dados serão mantidos em sigilo, em todas as fases da pesquisa, sendo os mesmos utilizados somente para o desenvolvimento da pesquisa e publicações acadêmicas e científicas.
- c) **De indenização em caso de dano causado pela pesquisa:** Conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, caso ele vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa terá resguardado o direito a assistência e a buscar indenização.
- d) **Da cópia do TCLE:** O presente TCLE será impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via.
- e) **De recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento:** O (A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

RISCOS

De modo geral, os eventuais riscos desta pesquisa para os participantes são: a) constrangimento ou desconforto ao falar dos assuntos propostos (nas reuniões, planejamentos, espaços discursivos, grupos de estudo-reflexão ou visitas técnica); e b) exaustão física ou mental pelo tempo gasto com os procedimentos. Nestes casos, o pesquisador irá: a) suspender imediatamente o procedimento naquele momento; e b) fazer pausa e prestar assistência e encaminhamentos necessários ao participante.

BENEFÍCIOS

De modo geral, a pesquisa pode contribuir a partir das ações propostas, como: no fortalecimento de cooperação técnico-científica entre linhas de pesquisa a partir das instituições envolvidas; a mobilidade acadêmica; no projeto de pesquisa de caráter internacional e no fomento de convênios de atividades de pesquisa em colaboração com instituições estrangeiras. Visa ainda promover a formação continuada de gestores e profissionais da Educação, a qualificação da produção científico-acadêmica de professores, pesquisadores, estudantes de graduação em atividade de Iniciação Científica, estudantes de mestrado e doutorado vinculados à Universidade Federal do Espírito Santo e às Instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais parceiras.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em Caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa o contato será com o pesquisador responsável: Mariangela Lima de Almeida, pelo e-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com e/ou pelo telefone: (27) 99600-0575.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando

Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo: “Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos”, declaro ainda que fui devidamente informado e esclarecido pelo Pesquisador Responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura

Local e data

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

O **pesquisador responsável declara** que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES, conforme o Parecer CAAE nº 70563323.5.0000.5542, e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Pesquisador Responsável: Mariangela Lima de Almeida

Local e data:

Assinatura:.....

APÊNDICE G – PLANEJAMENTO DO 1º ESPAÇO DISCURSIVO

PARTE 1

1. Agradecimentos;
2. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFES – TCLE;

PARTE 2

TEMÁTICAS DE DISCUSSÃO:

- Estrutura organizacional e institucional dos Cursos de Mestrado e da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e a relação da investigação-ação nesse contexto;
- As bases teóricas da investigação-ação nos Cursos de Mestrado e as relações estabelecidas entre o Politécnico do Porto, as escolas em que a pesquisa se insere e os participantes da pesquisa;
- Desafios no tocante à orientação de pesquisas que utilizam a investigação-ação;
- Contribuições da desencadeada pelo processo de realização de investigação-ação no desenvolvimento profissional e acadêmico (orientador e orientando);
- Impactos da investigação-ação na formação de professores, construção de políticas públicas e nos contextos de pesquisa.

APÊNDICE H – PLANEJAMENTO DOS 2º E 3º ESPAÇOS DISCURSIVOS

PARTE 1

1. Agradecimentos;
2. Apresentação do Grupos;es;
3. Apresentação do contexto da pesquisa;
4. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFES – TCLE;
5. Explicar Espaço Discursivo;
6. Dinâmica do momento;

PARTE 2

TEMÁTICAS DE DISCUSSÃO

- Solicitar que se apresentem antes de dialogar sobre a questão

Considerando os contextos, os processos de orientação e o desenvolvimento de pesquisas na perspectiva da pesquisa-ação/ investigação-ação na Escola Superior de Educação/Universidade Federal do Espírito Santo:

- a) Como foi a sua experiência com a pesquisa-ação/investigação-ação no âmbito do mestrado?
- b) Quais foram os principais desafios? Quais foram as contribuições da pesquisa-ação/investigação-ação para o seu desenvolvimento profissional e para o contexto que desenvolveu a pesquisa?

**APÊNDICE I – QUADRO DO PROGRAMA DE DISCIPLINAS DO MESTRADO
ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO DA UFES**

MESTRADO ACADÊMICO				
	DISCIPLINA/ATIVIDADE OBRIGATÓRIA	CRÉDITOS	CH	OBS
Disciplinas	Epistemologias e Educação	2	30	
	Abordagens socio-filosóficas da educação	2	30	
	Abordagens histórico-sociológicas da educação	2	30	
	Obrigatória da linha de pesquisa	3	45	
Atividades	Seminário de Pesquisa I	2	30	Com a linha
	Seminário de Pesquisa II	2	30	Com o orientador
	Estágio em Pesquisa I	2	60	
	Estágio em Pesquisa II	2	60	
	Fórum de Educação	1	15	
	Qualificação do projeto de dissertação	2	30	
	Orientação de dissertação	2	30	
	Atividades complementares	3	60	
	TOTAL DE CRÉDITOS	25		

Fonte: Site institucional do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufes.

**APÊNDICE J – QUADRO DO PROGRAMAS DE DISCIPLINAS DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFES**

MESTRADO PROFISSIONAL			
Disciplinas/atividades obrigatórias		CH	Créditos
Metodologia de pesquisa em Educação		30	02
Políticas públicas e gestão educacional		30	02
Ensino e aprendizagem e práticas inclusivas		30	02
Grupo integrador I		30	02
Estudos individuais I		30	02
Exame de qualificação		45	03
Elaboração de dissertação e produto		45	03
Linha de pesquisa	Disciplinas/atividades obrigatórias por linha de pesquisa	CH	Créditos
Docência e Gestão de Processos Educativos	Currículo e prática docente na educação básica	30	02
	Docência na educação básica	30	02
Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar	Diversidade e diferença em educação	30	02
	Práticas educativas e inclusão escolar	30	02
Grupo integrador II		30	02
Estudos individuais II		30	02
Estudos individuais III		15	01
Seminários de Pesquisa		30	02
Total por estudante		405	27

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no site institucional do PPGPE.

APÊNDICE K – PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Unidade curricular	Período
1º ano	
Conhecimento do Mundo	1º semestre
Currículo, Organização Escolar e Inclusão	1º semestre
Educação Física e Artes Visuais na Educação de Infância	1º semestre
Linguagem e Raciocínio Matemático	1º semestre
Literacia Verbal	1º semestre
Metodologias específicas na Educação de Infância	1º semestre
Música e Drama na Educação de Infância	1º semestre
Educação Linguística e Literária	2º semestre
Matemática na Educação de Infância	2º semestre
Metodologias para o Conhecimento do Mundo	2º semestre
Prática Educativa Supervisionada em Creche	2º semestre
2º ano	
Investigação em Educação	1º semestre
Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar	1º semestre

Fonte: Elaborado a partir do plano de estudos disponível no site da ESE/P.Porto.

**APÊNDICE L – PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Unidade curricular	Período
1º ano	
Currículo, Organização Escolar e Inclusão	1º semestre
Linguagem, Raciocínio e Comunicação Matemática	1º semestre
Metodologias específicas na Educação de Infância	1º semestre
Didática da Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico	2º semestre
Didática das Ciências Naturais e Humanas no 1º Ciclo do Ensino Básico	2º semestre
Didática do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico	2º semestre
Educação Linguística e Literária	2º semestre
Matemática na Educação de Infância	2º semestre
Metodologias para o Conhecimento do Mundo	2º semestre
2º ano	
Educação Física e Artes Visuais nas Práticas Educativas	1º semestre
Investigação em Educação	1º semestre
Música e Drama nas Práticas Educativas	2º semestre
Prática Educativa Supervisionada	Anual

Fonte: Elaborado a partir do plano de estudos disponível no site da ESE/P.Porto.

**APÊNDICE M – PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM ENSINO DO 1º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE
PORTUGAL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Unidade curricular	Período
1º ano	
Cultura Linguística no Ensino do Português	1º semestre
Currículo, Organização Escolar e Inclusão	1º semestre
Estudo do Meio	1º semestre
Fundamentos da Matemática do 1º CEB	1º semestre
Literatura para Jovens	1º semestre
Temas de História e Geografia de Portugal I	1º semestre
Didática da História e Geografia de Portugal	2º semestre
Didática do Estudo do Meio	2º semestre
Didática do Português no 1º CEB	2º semestre
Didática do Português no 2º CEB	2º semestre
Música e Drama no 1º CEB	2º semestre
Temas de História e Geografia de Portugal II	2º semestre
2º ano	
Didática do Português e da História e Geografia de Portugal no 2º CEB	1º semestre
Educação Física e Artes Visuais no 1º CEB	1º semestre
Investigação em Educação	1º semestre
Prática Educativa Supervisionada	Anual

Fonte: Elaborado a partir do plano de estudos disponível no site da ESE/P.Porto.