



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

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

**ALLANA LADISLAU PREDERIGO**

**PESQUISA-AÇÃO, FORMAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS COM  
AUTORES-PESQUISADORES DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL**

**VITÓRIA**

**2024**



**Centro de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**ALLANA LADISLAU PREDERIGO**

**PESQUISA-AÇÃO, FORMAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS COM  
AUTORES-PESQUISADORES DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL**

Projeto de pesquisa de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo no curso de Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> 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

---

P922p Prederigo, Allana Ladislau, 1999-  
Pesquisa-ação, formação e inclusão escolar : diálogos com autores-pesquisadores da Região Sudeste do Brasil / Allana Ladislau Prederigo. - 2024.  
240 f. : il.

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

1. Pesquisa-ação. 2. Formação. 3. Inclusão escolar. 4. Pesquisa da pesquisa. 5. Estudo comparado. 6. Pressupostos habermasianos. I. Almeida, Mariangela Lima de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**ALLANA LADISLAU PREDERIGO**

**PESQUISA-AÇÃO, FORMAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS COM  
AUTORES-PESQUISADORES DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL**

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.

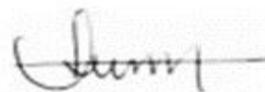
Defendida em 30 de julho de 2024.

**COMISSÃO AVALIADORA:**



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariangela Lima de Almeida**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andressa Mafezoni Caetano**  
Universidade Federal do Espírito Santo



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laurizete Ferragut Passos**  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

## AGRADECIMENTOS

No período que me dediquei ao desenvolvimento desta pesquisa, muitas pessoas e instituições contribuíram direta e indiretamente para que esta pudesse ser realizada, por isso agradeço:

Aos meus pais, Thatiane e Alayn, e às minhas irmãs, Amanda e Aline, por me fazerem ser quem sou, e me ensinarem, sobretudo, a acreditar em mim mesma e lutar pelos meus sonhos.

Ao meu companheiro Eduardo, por me ajudar a superar os momentos difíceis desta caminhada, e ainda, embarcar comigo em diferentes processos que viabilizaram a realização desta pesquisa. É difícil encontrar palavras para agradecer o seu carinho, apoio, ajuda e compreensão durante este processo.

À minha estimada orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariangela Lima de Almeida, por contribuir ativamente com a minha formação enquanto pesquisadora, pelos momentos de trocas desde a graduação e por possibilitar que eu me arriscasse em águas bravas, sabendo sempre que estaria segurando uma corda para que eu não me afogasse

Às queridas professoras, que estiveram nas bancas de qualificação e defesa contribuindo significativamente com este estudo: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andressa Mafezoni Caetano, pelo seu olhar atento à escrita e pelo cuidado externalizado desde minha graduação. Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laurizete Ferragut Passos, pelas reflexões e recepção carinhosa em terras paulistanas.

À Letícia Fernandes, por me mostrar o significado de amizade, sou grata pelo incentivo, por sua escuta, por nossas trocas e momentos de alegria vividos durante o mestrado dentro e fora da universidade.

Aos meus irmãos-acadêmicos do Grufopees: Bárbara, Islene, Rayner, Nazareth, Sumika, Maria José, Gabriela e Gustavo, por todo apoio e aprendizado coletivo. Em especial, ao Rafael Queiroz pelas palavras de apoio e por me acolher desde a graduação.

À turma 36M, pelos conhecimentos tecidos e a querida amiga Jamille, pelo afeto e carinho.

Aos funcionários e professores da Universidade Federal do Espírito Santo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pela dedicação e comprometimento com a educação.

Aos dez autores-pesquisadores que deram vida a esta pesquisa, pelos momentos de diálogo.

Aos fomentos da CAPES e da FAPES, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar, à luz da teoria habermasiana, a produção acadêmica realizada a partir da perspectiva teórico-metodológica de pesquisa-ação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no período de 2012 a 2022, que se voltam para a temática de formação de profissionais da educação e inclusão escolar. Para isto, estabelece como objetivos específicos realizar mapeamento da produção acadêmica desenvolvida com a metodologia da pesquisa-ação que se volta para temática de formação de profissionais da educação e inclusão escolar na Ufes e na PUC-SP, no período de 2012 a 2022; apresentar os contextos institucionais do PPGE/Ufes e PPGE: Currículo (PUC-SP), nos quais as produções acadêmicas em nível de doutorado estão inseridas; compreender os pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos inerentes à pesquisa-ação, considerando os participantes de nosso estudo; entender, por meio dos círculos argumentativos, o processo de ação na realidade considerando os princípios da pesquisa-ação e os modos de agir na teoria da Ação Comunicativa; e identificar pela via dos argumentos dos autores-pesquisadores, advindos dos textos das teses e dos espaços discursivos, os processos formativos desencadeados a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-ação no doutorado. Toma como aporte teórico-epistemológico a teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, com os seus conceitos de racionalidades, modos de agir, mundo da vida e a teoria crítica do conhecimento. O estudo é de natureza qualitativa e assume como perspectiva epistemometodológica o estudo comparado por meio da “pesquisa da pesquisa-ação”. Compreende três momentos de pesquisa: o mapeamento da produção acadêmica em pesquisa-ação, que se volta para temática de formação de profissionais da educação e inclusão escolar; a compreensão dos elementos de contexto as quais as pesquisas de doutorado estão inseridas, a partir da análise documental; e os Espaços Discursivos com os autores-pesquisadores das teses participantes do estudo. A análise de dados dá-se pela via dos Círculos Argumentativos, empreendidos pela via dos argumentos dos autores nos textos escritos e nos Espaços Discursivos. Conclui-se que as produções analisadas em ambos os contextos partem de uma perspectiva teórico-metodológica e epistemológica que indicam o rompimento de uma lógica positivista de se fazer ciência, sendo, na ação no campo pesquisado, prevalecidas ações pela via do agir comunicativo, que produzem a pesquisa-ação em um viés crítico. Compreende-se que a realização de uma pesquisa-ação no doutorado desencadeia diferentes processos formativos para aqueles que participam do processo, assim, constata-se, a partir dos argumentos dos autores-pesquisadores, que a pesquisa-ação desenvolvida contribuiu para além da resolução de um problema em específico e momentâneo, desencadeando mudanças no modo de agir e pensar dos profissionais.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; formação; inclusão escolar; pesquisa da pesquisa; estudo comparado; pressupostos habermasianos.

## ABSTRACT

The present study aims to analyze, in the light of Habermasian theory, the academic production carried out from the theoretical-methodological perspective of action research at the Federal University of Espírito Santo (Ufes) and the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), from 2012 to 2022, which focus on the theme of training education professionals and school inclusion. To this end, it establishes specific objectives to map the academic production developed with the action research methodology that focuses on the theme of training education professionals and school inclusion at Ufes and PUC-SP, in the period from 2012 to 2022; present the institutional contexts of PPGE/Ufes and PPGE: Curriculum (PUC-SP), in which academic productions at doctoral level are inserted; understand the theoretical, methodological and epistemological assumptions inherent to action research, considering the participants in our study; understand, through argumentative circles, the action process in reality considering the principles of action research and the ways of acting in the theory of Communicative Action; and identify, through the arguments of the author-researchers, arising from the texts of the theses and discursive spaces, the formative processes triggered by the development of action research in the doctorate. It takes as a theoretical-epistemological contribution Jürgen Habermas' theory of Communicative Acting, with its concepts of rationalities, ways of acting, world of life and the critical theory of knowledge. The study is qualitative in nature and takes as an epistemological-methodological perspective the comparative study through “action research research”. It comprises three moments of research: the mapping of academic production in action research, which focuses on the theme of training education professionals and school inclusion; understanding the context elements in which doctoral research is inserted, based on document analysis; and the Discursive Spaces with the authors-researchers of the theses participating in the study. Data analysis takes place through Argumentative Circles, undertaken through the authors' arguments in written texts and in Discursive Spaces. It is concluded that the productions analyzed in both contexts depart from a theoretical-methodological and epistemological perspective that indicate the rupture of a positivist logic of doing science, with actions in the researched field prevailing through communicative action, which produce action research with a critical bias. It is understood that carrying out action research in the doctorate triggers different training processes for those who participate in the process, thus, it is clear, based on the arguments of the author-researchers, that the action research developed contributes beyond the resolution of a specific and momentary problem, triggering changes in the way professionals act and think.

**Keywords:** Action research; training; school inclusion; research's research; comparative study; habermasian assumptions.

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
Estreialogos – Congresso Bienal da Rede Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa  
GERGEES-ES – Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo  
Grufopees – Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial  
IES – Instituições de Ensino Superior  
INEP – O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação brasileira  
NEE – Necessidades Educacionais Especiais  
NEPIE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil  
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial  
PAIDEIA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação  
PIBIC – Programa Institucional de Iniciação Científica  
PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
PPG – Programa de Pós-graduação  
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica- Rio Grande do Sul  
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNINOVE – Universidade Nove de Julho  
USP – Universidade de São Paulo

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Programas, níveis e linhas de pesquisa da Ufes na área de educação e ensino .....	84
Quadro 2 – Programas, níveis e linhas de pesquisa da PUC-SP na área de educação .....	87
Quadro 3 – Quadro Esquemático.....	90
Quadro 4 – Teses do Programa de Pós-graduação em Educação – Ufes .....	109
Quadro 5 – Teses do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo - PUC-SP .....	109
Quadro 6 – Linhas de pesquisa dos PPGs .....	120

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos por grande área do conhecimento e na área da educação .....	55
Tabela 2 – Número de produções por Programa de Pós-graduação.....	100
Tabela 3 – Tipos de pesquisa-ação encontrados na Ufes e na PUC-SP .....	104

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Trajetória intelectual das obras de Habermas .....	70
Figura 2 – Cursos avaliados e reconhecidos por região .....	113
Figura 3 – Cursos avaliados e reconhecidos na área da educação.....	114
Figura 4 – Organograma do movimento realizado no primeiro círculo argumentativo .....	131
Figura 5 – Organograma representativo do segundo círculo argumentativo.....	170

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Número de trabalhos por ano na Grande Área do Conhecimento.....	55
Gráfico 2 – Quantidade de produções por ano de cada instituição .....	99
Gráfico 3 – Temáticas das teses e dissertações da Ufes .....	102
Gráfico 4 – Temáticas das teses e dissertações da PUC-SP .....	102
Gráfico 5 – Número de pesquisas de doutorado por programa de pós-graduação .....	108

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 ATRAVESSAMENTOS DO PERCURSO ACADÊMICO DA AUTORA .....	22
<b>2 A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA-AÇÃO EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>26</b>
2.1 PESQUISA-AÇÃO: HISTÓRICO, PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS.....	27
2.2 A PESQUISA-AÇÃO EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	37
2.3 A PESQUISA-AÇÃO EM INTERFACE COM A INCLUSÃO ESCOLAR .....	44
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA DO TEMA DE PESQUISA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA EM PESQUISA-AÇÃO.....</b>	<b>54</b>
3.1 UM OLHAR SOBRE A “PESQUISA DA PESQUISA”: A PESQUISA-AÇÃO EM FOCO.....	57
3.2 A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA COMO POSSIBILIDADE .....	62
<b>4 REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DO ESTUDO: JÜRGEN HABERMAS.....</b>	<b>68</b>
4.1 APROXIMAÇÕES COM A NOSSA PESQUISA.....	74
<b>5 CONSIDERAÇÕES EPISTEMO-METODOLÓGICAS DO ESTUDO.....</b>	<b>78</b>
5.1 A NATUREZA E PERSPECTIVA DO ESTUDO.....	78
5.2 ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO.....	79
5.3 A ÉTICA NA PESQUISA .....	81
5.4 UNIVERSO DA PESQUISA .....	82
<b>5.4.1 Universidade Federal do Espírito Santo.....</b>	<b>82</b>
<b>5.4.2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo .....</b>	<b>84</b>
5.5 MOMENTOS DA PESQUISA E ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE DADOS .....	88
<b>5.5.1 Primeiro momento: Levantamento e mapeamento da produção acadêmica.....</b>	<b>88</b>
<b>5.5.2 Segundo momento: Compreensão dos contextos.....</b>	<b>91</b>

<b>5.5.3 Terceiro momento: Diálogo com os autores-pesquisadores por meio dos Espaços Discursivos.....</b>	<b>93</b>
5.6 ANÁLISES DOS DADOS PELA VIA DOS CÍRCULOS ARGUMENTATIVOS .....	95
<b>6 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO E PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO .....</b>	<b>97</b>
<b>7 OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DAS TESES DE DOUTORADO.....</b>	<b>112</b>
7.1 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO BRASIL .....	112
7.2 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFES E O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CURRÍCULO (PUC-SP): UM DIÁLOGO CONSIDERANDO OS CONTEXTOS INSTITUCIONAIS .....	115
<b>8 PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA-AÇÃO: O DIÁLOGO COM AUTORES-PESQUISADORES DA UFES E DA PUC-SP .....</b>	<b>122</b>
8.1 PRIMEIROS DIÁLOGOS COM OS AUTORES-PESQUISADORES DAS TESES EM EDUCAÇÃO .....	122
8.2 PRIMEIRO CÍRCULO ARGUMENTATIVO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS.....	130
8.2.1 As definições atribuídas à pesquisa-ação a partir das bases teóricas adotadas.....	131
8.2.2 Os processos de pesquisa: estratégias de produção e análise de dados .....	143
8.2.3 As relações construídas entre os participantes da pesquisa .....	150
8.2.4 A constituição do problema de pesquisa e a ação no contexto: entre o agir estratégico e o agir comunicativo.....	158
8.3 SEGUNDO CÍRCULO ARGUMENTATIVO: OS PROCESSOS FORMATIVOS NO “FAZER” E “VIVER” A PESQUISA-AÇÃO .....	168
8.3.1 As experiências vividas pelos autores-pesquisadores no desenvolvimento de uma pesquisa-ação .....	170
8.3.2 As contribuições da pesquisa-ação para o tema pesquisado: a formação de profissionais da educação e a educação inclusiva .....	178

<b>8.3.3 As continuidades dos processos desenvolvidos: tessituras a partir do olhar dos autores-pesquisadores .....</b>	<b>184</b>
<b>8.3.4 As contribuições da pesquisa-ação na formação do autor-pesquisador .....</b>	<b>191</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>198</b>
<b>9.1 UM POUCO SOBRE NOSSO PROCESSO VIVIDO .....</b>	<b>206</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PARA REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DOS ESPAÇOS DISCURSIVOS REALIZADOS COM OS AUTORES-PESQUISADORES.....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO .....</b>	<b>227</b>
<b>APÊNDICE E – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO .....</b>	<b>234</b>

## 1 INTRODUÇÃO

[...] não é propriamente a razão que está em crise, mas uma forma atrofiada e reducionista da razão que se fez dominante nos últimos séculos (Oliveira, 1990, p. 81-82).

O desenvolvimento de saberes científicos é uma questão complexa, que historicamente se desenvolveu permeada de contradições e ambiguidades, se estruturando através de uma lógica positivista, mediada pela intencionalidade do homem em entender e dominar a natureza, considerando a compreensão dos fenômenos e não mais, apenas o aceite dos mesmos. Nesse sentido, historicamente vê-se que de um lado, se caminhou “[...] na quantificação do mundo, originando verdades com auras de infalibilidade, de outro, caminhou pouco na dimensão reflexiva de seu saber; se, de um lado, muito caminhou nas ciências denominadas ‘duras’, de outro, caminhou bem menos nas ciências humanas” (Ghedin; Franco, 2011, p. 37).

Como herança desta corrente epistemológica, percebemos que na área da educação, houve prejuízos, na medida em que se tentou absorver as técnicas de produção de conhecimentos advindas do positivismo, podendo ser observado que até meados da década de 1980, as pesquisas realizadas em escolas brasileiras, possuíam um caráter de observação e denúncia. Esse fator teve por consequência, o distanciamento entre pesquisadores da universidade e profissionais que atuam nos espaços educativos (Laville; Dionne, 1999).

Percebemos, entretanto, que a educação, assim como as diferentes subáreas das ciências humanas, é objeto complexo, que não pode ser compreendido a partir de técnicas que empreendem a dinâmica de experimento e resultado, ou seja, os critérios e técnicas da ciência tradicional não podem dar conta de estudar a educação. A racionalidade instrumental se mostra, deste modo, como redutora das possibilidades de conhecimento nas ciências humanas (Ghedin; Franco, 2011; Habermas, 2012).

Compreendemos, neste sentido, a necessidade de uma nova racionalidade que permita a compreensão da educação como um todo. Para a produção de conhecimentos nesta área, são necessários procedimentos e ações que permitam sua análise, considerando sua complexidade. Assim, compreendemos que:

A teoria do conhecimento **presume não reivindicar nada senão seu puro propósito de duvidar radicalmente**. Na verdade, ela se apoia em uma consciência crítica que é **o resultado de um processo inteiro de formação**. Assim, ela é a beneficiária de uma

etapa **da reflexão** que ela não pode admitir e, por conta disso, **tampouco legitimar** (Habermas, 2014, p. 41, grifos nossos).

Nesse sentido, o conhecimento em ciências humanas, opera dentro de um paradigma de questionamento e crítica constante. Os saberes se constroem pela via do processo e não em seu fim, sendo estes saberes mutáveis, ou seja, estando também passíveis de críticas. Dessa forma, mostra-se um novo modo de razão perante os processos de produção de conhecimento, a racionalidade comunicativa, que possui como objetivo, a emancipação, e não mais a constituição de verdades irrefutáveis.

Na medida em que foi se construindo a compreensão da necessidade de uma nova postura diante da ciência em educação, pesquisas mais participativas foram ganhando espaço no processo de produção de conhecimentos. No Brasil, os trabalhos de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, na década de 1970, se tornaram conhecidos, tendo em vista o rompimento com o paradigma da racionalidade instrumental, até então predominante. Nesse sentido, o viés emancipatório, característico do trabalho desses autores, começa a ser bem-visto no contexto educacional.

Nessa linha, a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação vem sendo apontada como um caminho que possibilita o rompimento com uma racionalidade instrumental, na medida em que é uma metodologia que busca promover mudanças sociais a partir da pesquisa acadêmica e da ação na prática, sobretudo por meio da colaboração entre pesquisadores e sujeitos envolvidos (Almeida, 2010; Thiollent, 2022).

Acerca dessa consideração, podemos verificar que a adoção da metodologia da pesquisa-ação tem possibilitado o desenvolvimento de outras lógicas de se pensar e fazer pesquisa na área da educação. Assim, investigações como as de Lima e Pavan (2023), Gomboeff e Passos (2022) e Vieira e Almeida (2021) indicam que o uso desta metodologia permite, no processo de formação de profissionais da educação, a possibilidade de participação ativa e tomada de decisões por parte dos profissionais, que por vezes são invisibilizados e tidos como sujeitos passivos de aprendizado.

Por esse motivo, esta perspectiva também vem sendo adotada nos estudos na área da inclusão escolar, destacando sua potencialidade na troca com o outro que permite nas diferentes etapas da formação dos profissionais que atuam na educação a ampliação de seus conhecimentos,

refletindo em um novo olhar diante da sua práxis e contexto de atuação. Em se tratando especificamente da inclusão escolar, promove a ressignificação do olhar para os alunos com deficiência, acarretando novos modos de agir nos processos de ensino-aprendizagem, beneficiando todos os alunos (Almeida; Caetano, 2018; Silva; Prederigo; Almeida, 2020; Xavier; Franco, 2023).

Neste ínterim, destacamos o Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees - CNPq/Ufes), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), do qual fazemos parte. Desde o ano de 2013, o grupo tem apostado na colaboração com redes de ensino capixabas, trabalhando principalmente com a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar com diferentes profissionais da educação, com o envolvimento principalmente dos Gestores de Educação Especial. Assim, ao longo desses 11 anos, foram desenvolvidos projetos de pesquisa e extensão, que permitiram o aprofundamento da temática supracitada, tendo como importante pilar para todo esse processo a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativa e crítica.

Considerando o ano de 2018, em que houve a primeira defesa de dissertação advinda do contexto do grupo, a de Carvalho (2018). Havia em desenvolvimento o projeto de pesquisa intitulado “Formação e Prática de Profissionais da Educação em Diferentes Contextos: Perspectivas para Inclusão de Pessoas com Deficiência” (Registro na PRPPG/Ufes Nº 8561/2018) e o Projeto de Extensão “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial” registrado na Proex/Ufes (Nº 239).

Neste momento, realizamos em suma um trabalho visando o desenvolvimento de novos modos de se pensar a formação continuada de profissionais da educação. Nesse período, muitas questões já nos inquietavam em relação à perspectiva adotada na realização do processo investigativo. A mais latente dizia respeito à continuidade ou descontinuidade do trabalho colaborativo realizado em parceria com os profissionais das redes de ensino capixabas.

Fruto de ambos os projetos, o grupo acumulou um rico banco de dados que gerou, inicialmente, análises para dissertações de mestrado e trabalhos de conclusão de curso. Nestes, apontou-se a riqueza do trabalho processual realizado a partir da pesquisa-ação colaborativa e crítica (Silva, F., 2019; Vieira, 2020; Fernandes; Prederigo, 2021; Queiroz, 2021).

No ano de 2019, representado por doutores, mestrandos, graduandos e gestores de educação especial, o GRUFOPEES realizou uma visita técnico-acadêmica a Braga, em Portugal, onde ocorreu o 2º Congresso Bienal da Rede Estreialogos. Durante o congresso, foi possível compartilhar os movimentos desenvolvidos na Ufes pelo grupo de pesquisa e conhecer de modo mais aprofundado diferentes experiências que tomam como base a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação em diferentes áreas de conhecimento e contextos, aproveitando também a oportunidade para estreitar laços com outros pesquisadores da área.

Seguindo essa mesma linha, no ano de 2021, como grupo, assumimos o desafio de realizar o 3º Congresso Bienal da Rede Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa - Estreialogos. O evento ocorreu online devido à pandemia de Covid-19. Nosso desejo era fomentar a participação de diferentes países lusófonos, e conseguimos. Essas representações se deram por meio da participação em conferências de pesquisadores de seis países: Brasil, Portugal, Moçambique, Cabo Verde, Angola e Espanha.

Sediar este evento foi, sem dúvidas, uma virada de chave para o grupo de pesquisa. Por meio do diálogo entre os diferentes pesquisadores da área, foi possível perceber a necessidade urgente de entender os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos que orientam as pesquisas acadêmicas e científicas que adotam a pesquisa-ação como metodologia. Além disso, criaram-se formas que permitiram a compreensão dos desdobramentos dessas pesquisas nos contextos investigados.

Por meio de um processo de reflexão coletiva dentro do grupo, considerando os movimentos vivenciados e os diálogos realizados, a pesquisadora França (2023) identificou a necessidade de realizar uma análise epistemológica, explorando a produção acadêmica e científica acumulada pelo próprio grupo de pesquisa, o GRUFOPEES. Isso marcou o início de uma nova jornada para o grupo, que busca agora respostas para os questionamentos coletivos levantados ao longo dos anos.

Assim, após muitos processos argumentativos, diálogos tecidos e reflexões realizadas, chegamos a um consenso e iniciamos um novo ciclo com a criação do Projeto de Pesquisa intitulado “Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos” (Registro na PRPPG/Ufes Nº 12192//2023). Neste projeto,

objetiva-se analisar o potencial da pesquisa-ação para a transformação social e educacional, considerando seus pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos na contribuição para o avanço do conhecimento científico na área da educação, em interface com outras áreas do conhecimento. O foco é 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.

Para cada país envolvido no projeto, foram delimitadas regiões específicas para o desenvolvimento da pesquisa, levando em consideração a equipe que compõe o projeto. Em nível nacional temos a região Nordeste representada pelo estado do Rio Grande do Norte. E a região Sudeste, abrangendo os estados do Espírito Santo e São Paulo. Dentro deste contexto, a pesquisa atual concentra seus esforços no estudo da região Sudeste, com foco em duas Instituições de Ensino Superior que contam com coordenadoras do projeto de pesquisa em seus quadros docentes: a Universidade Federal do Espírito Santo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Vale ressaltar que Carvalho (2016) aponta, em sua pesquisa, que a região Sudeste do Brasil é a maior produtora de pesquisas na perspectiva da pesquisa-ação, especialmente nas temáticas relacionadas à formação de profissionais da educação e à educação inclusiva.

Movidos por esse processo apresentado, diversas questões nos impulsionam a realizar esta investigação:

- 1) Quais são as tendências da produção acadêmica desenvolvida com a metodologia da pesquisa-ação voltada para a temática da formação de profissionais da educação e inclusão escolar, defendidas na Ufes e na PUC-SP no período de 2012 a 2022?
- 2) Em quais elementos de contextos institucionais as produções em nível de doutorado, que adotam a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica, estão inseridas nas duas Instituições de Ensino Superior?
- 3) Sob quais perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas a pesquisa-ação tem sido sustentada na Ufes e na PUC-SP?
- 4) Considerando a teoria do Agir Comunicativo de Habermas, com base em quais racionalidades e modos de agir tem se empreendido as ações no contexto de pesquisa?

- 5) Tomando a análise da produção acadêmica, quais são os processos formativos desencadeados a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-ação no doutorado?

Refletimos, a partir de Habermas, que tipo de conhecimento tem sido produzido por meio dessas pesquisas e como essa metodologia vem sendo utilizada. Entendemos que o pesquisador possui um papel de grande relevância na construção e condução da investigação, precisando assumir um compromisso ético diante da possibilidade de ação no contexto investigado. Segundo Habermas (1987, p. 24), “[...] a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição do conhecimento, e mais com a forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento”.

Em face disso, questionamos: considerando a teoria do Agir Comunicativo de Habermas, como tem sido configurada a produção acadêmica realizada a partir da perspectiva teórico-metodológica de pesquisa-ação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no período de 2012 a 2022, que se voltam para a temática de formação de profissionais da educação e inclusão escolar?

Recorremos a Almeida (2010) para tecer caminhos que nos possibilitem responder aos nossos anseios. A autora, que é líder do Grufopees, desenvolveu em sua tese uma análise da produção científica em pesquisa-ação no Brasil, considerando os anos de 1999 a 2008. Inspirada na análise epistemológica caracterizou sua investigação como uma “pesquisa da pesquisa” ou mesmo “pesquisa da pesquisa-ação”. Nesse momento, a pesquisadora já indagava:

Se, por um lado, a pesquisa-ação nos traz a possibilidade de construção de conhecimentos pela via do diálogo, da crítica e da reflexão sobre/para a práxis, por outro, a natureza histórica da constituição da pesquisa-ação nas ciências sociais e humanas evidencia sua diversidade conceitual, teórica, epistemológica e filosófica. Isso contribui conseqüentemente, para a produção de conhecimentos com diferentes intencionalidades, ideologias e intenções sociopolíticas (Almeida, 2019, p. 15).

Nesse sentido, a “pesquisa da pesquisa” nos auxilia, pois pretendemos, a partir da reflexão da própria produção acadêmica, produzir conhecimentos que possam aprimorá-la, considerando ainda a perspectiva do estudo comparado pela via da ação comunicativa. Entendemos a necessidade de conhecer a fundo as pesquisas realizadas no contexto brasileiro que têm como base a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação. É necessário conhecer o que vem sendo produzido em nosso território para buscar similaridades, fragilidades e fundamentos que

nos permitam avançar com a produção de conhecimento sobre esta metodologia (Vielle, 1981; Gamboa, 2018; Almeida, 2010).

"Dentro deste contexto, Gamboa (2018), ao analisar os trabalhos advindos dos programas de pós-graduação brasileiros, apontou a necessidade de estudos que se dediquem à investigação dos elementos técnico-instrumentais e da constituição de conhecimento a partir da reflexão dos fundamentos das pesquisas acadêmicas científicas. Em suma, a maioria das investigações que focam na análise da produção científica no país privilegia apontar os resultados, as técnicas e os métodos, ainda fazendo-o de modo superficial."

Considerando esses aspectos, há a necessidade de uma postura de “vigilância epistemológica”, proposta por Japiassú (1988), pois é por meio dela que ocorre uma contínua reflexão acerca do método científico, onde é possível aprender com os erros, sendo estes o ponto de partida para o avanço da produção científica. Cabe ressaltar, neste momento, que além da análise dos textos escritos, também estamos dialogando com os autores que os produziram. Por isso, consideramos o período de 2012 a 2022 para conseguirmos, em tempo hábil, contatar os autores-pesquisadores para a participação em nossa pesquisa.

Silva e Gamboa (2014) nos auxiliam neste momento ao explicitar que as pesquisas acadêmicas são atividades socialmente condicionadas. Por isso, seu objetivo primordial é apontar caminhos ou solucionar problemas sociais ainda não resolvidos. Por este motivo, não devem ser pensadas somente a partir de interesses individuais dos pesquisadores; sua essência está na contribuição para encontrar respostas apropriadas e temporárias, utilizando os métodos científicos que melhor se adequem à situação levantada. Assim sendo, pelo fato de as pesquisas serem socialmente condicionadas, necessitam ser analisadas, uma vez que é por meio delas que ocorre o desenvolvimento de um país.

Considerando o exposto, elencamos como **objetivo geral** deste estudo analisar, à luz da teoria habermasiana, a produção acadêmica realizada a partir da perspectiva teórico-metodológica de pesquisa-ação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no período de 2012 a 2022, que se voltam para a temática de formação de profissionais da educação e inclusão escolar.

Buscando alcançar o objetivo geral anteriormente elencado, apostamos nos seguintes **objetivos específicos**:

- 1) Realizar mapeamento da produção acadêmica desenvolvida com a metodologia da pesquisa-ação que se volta para temática de formação de profissionais da educação e inclusão escolar na Ufes e na PUC-SP, no período de 2012 a 2022;
- 2) Apresentar os contextos institucionais do PPGE/Ufes e PPGE: Currículo (PUC-SP), nos quais as produções acadêmicas em nível de doutorado estão inseridas;
- 3) Compreender os pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos inerentes à pesquisa-ação, considerando os participantes de nosso estudo;
- 4) Entender, por meio dos círculos argumentativos, o processo de ação na realidade considerando os princípios da pesquisa-ação e os modos de agir na teoria da Ação Comunicativa;
- 5) Identificar pela via dos argumentos dos autores-pesquisadores, advindos dos textos das teses e dos espaços discursivos, os processos formativos desencadeados a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-ação no doutorado.

Portanto, este estudo coloca em análise a produção acadêmica em pesquisa-ação realizada no âmbito de doutorado em educação em dois programas de pós-graduação: o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes e o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (PPGE: Currículo) da PUC-SP. Apostamos deste modo, na reflexão da própria produção científica na 'pesquisa da pesquisa-ação', pela via do estudo comparado ancorado no agir comunicativo.

A partir das considerações realizadas neste momento e partindo da ideia de que um problema de pesquisa sempre está de alguma forma entrelaçado com a trajetória do pesquisador, iremos adiante apresentar sucintamente a trajetória acadêmica da autora desta investigação.

### 1.1 ATRAVESSAMENTOS DO PERCURSO ACADÊMICO DA AUTORA

Iniciei minha trajetória no ensino superior no ano de 2017, como discente do curso de Pedagogia. Desde meu ingresso na universidade, já possuía a intencionalidade de contribuir de alguma forma com a sociedade, pois entendia que esta era uma maneira de retribuir com minha formação que estava sendo mantida com recursos públicos. Naquele momento, eu não tinha compreensão dos processos de pesquisa cultivados na área da educação, uma vez que ainda

imaginava a pesquisa e a ciência como aquelas produzidas apenas nos cursos de ciências mais duras, como as áreas médicas.

Meu encontro com este universo se deu a partir da disciplina de “Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica I”, lecionada pela doutora Mariangela Lima de Almeida, no meu segundo semestre da graduação. A professora mostrava constantemente a riqueza do tripé universitário entre o ensino, pesquisa e extensão, um conceito que pude explorar melhor posteriormente com outros professores.

Deste modo, comecei a participar do grupo de pesquisa coordenado pela referida professora e posteriormente passei a fazer parte do Programa Institucional de Iniciação Científica como bolsista (PIBIC). Nesse movimento, tive a oportunidade de desenvolver três projetos de pesquisa na iniciação científica, o que enriqueceu minha formação, pois trabalhei sempre de forma colaborativa com estudantes de mestrado e em contato com profissionais da educação. Acredito ser importante apresentar, mesmo que brevemente, essas investigações, pois elas também revelam aspectos motivadores para a construção de minha pesquisa de mestrado.

O primeiro deles foi desenvolvido nos anos de 2018 e 2019, intitulado “Formação continuada na escola: perspectivas para a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial”. Este projeto foi conduzido a partir da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, onde eu acompanhei e colaborei com uma pesquisadora de mestrado. Ela realizou uma formação continuada com profissionais de uma escola pública da Serra, no estado do Espírito Santo. “Durante seu desenvolvimento, essa pesquisa despertou o interesse da gestora de Educação Especial do município da Serra, levando-a e sua equipe a se aproximarem da universidade e mais tarde desenvolverem uma formação em âmbito da secretaria.”

O segundo projeto que desenvolvi foi intitulado “Inclusão escolar e práticas pedagógicas: tecendo diálogos entre Brasil (Viana) e Portugal (Braga)”, que teve a metodologia de estudo comparada. Neste projeto, tive a oportunidade de colaborar com um diretor de uma escola no município de Viana, que estava realizando sua pesquisa de mestrado na época, também com base na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica. O processo de desenvolvimento desta investigação ocorreu em duas partes: a primeira incluiu uma visita técnica a Portugal, onde participei do 3º Congresso Bienal da Rede Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa – Estreiadialogos e tive um contato maior com profissionais das escolas portuguesas,

compreendendo um contexto educacional distinto do meu. O segundo momento envolveu uma formação continuada com um grupo de profissionais de uma escola de Viana, que ocorreu durante a pandemia de covid-19, com os encontros realizados por meio da plataforma *Google Meet*.

Em meio ao cenário caótico vivenciado pela pandemia de Coronavírus e o isolamento social, realizamos nos anos de 2020 e 2021 a pesquisa intitulada “Formação continuada de gestores de Educação Especial em tempos de pandemia: desafios e possibilidades”. Esta emergiu pela demanda dos próprios gestores participantes do Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo (GERGEES-ES). Mais uma vez, a perspectiva teórico-metodológica do projeto de iniciação científica se deu pela pesquisa-ação e colaborativo-crítica. Durante este projeto, vivenciamos um grande movimento de colaboração entre os participantes da pesquisa, que buscavam, sobretudo, garantir o direito de acesso à educação de todos os alunos e auxiliar os profissionais das redes de ensino capixabas.

Por fim, ao término do curso, em parceria com uma colega de graduação e de iniciação científica, escrevemos nosso trabalho de conclusão de curso, que analisou a trajetória do GERGEES-ES, que possui uma história com a Universidade Federal do Espírito Santo e com o Grufopees de anos de colaboração. Neste, pudemos perceber como os processos formativos desencadeados pela via da pesquisa-ação contribuíram para a construção de uma identidade grupal, que forneceu aos sujeitos redes de colaboração entre seus pares e sustentação da práxis profissional.

Todo esse processo descrito foi certamente muito valioso para a construção das minhas concepções de educação, de colaboração e de ciência. É necessário destacar que seria impossível descrever em poucos parágrafos todos os processos vivenciados ao longo dos últimos anos, no âmbito da universidade, que propiciaram a tomada de decisão para a construção desta pesquisa de mestrado.

Entretanto, destaco que a concepção do conhecimento, como aquele que se constrói pela interação com o outro, foi ponto fundamental construído com minha vivência no Grupo de Pesquisa em Educação e no Grupo de Estudos em Educação e Saúde, pois este, fundamentado em Habermas (2012), sustenta a lógica de desenvolvimento desta investigação.

Considerando o diálogo feito até aqui, organizamos o texto da seguinte forma:

Destinamos o **primeiro capítulo** para a apresentação e justificativa da pesquisa, considerando a contextualização das discussões que cercam o tema, as perguntas norteadoras, o objetivo geral e os específicos do estudo, bem como os atravessamentos da trajetória acadêmica da autora que conduzem para a construção desta dissertação.

No **segundo capítulo**, procuramos apresentar um contexto geral, considerando a temática da pesquisa-ação e sua interface com a formação de profissionais da educação e inclusão escolar. O **terceiro capítulo** foi escrito com o intuito de conhecer pesquisas que se aproximam do proposto por nós, sendo assim, apresenta-se um levantamento dos estudos realizados anteriormente ao nosso, bem como é realizado um diálogo com essas pesquisas.

No **quarto capítulo**, desvelamos os conceitos da teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, que permeiam todo o processo de nosso estudo. Assim, apresentamos o filósofo e a ligação de sua teoria com o estudo em tela. O **quinto capítulo** destina-se à explanação dos caminhos epistemo-metodológicos tomados na investigação. Nele, apresenta-se a perspectiva de estudo, o universo das instituições envolvidas e as fases percorridas para alcançar o objetivo geral, explicitando em cada uma delas os instrumentos para produção e análise dos dados.

Ao longo do nosso processo de pesquisa, nossa análise se desdobrou em momentos distintos. Assim, no **sexto capítulo**, realizamos o mapeamento da Ufes e da PUC-SP, compreendendo o período de 2012 a 2022. O foco está na produção acadêmica desenvolvida com a metodologia da pesquisa-ação, voltada para a formação de profissionais da educação e a inclusão escolar. No **sétimo capítulo**, dedicamo-nos a apresentar os contextos institucionais nos quais as produções acadêmicas de nível doutorado estão inseridas.

O **oitavo capítulo** constitui o cerne de nossa análise, onde realizamos, por meio dos círculos argumentativos, o diálogo com os dez autores-pesquisadores que aceitaram participar deste estudo. Por fim, apresentamos as considerações finais obtidas ao longo do processo de investigação, com as conclusões elencadas a partir dos processos de leitura, diálogo e desenvolvimento da análise.

## **2 A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA-AÇÃO EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR**

Neste capítulo, buscamos construir um diálogo entre as pesquisas acadêmico-científicas já produzidas sobre as temáticas que permeiam nosso estudo. Considerando que nosso objeto de investigação é a pesquisa-ação, recorreremos a pesquisadores referências na área para aprofundar os conhecimentos acerca desta perspectiva teórico-metodológica. Foi necessário também compreender como essa metodologia influencia a produção de conhecimento em interface com as temáticas de formação de profissionais da educação e inclusão escolar. Nosso objetivo geral consiste em analisar teses realizadas a partir da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação voltada para a formação de profissionais da educação e inclusão escolar.

Para isso, estruturamos esse diálogo em três subcapítulos: 1) A pesquisa-ação: histórico, princípios e características; 2) A pesquisa-ação em interface com a formação de profissionais da educação; e 3) A pesquisa-ação em interface com a inclusão escolar. Optamos por realizar essas discussões para possibilitar a compreensão da pesquisa-ação nas diferentes interfaces da produção de conhecimento, considerando as duas temáticas centrais de nosso estudo: formação de profissionais da educação e inclusão escolar.

Deste modo, inicialmente discorreremos acerca do surgimento da pesquisa-ação, perpassando por seu desenvolvimento histórico e pelos seus principais pensadores que propuseram esta perspectiva teórico-metodológica. Neste sentido, considerando obras relevantes da temática, elencamos as principais ideias expostas pelos autores, delineando a partir disso os princípios essenciais da pesquisa-ação na área da educação.

No segundo momento, buscamos apresentar os estudos que adotam a perspectiva da pesquisa-ação para desenvolver pesquisas de formação de profissionais da educação, destacando algumas contribuições significativas para esta área.

E no terceiro momento, buscamos contextualizar o panorama da inclusão escolar no país, destacando os principais desafios que surgem neste contexto. Utilizamos pesquisas que têm essa temática como central em sua investigação para mostrar as possibilidades emergidas através da pesquisa-ação para os processos de inclusão escolar.

## 2.1 PESQUISA-AÇÃO: HISTÓRICO, PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS

Para contextualizar historicamente e socialmente a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, escolhemos como base para nosso diálogo ativo os autores Carr e Kemmis (1986), Thiollent (2022), Tripp (2005), Barbier (2007), Almeida (2010, 2019) e Franco (2005, 2016, 2020). Optamos por essas referências por serem eminentes na área, permitindo-nos aprofundar nas características metodológicas exigidas para este tipo de pesquisa, especialmente no contexto educacional. Além disso, esses autores trazem discussões atuais e importantes da pesquisa-ação no contexto da educação e na construção de conhecimento nas ciências humanas.

Iniciamos destacando o contexto histórico desta perspectiva teórico-metodológica, que desde seu surgimento é considerado um movimento contra hegemônico. Ao longo do texto, veremos que muitos autores, entrelaçando a perspectiva histórica e social, concebem a pesquisa-ação não apenas como uma metodologia acadêmico-científica, mas como um modo de ver e se orientar no mundo. É inquestionável que a pesquisa-ação tem suas raízes na crítica à visão positivista de fazer ciência e produzir conhecimento. Sua popularização aconteceu principalmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em resposta à necessidade de um novo comportamento global das nações e se confundiu com os movimentos sociais emergentes no período pós-guerra.

Nesse contexto histórico, destaca-se a figura importante do psicólogo alemão Kurt Lewin, que cunhou pela primeira vez o termo 'pesquisa-ação' em 1946, enquanto estava nos Estados Unidos. Para compreender melhor a influência das ideias desse autor na pesquisa científica, é crucial aprofundar-se em sua história de vida, especialmente em seu contexto profissional.

Kurt Lewin inicialmente se formou em medicina e biologia, disciplinas vistas como ciências exatas. Durante a Primeira Guerra Mundial, ele se juntou ao exército alemão. Após retornar, tornou-se professor assistente no Instituto de Psicologia da Universidade de Berlim em 1921. Em 1926, foi promovido a professor titular. Em 1933, com a ascensão do regime nazista na Alemanha, Lewin foi forçado a fugir para os Estados Unidos, onde ministrou aulas em diferentes universidades e coordenou um laboratório de psicologia, o que permitiu aprofundar suas pesquisas nesta área.

É importante salientar que na década de 1930 e 1940 a concepção predominante da psicologia humana era o behaviorismo, que entendia o comportamento humano como uma resposta a

estímulos, ignorando aspectos como emoções, vontades e racionalidade do sujeito. Kurt Lewin, ao contrário dessa abordagem, passou a considerar que a psicologia humana e os comportamentos são influenciados por uma relação complexa entre o indivíduo e seu ambiente. Isso inclui o contexto histórico, econômico, as experiências vividas e as relações interpessoais.

Considerando isso, o psicólogo desenvolveu conceitos como a 'teoria de campo', o 'campo de forças' e o 'campo vital', que permitem visualizar como diferentes aspectos influenciam a concepção de mundo do ser humano. Ele superou a visão positivista ao considerar que o sujeito oferece resistências e que o processo de mudança individual requer o entendimento desta visão de mundo por meio da escuta e do diálogo. Isso permite aproximações entre os sujeitos, possibilitando que eles compreendam o mundo de diferentes maneiras e, assim, promovam mudanças (Franco, 2005; Barbier, 2007).

Ao abordar as transformações culturais, Lewin reconhece a força e o potencial dos grupos no processo de influenciar mudanças conceituais e de ações individuais. Ele acreditava que os processos de democracia e liberdade só poderiam ocorrer por meio dos grupos sociais, desenvolvendo assim a *Action-Research* e adotando uma mentalidade coletiva para resolver problemas como o antissemitismo e outras questões da época (Barbier, 2007). Uma de suas pesquisas mais conhecidas foi o desenvolvimento de melhorias nos hábitos alimentares da população enquanto trabalhava para o governo dos Estados Unidos.

Nesse momento, destacou-se uma pesquisa desenvolvida com base no respeito às diferentes opiniões e no reconhecimento dos direitos individuais. Paralelamente a isso, a organização e dinâmica dos grupos assumiram papel central nos estudos de Lewin, demonstrando que mudanças individuais eram facilitadas quando os sujeitos participavam de decisões grupais. Seu método de pesquisa-ação foi amplamente utilizado em empresas para atividades de desenvolvimento organizacional (Franco, 2005).

Embora Kurt Lewin tenha sido o primeiro autor a publicar uma obra com o termo pesquisa-ação, Barbier (2007) e Tripp (2005) apontam que antes disso, diferentes pesquisadores já haviam realizado movimentos que se assemelhavam aos descritos pela pesquisa-ação, uma vez que “as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (Tripp, 2005, p. 445). Assim, mostram a existência de indícios de movimentos que corroboravam com os princípios da pesquisa-ação já em meados de 1880, como exemplificado pelas ideias de Karl

Marx, que trabalhou com operários na busca pela emancipação das condições degradantes em que esses sujeitos se encontravam, especialmente no cenário de trabalho da época (Barbier, 2007), e pelos trabalhos do filósofo e pedagogo John Dewey na década de 1930, com seu principal conceito de reflexão, que se aproxima dos conceitos da pesquisa-ação (Tripp, 2005). No entanto, reconhecemos que Kurt Lewin teve uma grande contribuição ao organizar e fomentar este tipo de pesquisa na década de 1940, sendo considerado o pai da pesquisa-ação e da psicologia social.

Esses movimentos iniciais, desencadeados por Lewin, influenciaram diversos autores a adotarem esta perspectiva investigativa no período pós-guerra, espalhando-se por diversos países. A partir da década de 1970, ocorreu o que Barbier (2007) denominou como “período de radicalização política e existencial da pesquisa-ação”, marcado por uma reflexão mais profunda da natureza da pesquisa-ação. Nesse sentido, cada país desenvolveu sua própria perspectiva, levando em consideração o contexto e a orientação filosófica dos autores envolvidos na investigação. Isso resultou na criação de uma base teórico-epistemológica adaptada às necessidades específicas encontradas, conforme descrito na obra de Barbier (2007).

Na Alemanha, com as ideias de Heinz Moser (1975), a pesquisa-ação se tornou mais engajada e emancipatória, devido à sua aproximação com a filosofia da Escola de Frankfurt e especialmente com Jürgen Habermas. Concomitantemente, na França, René Barbier (1977) buscou propor a teoria da pesquisa-ação institucional, articulando a sociologia de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a pesquisa-ação de Lewin, a psicossociologia francesa, a teoria marxista minoritária de Lefebvre e a análise institucional de René Lourau. Na Suíça, com Matthias Finger (1981), houve um avanço na reflexão epistemológica com foco na reflexividade coletiva. Finger fundamentou-se no interacionismo simbólico de Henri Blumer, nas teses de Jürgen Habermas e nas proposições de Heinz Moser. Na Bélgica, por meio da organização de um colóquio denominado “Metodologias e Práticas da Pesquisa-ação” (1980), os sociólogos e psicossociólogos como Jacques Ardoino, Henri Desroche, Jean Dubost, Georges Lapassade, Max Pagés, entre outros, concentraram-se na discussão do lugar marginal desta metodologia no âmbito das ciências sociais.

Nos Estados Unidos (1978), Gerald Susman e Roger Evered destacaram e formalizaram as diferenças essenciais entre as ciências positivistas e a pesquisa-ação. Na América Latina, ocorreu a união entre a sociologia radical e o militantismo revolucionário, representados por

figuras como Camilo Torres, Luiz Pinto, Florestan Fernandes, Orlando Fals Borda, e Paulo Freire na educação popular. Na Inglaterra, por volta de 1975, os sociólogos Lawrence Stenhouse, John Elliott e Clem Adelman propuseram uma reatualização da "nova pesquisa-ação" por meio de trabalhos em etnografia das escolas. No Canadá, André Morin (2004) concebeu a pesquisa-ação numa linha teórica ligada aos "sistemas abertos em tecnologia educativa", enquanto Nelly Stromquist a visualiza em oposição à sociologia clássica. Em 1983, na Austrália, os pesquisadores Wilfred Carr e Stephen Kemmis definiram a pesquisa-ação como uma pesquisa realizada pelos próprios praticantes a partir de sua prática.

Buscando focar no contexto brasileiro, onde nossa pesquisa se desenvolve, compreende-se que historicamente a pesquisa-ação emergiu no Brasil no final dos anos 1960 por meio da estratégia de pesquisas participantes, onde os pesquisadores envolviam os sujeitos em diálogos para propor soluções aos problemas das comunidades. Nesse cenário, destacam-se as experiências de autores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, que se inserem numa linha de práticas dialógicas emancipatórias. Nos anos 1970 e 1980, a pesquisa-ação se intensificou no contexto brasileiro com forte influência de pensadores como René Barbier, Michel Thiollent, Wilfred Carr e Stephen Kemmis, centrando-se na discussão da relação entre teoria e prática e buscando desmistificar a noção de separação entre ambas.

De modo geral, observa-se que a partir dos anos 70, a pesquisa-ação se propagou por diferentes países e assumiu diversas formas conforme as tendências teórico-metodológicas predominantes em cada localidade. Ela se caracteriza como uma investigação social, o que não significa falta de rigor científico, mas sim uma nova concepção de ciência que se opõe ao viés técnico tradicional. Dionne (2007) argumenta que, apesar da existência de uma variedade de termos e definições para a pesquisa-ação, todas compartilham um caráter colaborativo entre pesquisador e participante. Essas abordagens podem ser diferenciadas pela intensidade do vínculo e da participação na ação entre pesquisadores e participantes, utilizando-se, para isso, o termo "pesquisas-ações" devido à grande diversidade de vertentes existentes que utilizam esse tipo de abordagem.

Henri Desroche define os "tipos e graus de participação" nas investigações que utilizam a pesquisa-ação, entendendo que o nível de envolvimento no processo pode variar em oito graus distribuídos em três dimensões: explicação, aplicação e implicação. A combinação e variação entre essas dimensões podem resultar em diferentes níveis de participação na pesquisa, variando

do máximo, caracterizado como "integral", ao mínimo, denominado "ocasional". Esses graus são mutáveis e podem se modificar ao longo do processo, aumentando ou diminuindo. A falta de identificação da participação entre os sujeitos envolvidos desqualifica a pesquisa como pesquisa-ação (Tripp, 2005; Dionne, 2007).

A literatura científica na área aponta para diferentes termos, tipologias ou modalidades de pesquisa-ação, conforme discutido anteriormente. Barbier (2007) identifica quatro tipos principais: Pesquisa-ação Diagnóstica, na qual um diagnóstico prévio orienta a elaboração e implementação de um plano de ação; Pesquisa-ação Participativa, que envolve os participantes em todos os processos da pesquisa; Pesquisa-ação Empírica, que acumula dados a partir da experiência vivenciada no processo de estudo para desenvolver princípios; e Pesquisa-ação Experimental, que utiliza a noção de causa e efeito para controlar e compreender fenômenos através de experimentos.

Nessa abordagem, consideramos o estudo de Tripp (2005), que propõe cinco modalidades de pesquisa-ação encontradas nos trabalhos brasileiros contemporâneos. Tripp baseia-se no trabalho de Grundy (1987), que identificou três modalidades de pesquisa-ação: técnico-científica, prático-colaborativa e crítico-emancipatória, todas moldadas pelos interesses que orientam o conhecimento com base na teoria habermasiana. Assim, Tripp propõe as seguintes modalidades para a pesquisa-ação na área educacional: 1) Pesquisa-ação técnica; 2) Pesquisa-ação prática; 3) Pesquisa-ação política; 4) Pesquisa-ação socialmente crítica; e 5) Pesquisa-ação emancipatória.

A pesquisa-ação técnica é caracterizada por uma abordagem específica voltada para mudanças individuais. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador aplica práticas que foram previamente desenvolvidas e testadas em outros contextos, seguindo um método que pode ser visto como mecânico, pois envolve a aplicação de regras ou manuais para alcançar os objetivos desejados. Um exemplo típico desse tipo de pesquisa são os projetos implantados em escolas para melhorar aspectos específicos, como a leitura. Nesse caso, os professores recebem objetivos claros, materiais e uma base racional para aplicar em seu trabalho, sempre com base nos objetivos e resultados previamente estabelecidos.

A pesquisa-ação prática vai se diferenciar da técnica pelo fator principal de que nesta o pesquisador tem o poder de escolha, e construção das mudanças que serão realizadas no

contexto. O autor vai definir duas características para a pesquisa-ação prática, ambas a respeito dos participantes da pesquisa: a primeira é que apesar de poder receber uma ordem, assim como na pesquisa-ação técnica, nesta, o modo pelo qual o sujeito vai alcançar esse resultado pode ser traçado por ele mesmo, através de suas experiências e ideias, a segunda é da decisão tomada pelo sujeito, que é realizada levando em consideração as concepções profissionais e o que é melhor para o grupo, esse tipo de pesquisa-ação objetiva então, contribuir para a melhoria dos processos educativos.

A pesquisa-ação política é apresentada pelo autor como aquela que promove mudanças na cultura institucional e/ou em suas limitações. Nesse sentido, ao tentar identificar e modificar esses aspectos na ação, o pesquisador é levado a engajar-se politicamente, pois isso significa que irá trabalhar com ou contra outros sujeitos para mudar o “sistema” através do exercício do poder. O autor compreende poder como a capacidade de fomentar o trabalho em equipe, realizar ações individuais para a resolução de problemas e superar objeções de outros. Para exemplificar, o autor revela que, quando trata de limitações no contexto escolar, está se referindo a ideias instauradas como barreiras para a realização de uma determinada ação, as quais podem ser provadas como errôneas quando postas à experimentação.

A pesquisa-ação socialmente crítica é descrita por Tripp (2005) como uma modalidade particular da pesquisa-ação que acrescenta aspectos à pesquisa-ação política, partindo da ideia de mudança cultural e das limitações, sendo essencial mudar a forma de pensar determinado conceito nesse processo. Essa modalidade avança na medida em que busca justiça social, promovendo ações para a melhoria do lócus. Essas melhorias envolvem igualdade, oportunidade, tolerância e compreensão – princípios de uma sociedade democrática. Assim, a existência desse tipo de pesquisa-ação está ancorada na crítica ao modo de ver, agir e existir dominante, que seja injusto e precise ser mudado para atingir a justiça social.

Por último, é apresentada a pesquisa-ação emancipatória, que se trata de outra variação da pesquisa-ação política. O autor a descreve como uma modalidade que ocorre muito raramente. Nesta, há o intuito de modificar um aspecto que vá além de um benefício individual ou de um coletivo próximo, buscando-se alcançar uma escala mais ampla de abrangência, englobando um grupo social. Um exemplo disso é o movimento das sufragistas, que não queriam obter para elas mesmas o direito de votar, mas sim garantir que todas as mulheres tivessem esse direito. Dessa forma, a pesquisa-ação emancipatória caracteriza-se como uma ação coletiva,

participativa e crítica por essência, operando em uma escala mais ampla em comparação com as outras vertentes.

Nesse mesmo sentido, a autora Franco (2005) aponta que, em seu estudo acerca da pesquisa-ação no contexto das pesquisas brasileiras, identifica o uso de três conceituações diferentes, sendo elas: a) a pesquisa-ação colaborativa, caracterizada pela identificação da necessidade de transformação de um determinado contexto pelo próprio grupo que o vivência. Essa solicitação é feita à equipe de pesquisadores, que tem como papel científico esse processo de mudança desencadeado pelos sujeitos do grupo; b) a pesquisa-ação crítica, que é construída a partir da identificação da necessidade de transformação pelo próprio pesquisador, decorrente de trabalhos iniciais deste com o grupo. (No processo de pesquisa, é valorizada a construção cognitiva da experiência, a partir da reflexão crítica coletiva, visando, sobretudo, a emancipação dos sujeitos diante das condições consideradas opressivas; e c) a pesquisa-ação estratégica, que possui uma transformação previamente planejada e sem a participação do grupo envolvido. Nesta, os efeitos e resultados são acompanhados exclusivamente pelo pesquisador.

Por sua vez, Almeida (2010), ao analisar investigações que tomaram a pesquisa-ação como perspectiva metodológica em seus trabalhos acadêmicos no contexto de instituições brasileiras entre os anos de 1999 e 2008, identificou o uso de 10 nomenclaturas nesses trabalhos ao se referir ao uso da pesquisa-ação. Por meio de uma análise mais aprofundada, realizando um compilado das referências teóricas e os princípios assumidos nos trabalhos, fez um movimento de aproximação desses termos, considerando seu viés teórico e epistemológico, chegando à determinação de 07 termos para definir a perspectiva de pesquisa-ação, compreendendo-as a partir dos autores utilizados e das ideias expostas. Assim, destacam-se: 1) pesquisa-ação; 2) pesquisa-ação colaborativa; 3) pesquisa-ação crítico-colaborativa; 4) pesquisa-ação/investigação-formação; 5) pesquisa-ação sistêmica; 6) pesquisa-ação institucional/nova pesquisa-ação; e 7) pesquisa-ação existencial.

Mas, afinal, por que estamos apresentando todos esses termos? Bom, entendemos que, ao assumir uma dessas terminologias apresentadas, o autor opta por uma determinada perspectiva para seu estudo. Então, essa caracterização da abordagem da pesquisa-ação definirá o sentido, as direções a serem percorridas, as intencionalidades e o tipo de transformação que se pretende em sua investigação (Franco, 2005; Almeida, 2019). Definir as modalidades que acreditamos ser confiáveis é um passo importante para este estudo, uma vez que, além de ser um ponto de

debate e divergência entre os estudiosos da pesquisa-ação, autores como Tripp (2005) e Franco (2005) apontam para um grande crescimento de abordagens metodológicas com diferentes termos que não possuem a explicação necessária quanto aos seus fundamentos teóricos e epistemológicos. Isso gera inconsistências entre a teoria e o método, comprometendo a validade da investigação. Nesse sentido, o termo pesquisa-ação “[...] vem sendo empregado de maneira tão ampla que está se tornando sem sentido” (Tripp, 2005, p. 447).

Tripp (2005) ainda explica esse fenômeno a partir da incompreensão da pesquisa-ação e seu uso como um termo genérico, que justifica qualquer pesquisa que tenha em seu processo a oscilação entre agir no campo da prática e investigar a respeito dessa prática. Também existem casos em que essa variação surge devido ao desconhecimento das versões anteriores, criando-se uma nova vertente sem conhecer aquelas já constituídas.

É nesse sentido que os autores Zeichner e Diniz-Pereira (2005) também nos chamam a atenção para a “glorificação acrítica” da pesquisa-ação, discussão também realizada por Miranda e Resende (2006), que alertam para “armadilhas” ao se fazer pesquisas desse tipo. Essas armadilhas referem-se à não compreensão adequada do método, acarretando uma utilização apenas prática presente na pesquisa-ação. Assim, precisamos estar em alerta e compreender que a busca de um novo modo de fazer pesquisas em ciências humanas não pode significar o rompimento com a rigurosidade e os requisitos da tradição científica, do mesmo modo que a pesquisa-ação exige ética e domínio enquanto método de pesquisa (Thiollent, 2022).

Thiollent (2022) também contribui para essa discussão ao problematizar o uso dos termos “pesquisa-ação” e “pesquisa participante” como sinônimo, entendendo esse ato como um grande equívoco, uma vez que ambos os métodos de pesquisa possuem suas especificidades, apesar de terem em comum a busca de uma alternativa ao modo convencional de fazer pesquisa. Nesse sentido, ele entende que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante, mas que nem todas as pesquisas participantes podem ser consideradas pesquisa-ação, uma vez que na pesquisa-ação se supõe que haja além de participação ou intervenção no processo, um modo de ação planejado de caráter social, no qual exista o envolvimento entre os participantes, não tendo o pesquisador como foco central.

A partir deste diálogo, consideramos relevante traçar alguns princípios norteadores das investigações em pesquisa-ação na área educacional. Destacamos a seguir cinco princípios que

identificamos no decorrer da interpretação das obras acerca da pesquisa-ação: 1) Contexto e problema da pesquisa; 2) Relação entre pesquisador e participante; 3) Espirais cíclicas; 4) Intenção de transformação; e 5) Concepção de conhecimento. Lembramos que nossa intenção não é esgotar o assunto sobre o tema, mas sim trazer traços perceptivos ao nosso olhar.

**Contexto e problema da pesquisa:** É crucial que o problema de pesquisa nas investigações que adotam a perspectiva metodológica da pesquisa-ação esteja intimamente ligado à realidade vivida pelos sujeitos participantes, uma vez que essa abordagem visa transformar essa realidade. Ao lidarmos com questões escolares, é essencial realizar ações no contexto e no cotidiano dos professores para promover a participação efetiva de todos no processo, além de facilitar momentos de reflexão da sua própria prática. A construção da pesquisa ocorre de forma coletiva, considerando as necessidades gerais de mudança no ambiente escolar, o que requer flexibilidade do pesquisador para responder às demandas que surgem ao longo do processo. Essas demandas podem exigir ajustes durante todo o percurso. Ressaltamos que a flexibilidade não implica, de modo algum, falta de planejamento e organização por parte dos participantes. No entanto, a pesquisa-ação não se adequa aos padrões de uma investigação rígida, com procedimentos previamente definidos (Franco, 2019; Almeida, 2010).

**Relação pesquisador e participante:** A relação entre pesquisador e participante difere de maneira evidente neste tipo de pesquisa em comparação às outras metodologias utilizadas na investigação educacional. Não mais se estabelece uma hierarquia que separa os sujeitos detentores do conhecimento teórico e os práticos. Pesquisadores universitários e professores são considerados igualmente detentores de conhecimento, com uma importância fundamental para a pesquisa e a transformação da realidade. Nesse sentido, valoriza-se a figura do participante como coautor ativo do processo de pesquisa, inserindo-o de forma integral durante todo o desenvolvimento. A pesquisa não se realiza mais de forma distanciada da escola e dos problemas cotidianos; o pesquisador assume uma posição de entendimento e negociação, realizando a pesquisa junto aos seus pares. No entanto, é importante ressaltar que, apesar dessa horizontalização proposta entre os sujeitos, a pesquisa requer posturas distintas do pesquisador e do participante. O pesquisador deve adotar uma postura de "amigo crítico", colaborando de maneira prudente e crítica para promover o entendimento da própria prática dos profissionais e contribuir para sua melhoria (Carr; Kemmis, 1986; Barbier, 2007).

**Espirais cíclicas:** As espirais cíclicas propostas por Kurt Lewin (1948) e adaptadas por Carr e Kemmis (1986), são um movimento que permeia todas as etapas da pesquisa-ação, seguindo o processo de uma espiral que nunca chega ao fim. Estas espirais referem-se ao ciclo de reflexão-ação-reflexão ou planejamento, ação, observação e reflexão. Em outras palavras, trata-se de um processo reflexivo que visa aprimorar as ações, realizar mudanças no planejamento ou adotar uma nova perspectiva diante da observação do contexto, sempre abordando essa reflexão de maneira crítica construtivista.

**A intenção de transformação:** A transformação é a essência da pesquisa-ação. Ao realizá-la, há sempre a intencionalidade do pesquisador de alcançar alguma melhoria a partir de uma problemática identificada anteriormente no contexto de investigação. Apesar de não ser uma metodologia que apresenta resultados pragmáticos predeterminados, possui grande potencial formativo para todos os envolvidos, possibilitando mudanças processuais de hábitos, conceituações e ações (Tripp, 2005).

**Concepção de conhecimento:** O conhecimento se constrói através da interação com o outro, onde os saberes são vistos como mutáveis não mais concebidos como estáticos únicos e inquestionáveis. Em vez disso, adquirem uma nova forma, distanciando-se da concepção das ciências exatas propagada pelo positivismo. Em concordância com Habermas (2012), entende-se que o conhecimento surge dos interesses humanos, alimentado pela curiosidade, inquietação e necessidades do contexto vivido, que geram as problemáticas motivadoras do movimento em busca da produção de novos conhecimentos (Carr; Kemmis, 1986; Almeida, 2019).

De modo a encerrar nosso diálogo, consideramos que a pesquisa-ação tem suas bases na tentativa de construção de conhecimento, rompendo com o modo dominante de fazer pesquisa via corrente positivista, que historicamente predominou nas produções acadêmicas e científicas. Reconhecemos a importância do psicólogo Kurt Lewin ao questionar os paradigmas então vigentes na década de 1940, ao introduzir, experimentar e sistematizar a pesquisa-ação e o comportamento humano por meio de grupos, proporcionando uma nova perspectiva desses temas em sua época. Destacamos os diversos desdobramentos da pesquisa-ação a partir de seu estudo e aplicação em diferentes países, incorporando diferentes correntes filosóficas, período denominado por Barbier como "período de radicalização política e existencial da pesquisa-

ação", momento em que houve uma maior reflexão da natureza da pesquisa-ação, na década de 1970.

Focando no contexto brasileiro, percebemos que a pesquisa-ação teve seu surgimento a partir das pesquisas participantes na década de 1960, com nomes como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, que promoveram práticas dialógicas emancipatórias. Nos anos 1970 e 1980, a pesquisa-ação se intensificou sob a influência de autores como René Barbier, Michel Thiollent, Wilfred Carr e Stephen Kemmis, que discutiram a relação entre teoria e prática, buscando superar a separação entre elas. Nesse mesmo período histórico, ocorreu o que Franco (2005) denominou de "mosaico de abordagens metodológicas" no contexto brasileiro, especialmente na área educacional, com a proliferação de termos para definir diferentes abordagens da pesquisa-ação, muitas vezes sem a devida explanação de seus fundamentos teóricos e epistemológicos.

Os autores envolvidos em nossa discussão contribuem significativamente para os debates contemporâneos do uso da pesquisa-ação. Entre essas contribuições, destacamos: 1) a crítica à "glorificação acrítica da pesquisa-ação", resultante de seu uso sem compreensão adequada dos métodos, o que tende a direcionar a pesquisa para o pragmatismo, influenciado principalmente pelo neoliberalismo (Zeichner; Diniz-Pereira, 2005; Miranda; Resende, 2006); 2) a necessidade de manter o respeito pelas tradições da pesquisa científica mesmo ao adotar uma metodologia contra hegemônica, enfatizando a importância da ética, do domínio e da rigorosidade (Thiollent, 2022); e 3) o equívoco comum na utilização dos termos pesquisa-ação e pesquisa participativa como sinônimos, apesar das especificidades distintas de cada método de pesquisa.

Todos os assuntos levantados nos levaram a destacar as considerações acerca da pesquisa-ação que emergem nas obras científicas, considerando: 1) Contexto e problema da pesquisa; 2) Relação entre pesquisador e participante; 3) Espirais cíclicas; 4) A intenção de transformação; e 5) Concepção de conhecimento.

## 2.2 A PESQUISA-AÇÃO EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Ao abordar a formação de professores no Brasil, é crucial reconhecer que, historicamente, ela se moldou pela via de uma racionalidade instrumental, resultando na formação do docente como um mero executor de técnicas, sem espaço para o pensamento crítico e autônomo de sua

atuação. Esse processo, que se mostra latente até os dias atuais, denuncia, segundo Nóvoa (2007), um projeto de dominação que permeia a educação desde a construção de escolas e faculdades até a programação de projetos formativos e curriculares.

Diante desse contexto, diferentes movimentos foram sendo disparados a partir do início da década de noventa, visando à reestruturação dos processos de formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva, dando ênfase ao conceito de professor reflexivo, abordado por Schön, que reconhecia a relevância dos conhecimentos elaborados pelos professores através da reflexão de sua própria prática, contrapondo-se à racionalidade técnica. Muito próximo ao conceito desenvolvido por Schön, Stenhouse concebe o professor pesquisador, que se configura como um professor que investiga e intervém na sua própria prática por meio da reflexão (Libâneo, 2005; Pimenta, 2005).

Esses conceitos deram ao professor um papel de destaque no desenvolvimento das práticas educacionais, com diversas interpretações da ideia. Entretanto, uma visão distorcida desses conceitos leva à culpabilização individual do professor diante das deficiências provenientes do contexto escolar, isentando o poder público de suas responsabilidades que colaboram com a precarização do trabalho docente, ao considerar o professor como o único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar. Parte dessas críticas, porém, foram construtivas para se chegar à ideia de que essa perspectiva reflexiva deve ir além, assumindo um caráter coletivo e emancipatório, onde o professor, nesta concepção, é visto como um intelectual crítico-reflexivo (Pimenta, 2005; Contreras, 2012).

Entendendo essas discussões acerca da formação e atuação dos profissionais docentes, defendemos apoiados em Habermas (2012), a elaboração de processos que se deem pela via do agir comunicativo. Acreditamos na necessidade de repensar a formação docente, superando a lógica instrumental e adotando uma racionalidade comunicativa. Isso implica na elaboração de movimentos que contribuam para formar um professor reflexivo e crítico, capaz de dialogar com diferentes saberes e construir uma prática pedagógica autônoma e emancipadora, onde o conhecimento se desenvolve pelo aprendizado com seus pares.

É nesse sentido que vemos a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação como um caminho potente para a construção de processos formativos para os profissionais da educação, pois consideramos que ela pode proporcionar espaços de desenvolvimento de aprendizagens a

partir de reflexões da própria práxis. Ao explorarmos os estudos científicos nesta área temática no contexto brasileiro, percebemos duas tendências predominantes no uso dessa perspectiva: a primeira ocorre na formação inicial de professores, de modo mais discreto; e a segunda na formação continuada de professores, de maneira mais abrangente, considerando o volume de produção acadêmica e científica na área.

Sustentamos nossa afirmação ao realizar uma busca na CAPES, nos anos de 2013 a 2023, utilizando os termos “formação inicial de professores AND pesquisa-ação”, o que resultou em 17 resultados, e “formação continuada de professores AND pesquisa-ação”, com 60 resultados. Além disso, ao aprofundarmos nossa busca em revistas, periódicos e anais de eventos na área de educação, constatamos que há mais produções relacionadas à formação continuada do que à formação inicial.

De qualquer forma, selecionamos alguns estudos que relatam experiências em ambas as modalidades, a fim de entender como a pesquisa-ação vem sendo desenvolvida e quais aspectos são destacados nos estudos que se voltam para a formação de profissionais da educação. Os trabalhos que exploram a formação inicial de professores pela pesquisa-ação enfatizam a tentativa de romper com as práticas tradicionais de formação, que muitas vezes resultam em profissionais teoricamente bem-preparados, mas distantes das demandas reais das escolas. Assim, a pesquisa-ação se apresenta como uma forma de integrar teoria e prática nos processos de ensino vivenciados pelos acadêmicos.

Em sua dissertação, Abreu (2021) desenvolveu um trabalho em uma disciplina com alunos da licenciatura em Ciências. A investigação foi inicialmente realizada de modo presencial e posteriormente migrou para o formato online devido à pandemia de Covid-19. No projeto, realizado com os alunos da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Central - Sede, em Anápolis, os estudantes foram orientados a elaborar uma intervenção baseada nos princípios da metodologia da pesquisa-ação.

A autora relata que percebeu que o estudo e a realização de atividades nesta perspectiva promoveram uma mudança de olhar acerca da prática dos alunos. Inicialmente, a escrita dos projetos demonstrou falta de conhecimento pedagógico e uma visão tradicionalista do professor como transmissor de conhecimentos. Ao longo da disciplina, por meio das interações entre professores e alunos mediadas por processos reflexivos, ocorreram mudanças nas concepções

dos alunos considerando a importância do professor como mediador nos processos de ensino. Isso levou os discentes a buscar novos caminhos para o ensino de ciências.

Por sua vez, Lopes (2022), em sua tese, ofereceu um curso de formação complementar de educação ambiental em uma perspectiva crítica, utilizando a pesquisa-ação na Universidade Federal da Paraíba, Campus de João Pessoa. Os participantes eram estudantes de licenciaturas em ciências sociais, história, geografia e ciências biológicas. O autor argumenta que inicialmente os participantes demonstraram, em consonância com os elementos curriculares de seus cursos, visões conservadoras da temática trabalhada. Nesse sentido, foram adotados processos de reflexão-ação-reflexão, baseados em práticas críticas, possibilitando a construção coletiva de novas posturas mais autônomas e emancipatórias diante de uma visão de mundo diversa daquela inicialmente apresentada pelos participantes.

Ribeiro (2021) objetivou em sua tese investigar os saberes docentes necessários a serem construídos no âmbito da formação inicial para alcançar uma docência no paradigma inclusivo. Para isso, trabalhou com quatorze estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará, constatando que os alunos, apesar de compreenderem e defenderem a inclusão escolar, possuíam barreiras conceituais em relação à visão da deficiência, associando-a à ideia de falta de algo. Além disso, acreditavam que o trabalho com alunos PAEE (Público-Alvo da Educação Especial) era responsabilidade dos professores especializados, uma vez que não tinham conhecimentos práticos que os permitissem lidar com os diferentes casos no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a autora adotou a pesquisa-ação colaborativa como espaço propício para a construção dos saberes necessários à docência no paradigma inclusivo. Ao final do trabalho realizado em parceria entre a universidade e uma escola básica, percebeu-se que os participantes haviam adquirido novas concepções, valores e atitudes em relação às crianças com deficiência.

A pesquisa de Motta (2012) acompanhou sete alunos da graduação em matemática de uma universidade pública do Mato Grosso do Sul em duas disciplinas: a primeira de informática aplicada ao ensino de matemática e a segunda, o estágio obrigatório no ensino médio II. O trabalho desenvolvido com esses alunos pela via da pesquisa-ação possibilitou uma postura investigativa, contribuindo para a reflexão do uso das tecnologias digitais e tornando os conceitos matemáticos mais significativos. Isso refletiu em uma maior autonomia dos

acadêmicos em sua própria aprendizagem. O pesquisador enfatiza que ao adotarem essa postura, esse processo também se reflete na atuação profissional dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas comprometidas com o aprendizado dos educandos.

Em comum, essas pesquisas demonstram a fragilidade na formação de professores em diferentes áreas do conhecimento, causada principalmente pela pouca conexão entre teoria e prática. Além de apresentarem críticas, observa-se a tecelagem de possibilidades pela pesquisa-ação para a ressignificação e melhoria dos processos de formação inicial de professores. É interessante também considerar que os trabalhos de Motta (2012), Abreu (2021) e Lopes (2022) destacam a potência de espaços como estágio supervisionado, projetos de extensão e programas institucionais de iniciação à docência para promover esse vínculo entre teoria e prática, tanto dentro das universidades quanto nas redes de ensino, especialmente quando desenvolvidos com elementos da perspectiva da pesquisa-ação.

Nesse sentido, concordamos com Flores (2010) quando aponta a necessidade de, desde a formação inicial dos professores, promoverem ações que incentivem o espírito de aluno pesquisador, capaz de refletir sobre suas próprias ações e conhecimentos, visando à construção de uma identidade docente que resulte em um profissional com uma perspectiva diferenciada diante das dificuldades encontradas em sua atuação. Assim, destacamos que não é função central da formação inicial abarcar todas as temáticas que possam surgir na prática docente, dado que estas são numerosas e imprevisíveis. Portanto, a formação inicial deve possibilitar a construção de uma identidade docente que permita autonomia na busca por ferramentas para resolver os desafios inerentes à prática pedagógica.

Prosseguindo com nossa análise, agora vamos explorar os estudos que abordaram a formação continuada de profissionais da educação utilizando a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação.

Começamos com o estudo de Matiazzi (2020), que utilizou a perspectiva da pesquisa-ação para conduzir um curso de extensão destinado aos profissionais da educação infantil no município de Vitória-ES. O objetivo era estabelecer diálogos críticos-reflexivos acerca da concepção estereotipada da pobreza. Concluiu-se que, por meio da colaboração dos participantes da pesquisa, foi possível reavaliar práticas educativas e avaliativas, levando em conta os contextos sociais das crianças. Isso proporcionou um acesso mais pleno à educação e à aprendizagem

inclusiva. Além disso, destacou-se a importância do diálogo entre universidades e redes de ensino básico, ampliando os conhecimentos da temática e considerando questões além do ambiente escolar, como o contexto político, social e econômico.

A dissertação de Santos (2020) explorou a docência compartilhada em três turmas do sexto ano de matemática em uma escola pública de São Paulo, focando no uso pedagógico da avaliação. Utilizando a metodologia da pesquisa-ação, o estudo destacou a colaboração entre os docentes envolvidos. Santos (2020), observou inicialmente resistência por parte da professora especialista, que via o outro docente como um mero assistente em sua sala de aula e demonstrava pouco interesse pelos conhecimentos acadêmicos. Através de reflexões, escutas atentas e discussões, foram estabelecidos diálogos que possibilitaram uma colaboração mais efetiva, evidenciando a necessidade de os professores especialistas e pesquisadores trabalharem juntos para desenvolver práticas pedagógicas significativas para o aprendizado dos alunos.

É interessante observar que, nos primeiros momentos da pesquisa, o pesquisador identificou ideias e concepções tradicionais por parte da professora especialista, que se refletia em práticas competitivas e hierarquizadas. Ao longo dos encontros de estudo, evidenciou-se uma transformação na profissional em sua maneira de conceber o papel de professor, aluno e os aspectos da organização pedagógica de modo geral. Conseqüentemente, o autor afirma que, ao final do estudo, pôde perceber as repercussões desse processo, reconhecendo sua colaboradora como uma professora que pesquisa sua própria prática. Diferentemente do início da pesquisa, a professora passou a refletir criticamente sobre suas práticas em sala de aula e buscar parcerias para aprimorá-las.

Com uma abordagem próxima, considerando os processos colaborativos entre professores, Araújo (2022) dedicou-se a compreender as potencialidades formativas resultantes da criação de comunidades de aprendizagem docente durante os horários de trabalho pedagógico coletivo com profissionais do ensino fundamental em uma rede de ensino de um município do Vale do Paraíba. A autora afirma que ao ressignificar esses momentos na escola como espaços de diálogo e compartilhamento de experiências reflexivas, os profissionais envolvidos puderam perceber a conexão entre teoria e prática. A partir da escuta das experiências de seus pares e dos estudos coletivos, foram promovidas teorizações que qualificam práticas bem-sucedidas em sala de aula.

Na mesma linha, a pesquisa de França (2019) buscou promover junto aos profissionais de uma instituição de ensino da rede estadual de Minas Gerais novos modos de organização dos espaços e tempos formativos dentro do contexto escolar. O autor destacou duas modificações principais decorrentes da pesquisa-ação realizada. Primeiramente, houve uma mudança significativa na forma como os profissionais passaram a perceber a figura do pesquisador na escola, rompendo com uma abordagem positivista que até então predominava entre eles. Em segundo lugar, evidenciou-se a potencialidade dos aprendizados advindos da troca de experiências e estudos entre os pares, superando a organização institucional de formação e planejamento que antes ocorria de maneira individual, fragmentada e burocratizada.

Destacamos que, apesar de tematizarem objetos de investigação distintos, as pesquisas apresentadas apontam problemáticas semelhantes no contexto da formação continuada de profissionais da educação. Essas incluem o distanciamento persistente entre teoria e prática; a falta de valorização dos conhecimentos docentes; a escassez de espaços que privilegiem os professores, promovendo a valorização de processos colaborativos; e a resistência encontrada diante de pesquisadores acadêmicos nos ambientes escolares.

Assim, o ponto que queremos enfatizar é que os autores com os quais dialogamos anteriormente encontraram na pesquisa-ação um caminho para superar essas barreiras que dificultam o pleno exercício da práxis docente voltada para a promoção de uma educação de qualidade.

Além disso, percebe-se que por meio do desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos que proporcionaram processos formativos no âmbito da formação continuada, possibilitou-se a discussão de temáticas presentes nas realidades das instituições de ensino, que ainda não haviam sido contempladas em outros momentos da formação dos profissionais envolvidos, ampliando assim, o repertório de conhecimento dos sujeitos, que em sua atuação se deparam com inúmeras peculiaridades decorrentes da característica viva da escola.

É nesse sentido que corroboramos com Imbernón (2022), que faz uma crítica aos modelos impostos pelos sistemas que tendem a burocratizar e impor formações intervencionistas e altamente formalizadas, que acabam por cercear qualquer tipo de autonomia e criatividade docente. Apontamos então, para a necessidade de um novo modo de se conceber e fazer a formação continuada dos profissionais da educação, para que posteriormente haja melhoria dos

aspectos educacionais nas escolas. Assim, sustentados pelos trabalhos supracitados, acreditamos que os pressupostos da pesquisa-ação podem ser uma possibilidade de:

[...] desenvolver outra lógica de pensar a formação, alicerçada nos contextos de trabalho, nas situações específicas da prática docente, nos saberes que vão sendo construídos com base na reflexão crítica sobre as experiências vividas e na análise dos embates profissionais que ocorrem no local de trabalho (Passos; André, 2016, p. 3).

Para concluir nosso debate, compreendemos que o uso da pesquisa-ação em interface com a formação de profissionais da educação no Brasil vem se destacando na produção científica e acadêmica da área como uma possibilidade de romper com uma formação técnica e tradicional. Percebemos que os estudos têm se dedicado a esta temática tanto na etapa da formação inicial quanto na formação continuada. Na primeira, vemos como possibilidade momentos como o estágio supervisionado, projetos de extensão e o programa institucional de iniciação à docência. Na segunda etapa, destacam-se projetos de extensão realizados fora do horário de serviço, a docência compartilhada, o trabalho colaborativo e os espaços-tempos formativos dentro da própria escola.

Além disso, é importante ressaltar que nos dois casos observa-se o fortalecimento da conexão entre universidades e redes de ensino, a integração entre teoria e prática, a promoção de trabalhos colaborativos entre profissionais, a reflexão da própria prática, a ressignificação da pesquisa em educação e a ampliação de conhecimentos. Isso enfatiza o caráter intrínseco de transformação da pesquisa-ação na formação de profissionais da educação.

### 2.3 A PESQUISA-AÇÃO EM INTERFACE COM A INCLUSÃO ESCOLAR

Ao discutirmos o termo "inclusão escolar", estamos nos referindo especificamente ao processo de escolarização dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) dentro das escolas e classes comuns. Acreditamos ser importante iniciar essa discussão com esse ponto, uma vez que ainda existe certa confusão em relação aos termos "inclusão escolar", "educação inclusiva" e "inclusão", que têm significados distintos dentro do contexto da área de educação. O termo "inclusão" se insere em um contexto mais amplo e remete ao ato de inserir algo ou alguém em algum espaço, sendo um termo genérico. No entanto, seu uso é problematizado, pois sugere que apenas a inserção no ambiente escolar garante os direitos dos indivíduos, sem considerar o suporte necessário para que isso ocorra efetivamente.

A "educação inclusiva" é compreendida como um conjunto de ações e medidas pedagógicas que buscam proporcionar condições para a inserção, continuidade e plena participação de todos os educandos, adotando uma perspectiva de "escola para todos". Este conceito abrange diversos contextos, incluindo educandos que trabalham e aqueles advindos de grupos marginalizados ou contextos empobrecidos, entre outros.

Por outro lado, o termo "inclusão escolar", como mencionado anteriormente, refere-se ao contexto da sala de aula, onde os alunos Público-Alvo da Educação Especial, definidos pela legislação como aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), participam dos processos educativos ao lado dos demais estudantes. Isso envolve o acesso ao conteúdo por meio de adaptações de acordo com suas necessidades (Mendes, 2017).

O discurso de inclusão tem sido amplamente problematizado, especialmente porque, no contexto brasileiro, a inclusão escolar frequentemente se limita à simples inserção dos alunos público-alvo dentro da escola. Muitas vezes, esses alunos são negligenciados por professores das salas comuns, que não os consideram responsabilidade sua em colaboração com outros profissionais da escola (Silva, F., 2019). É crucial reconhecer que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva desempenha um papel fundamental na construção do processo de escolarização desses sujeitos, que por muito tempo foram excluídos do acesso às instituições escolares comuns.

Esta política é resultado de diferentes movimentos sociais. No entanto, é importante compreender os desdobramentos dela no contexto escolar. Segundo a pesquisa de Mendes (2017), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) levanta questões ao promover uma educação em tempo integral para alunos PAEE. Mendes aponta que a política destaca os recursos de apoio que ocorrem em espaços e tempos extraclasse, sem especificar os suportes que esses alunos têm direito dentro das classes comuns. Isso pode ser interpretado como uma indicação de que o processo de ensino-aprendizagem para esses alunos ocorre apenas fora do ambiente da sala de aula comum, levando à retirada frequente do aluno PAEE das aulas para atendimentos em salas de recursos.

Apesar das lacunas na redação da PNEE-EI, como apontado por Mendes (2017), esta política tem contribuído significativamente para a inclusão dos alunos PAEE no contexto escolar,

garantindo seu direito ao acesso às escolas comuns. Ela tem sido responsável pelo aumento das matrículas de alunos PAEE nas últimas décadas, especialmente nos primeiros anos do século XXI, sendo um fator crucial para o desenvolvimento de melhores processos de ensino-aprendizagem para esse público (Brasil, 2014; Matos; Mendes, 2015).

Este tema foi destacado recentemente devido a tentativas de mudanças na legislação, principalmente no que se refere ao local de escolarização dos alunos, como indicado pelo Decreto Nº 10.502 de 2020 (Brasil, 2020). Este decreto foi sancionado apesar das críticas recebidas por sua inconstitucionalidade e programou a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida, substituindo a PNEE. No entanto, foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) após vigorar por 60 dias. Um dos pontos mais problemáticos foi a proposta de criação de classes e escolas especiais, o que reintroduzia a segregação de pessoas com deficiência, algo que já havia sido superado no contexto brasileiro.

O Decreto Nº 10.502 foi revogado em 2023, sendo uma das primeiras medidas tomadas pelo novo governo que assumiu no mesmo ano. Diante disso, questionamos quais são os possíveis desdobramentos do Decreto Nº 10.502/2022 na modalidade da Educação Especial. No entanto, neste momento não podemos oferecer uma resposta aprofundada para essa questão, uma vez que não é o foco central deste capítulo.

De maneira sucinta, observamos a partir do Censo Escolar de Educação Básica de 2022 um contínuo crescimento nas matrículas de alunos PAEE nas escolas e classes comuns em todas as etapas da educação básica (INEP/MEC, 2023). No entanto, não podemos afirmar como essa mudança pode influenciar a concepção desses sujeitos por parte dos profissionais da escola, especialmente diante da possibilidade de disseminação de uma visão da educação para esse público com base clínica e assistencialista.

A concepção dos profissionais da educação é crucial no processo de inclusão escolar, pois os desafios enfrentados por esse movimento envolvem desde a contratação de especialistas até a influência direta dos professores em sua prática educativa. Além disso, é fundamental considerar a questão do financiamento para essa modalidade, que tem sido objeto de disputa entre escolas públicas e instituições especializadas autorizadas a oferecer serviços para esses educandos. No entanto, defendemos que o projeto de escola inclusiva só pode ser efetivado com qualidade mediante a disponibilização de recursos financeiros adequados. Portanto, os recursos

públicos devem ser direcionados exclusivamente para as escolas públicas (França; Melo; Almeida, 2022).

Considerando o contexto histórico-político atual, é importante analisar os impactos da pandemia de Covid-19, que teve início em 2019. Durante esse período, observamos um agravamento das deficiências no sistema educacional para os alunos PAEE, o que ampliou ainda mais a invisibilidade que esses sujeitos já enfrentavam em seu processo de escolarização. O descaso com a educação desses alunos durante a pandemia resultou em prejuízos irreparáveis do ponto de vista social, contribuindo para a exclusão desse público tanto na continuidade de sua rotina escolar quanto em sua vida após o término do ciclo básico de escolarização.

O principal equívoco apontado neste cenário foi a realização de atividades completamente desconectadas dos conteúdos curriculares das séries equivalentes, evidenciando o descompromisso com a garantia da qualidade da educação desse público. Isso escancarou a divisão existente na preparação de práticas destinadas aos alunos considerados "normais" em comparação àqueles que possuem algum tipo de deficiência (Neta; Nascimento; Falcão, 2020; Camizão; Conte; Victor, 2021).

Acreditamos que para garantir os processos de inclusão escolar dos alunos PAEE, as escolas devem trabalhar a partir e com as diferenças que se apresentam nos contextos das salas comuns. No entanto, entendemos que este ainda é um movimento desafiador tanto para a escola quanto para os profissionais da educação. Isso se deve ao fato de que suas formações e práticas foram construídas com base no princípio de uma classe homogênea, considerando o nível de aprendizagem da maioria para a construção de processos pedagógicos únicos para todos.

Nesse sentido, o processo de inclusão escolar demanda mais do que mudanças pontuais; implica uma verdadeira reestruturação da escola que abrange não apenas os espaços e recursos acessíveis, mas também, de maneira crucial, a formação continuada dos professores em uma perspectiva inclusiva (Jesus *et al.*, 2010). Além disso, é necessário pensar além da formação de professores, envolvendo toda a equipe escolar nesse processo, uma vez que todos os profissionais da escola desempenham um papel educativo neste contexto, influenciando e sendo influenciados pelas interações diárias, conforme discutido por Caetano e Buss (2021).

[...] apostamos em uma formação continuada não restrita a professores, como se esses fossem os únicos que atuam na escola, mas que envolva aqueles que compõem o

universo escolar, constituindo o ambiente de trabalho espaço de parcerias, trocas, onde todos se unam com o mesmo objetivo: promover o acesso ao conhecimento para todos os alunos, permitindo a todos o aprendizado. Evidencia-se a necessidade de uma formação continuada dentro da escola, com práticas pedagógicas que priorizem a aprendizagem, possibilitando transformar as práticas com ações que considerem a diversidade, oportunizando a todos o direito de aprender (Caetano; Buss, 2021, p. 31).

Evidenciando o termo "transformar", colocado pelas autoras, que enfatizam práticas e ações que consideram a diversidade como ponto chave para a promoção da inclusão escolar, é importante entendermos quem tem a responsabilidade de gerar processos que oportunizem essas condições. Almeida, Bento e Silva (2018) afirmam que nos estados e municípios brasileiros, essa formação tem sido conduzida por instituições que oferecem cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação em nível de especialização, predominantemente na modalidade semipresencial ou a distância. Além disso, destacam-se as propostas promovidas pelas secretarias de educação municipais e estaduais, que visam atender os profissionais que atuam em suas redes de ensino. Nesse mesmo caminho, há processos contínuos de formação de professores promovidos por meio de pesquisas, os quais buscam soluções para os desafios emergentes dos processos inclusivos nas escolas comuns, considerando as particularidades de cada localidade.

É nesse sentido que pesquisas que adotam a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação têm se mostrado potentes quando realizadas em interface com a formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar. Elas movem os profissionais no sentido da transformação de sua práxis, sendo esta uma alternativa apontada para contribuir para que a formação continuada seja significativa para os profissionais da educação. Assim, buscamos, a partir da ótica dessas investigações, entenderem as contribuições da pesquisa-ação para a inclusão escolar.

Ponderamos que, em nossa busca por pesquisas que trabalhassem com a temática em foco, encontramos muitos trabalhos da Universidade Federal do Espírito Santo. Isso é validado por Almeida (2010), Carvalho (2016), Silva, F. (2019) e Vieira, Lacerda e Mariano (2018), que apontam o destaque desta universidade nos últimos anos nos estudos acerca da formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar, através da pesquisa-ação e colaborativo-crítica. Deste modo, acreditamos ser justificado o maior quantitativo presente dessas pesquisas em nosso diálogo.

Para começar, vamos considerar a pesquisa de Glat e Pletsch (2010), que implementaram uma proposta de formação continuada com um grupo de professores de uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro. O objetivo era estimular a reflexão coletiva das práticas pedagógicas das professoras das salas comuns que tinham alunos PAEE. Essa formação visava facilitar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Antes da formação, percebeu-se que as professoras tinham entendimento equivocado de deficiência, considerando esses alunos como incapazes de aprender.

Considerando o trabalho realizado, as autoras apontam a pesquisa-ação como uma alternativa viável para a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, devido principalmente ao seu caráter de partir da realidade e das práticas específicas da instituição escolar. No entanto, elas ressaltam a importância de ir além do contexto de prática dos profissionais, destacando que as condições precárias de trabalho docente e as estruturas das escolas são fatores significativos que criam barreiras para o processo de inclusão.

De acordo com essa visão positiva de trabalhar a partir da realidade do território onde se realiza a formação, as autoras Almeida, Bento e Silva (2018), que utilizaram a pesquisa-ação colaborativo-crítica para orientar seu trabalho, destaca como esta abordagem pode ser fundamental para mudar a concepção dos profissionais sobre os elementos que constituem a inclusão escolar. O objetivo do estudo das autoras é analisar um programa de formação na região serrana do estado do Espírito Santo, destinado a gestores de Educação Especial. Elas destacam a contribuição dos grupos de estudo-reflexão como espaços privilegiados para os profissionais compartilharem conhecimentos e intenções, promovendo processos de reflexão coletiva que visam superar práticas obsoletas. Além disso, demonstram como esses processos podem auxiliar na formulação de políticas municipais que valorizem o saber dos profissionais da educação.

Caetano, Buss e Espíndula (2019) consideram a pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma alternativa para contrapor o modelo historicamente instituído que não valoriza a postura crítico-reflexiva dos profissionais da educação. Eles promoveram uma formação continuada em serviço no município de Santa Maria de Jetibá com pedagogos, buscando fortalecer a constituição de aprendizagens nos campos educacional, afetivo e social, e promover discussões com a temática de inclusão escolar. Essa formação visava capacitar os pedagogos para trabalharem com os professores nessa temática. Os autores acreditam que a pesquisa-ação

colaborativo-crítica pode ser uma base para a construção colaborativa de metodologias de ensino capazes de romper com os estigmas presentes no processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Considerando a temática da comunicação alternativa e ampliada, Oliveira (2022) destaca o processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral durante a pandemia de Covid-19 e problematiza o fato deste estudante estar matriculado em uma escola especial no estado de Sergipe, considerando-o um retrocesso. O estudo se revela interessante na medida em que os profissionais, ao entrarem em contato com diferentes discussões da inclusão escolar, reconhecem durante o processo formativo realizado em parceria com a autora que os estudantes matriculados nesta instituição deveriam frequentar a escola comum. Isso resultou em mudanças em suas concepções do significado de deficiência e no reconhecimento da capacidade de aprendizado desses alunos.

Queiroz (2021), que também focou nos processos formativos durante a pandemia, tomou como principal para sua análise um movimento iniciado em Viana, município da zona rural do estado do Espírito Santo, onde o autor atuava como diretor da escola participante. Nesse processo, buscou novas formas de realizar a formação continuada em uma perspectiva inclusiva para se adaptar à necessidade de realizar encontros virtuais. O desafio foi promover processos dialógicos por meio das plataformas digitais, que em outras experiências em nível estadual e municipal, se caracterizaram por serem movimentos solitários e de baixa qualidade para os professores.

O autor menciona que foi possível, através do movimento de formação online com os participantes, realizado com base no grupo de estudo-reflexão, pensar em novas formas de realizar o processo educativo dos alunos PAEE durante a pandemia. Além disso, ele destacou que, por meio do uso adequado da tecnologia, foi viável promover uma formação baseada nos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, evidenciando principalmente a capacidade de trabalhar coletivamente para desenvolver novos métodos que garantam a inclusão dos alunos com deficiências.

Silva, F. (2019), também utilizando os grupos de estudo-reflexão, conduziu uma formação continuada no município da Serra, no Espírito Santo, com profissionais da educação, com o objetivo de aprofundar os diálogos da inclusão escolar dos alunos PAEE dentro da escola. A

pesquisadora destaca em seu texto a potencialidade desses grupos, ancorados na pesquisa-ação colaborativo-crítica, como espaços onde os professores puderam dialogar entre si e reconsiderar suas práticas. A partir de um objetivo comum, foram realizados processos de reflexão coletiva que permitiram a formação de todos para a melhoria do processo de inclusão escolar dos alunos PAEE. O aspecto mais interessante deste estudo é que, durante seu desenvolvimento, despertou a curiosidade de uma gestora de educação especial do município onde a pesquisa foi realizada, resultando em um processo formativo também com os técnicos da secretaria, orientado por essa perspectiva teórico-metodológica.

Almeida (2004) destaca o processo de colaboração estabelecido entre a pesquisadora acadêmica e a professora pesquisadora participante da pesquisa como uma possibilidade para a construção de práticas inclusivas dentro do contexto da sala de aula comum. Através do processo de planejamento, ação e reflexão das atividades desenvolvidas em sala pela professora regente, a autora evidencia o ensino em multiníveis como uma prática que promove a participação dos alunos, valorizando os diferentes estágios de apropriação do conhecimento. Isso destaca, mais uma vez, o papel colaborativo e formativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica, permitindo a estruturação de novas formas de pensar e colaborar com o processo de inclusão escolar.

Pattuzzo (2014) contribuiu significativamente ao instituir espaços de "diálogos-formação" em uma escola municipal, enfatizando a necessidade de colaboração entre os profissionais da escola e o pedagogo na articulação do trabalho voltado para o aprendizado dos alunos PAEE. Nestes espaços construídos, a pedagoga, a pesquisadora e os demais profissionais se formavam mutuamente, realizando esses encontros informalmente ou como parte de formações programadas no calendário escolar.

Em síntese, os estudos que abordam a inclusão escolar e adotam a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica focam em formações continuadas com os profissionais, visando melhorar as práticas e a cultura escolar. Nesse contexto, concordamos com Jesus e Breciane (2018) quanto ao potencial da pesquisa-ação colaborativo-crítica para promover transformações nos contextos escolares.

Ao reconhecer os desafios de educar na diferença, as pesquisas valorizam a potência da ação coletiva, visando reinventar ações, pensamentos e saberes-fazer. A pesquisa-ação colaborativo-crítica evidencia a construção de novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o professor-pesquisador a reconhecer a importância de se implicar no campo investigado, criando confiabilidade e dispondo-se a pensar

com os profissionais que concretizam os processos de ensino (Jesus; Breciane, 2018, p. 53).

Esse "pensar com", enfatizado pelas autoras, é refletido também na maioria das pesquisas elencadas, que destacam a importância da colaboração e da confiança entre os profissionais da escola e os pesquisadores universitários. São por meio dessas interações que são promovidos momentos reflexivos que levam a uma análise crítica das práticas individuais e coletivas no processo de ensino-aprendizagem.

É deste modo que acreditamos que a pesquisa-ação contribui para o movimento da inclusão escolar, na medida em que promove momentos de reflexão que rompem com estigmas que permeiam os processos educacionais dos alunos PAEE, como a visão clínica destes alunos construída historicamente. A ênfase no processo de aprendizagem e interação com esses alunos se limita às suas deficiências ou incapacidades, sendo as práticas ferramentas que perpetuam esse caráter seletivo da escola, excluindo todos que não se enquadram na "normalidade" (Patto, 1999).

Esse caráter de rompimento com saberes conservadores aponta para a inovação que a pesquisa-ação pode trazer para a educação. Isso se reafirma por meio das pesquisas de Caetano, Buss e Espíndula (2019), que indicam que esta promove o desenvolvimento de uma postura investigativa nos participantes, que passam a ter um novo olhar diante de suas dificuldades. Essa abordagem pode ser catalisadora para a construção de novas metodologias de ensino ou de formação, que confrontam os modelos que acabam por corroborar com os processos de exclusão.

Entendendo a formação como um espaço para os profissionais dialogarem com seus pares e desenvolverem autonomia guiada para a emancipação, os autores Almeida, Bento, Silva, N. (2019), Silva, F. (2019) e Queiroz (2021) levantam a possibilidade dos grupos de estudo-reflexão. Estes são de grande valia para nosso estudo, uma vez que são sustentados na pesquisa-ação defendida por Carr e Kemmis (1988) e se ancoram na teoria de Habermas (2013). Nos grupos de estudo-reflexão, há a intencionalidade de renúncia dos interesses individuais em benefício do grupo, na defesa de um interesse coletivo comum. Nesse sentido, coloca-se em evidência a característica emancipatória e coletiva da pesquisa-ação.

Compreendemos também que a pesquisa-ação influencia diretamente o discurso dos profissionais que delas participam, desempenhando um papel privilegiado na teoria habermasiana, pois é através do discurso que buscamos o entendimento e o convencimento de nossas crenças e conhecimentos. Dessa forma, ao participarem de estudos e terem acesso a diferentes fontes de saber, os participantes aproximam a teoria de sua prática, fortalecendo seus argumentos para colaborar de forma mais efetiva com outros profissionais e familiares, demonstrando também autoridade como detentores de conhecimentos específicos para desempenhar seu trabalho de modo eficaz (Carr; Kemmis, 1988).

### **3 REVISÃO DE LITERATURA DO TEMA DE PESQUISA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA EM PESQUISA-AÇÃO**

Neste capítulo, buscamos entrelaçar ideias com pesquisas que abordam a mesma temática central deste estudo: a análise da produção acadêmica que adota a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica. Pretendemos realizar um panorama geral das investigações brasileiras que se dedicam a esse tipo de análise, destacando os caminhos e conceitos principais apresentados pelos autores, com o objetivo de avançar no conhecimento produzido nesta área específica.

Para isto recorreremos inicialmente para a busca de teses e dissertações na plataforma “Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES”<sup>1</sup>. Nesta delimitamos os anos de busca para as pesquisas, sendo este um recorte temporal dos últimos 10 anos (2013-2023), principalmente no sentido de se encontrar um panorama científico mais recente do tema proposto.

Utilizamos diversas combinações de palavras-chave para a busca, sendo elas “Pesquisa da pesquisa OR Análise do conhecimento OR Análise da produção acadêmica”, “Análise epistemológica OR Análise do conhecimento científico”, “Pesquisa bibliográfica OR Análise epistemológica”, “Pesquisa da pesquisa AND Pesquisa-ação”, “Análise Bibliográfica AND Pesquisa-ação”. Por fim realizamos a busca do termo “Análise epistemológica AND Pesquisa-ação”, pois esta é a proposta central de nossa pesquisa.

De forma geral, com essa combinação, encontramos um total de 81 resultados, sendo 47 dissertações de mestrado e 34 teses de doutorado distribuídos entre cinco áreas do conhecimento. Observamos que a área de ciências humanas apresenta o maior quantitativo de trabalhos, representando 62,5% da produção nos últimos dez anos. Em seguida, as ciências sociais aplicadas contam com 19 trabalhos. Ao analisarmos a área de ciências humanas, destaca-se a educação com um número elevado de trabalhos em comparação às outras áreas, incluindo história, filosofia e psicologia. Os dados estão detalhados na Tabela 1 abaixo:

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>.

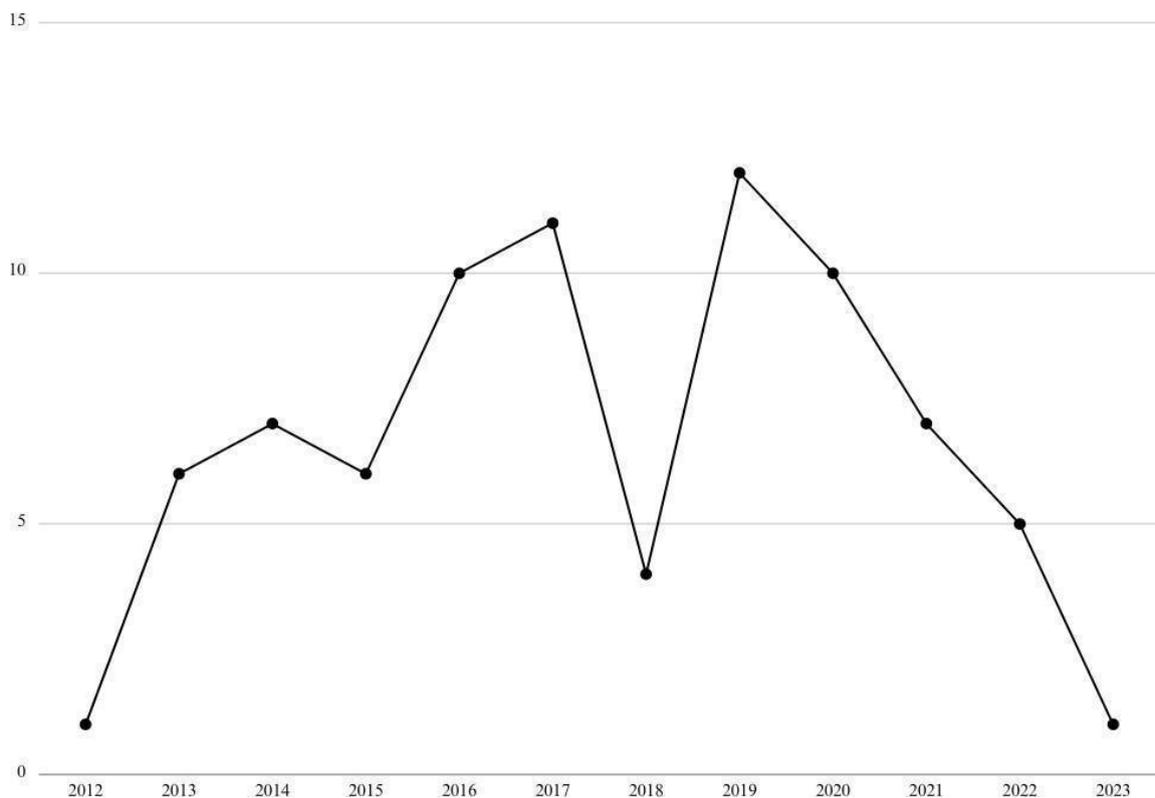
Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos por grande área do conhecimento e na área da educação

Grande Área do Conhecimento		Área do Conhecimento: Educação	
Ciências Humanas	51	Educação	43
Ciências Sociais Aplicadas	19	História	06
Multidisciplinar	06	Filosofia	01
Linguística, Letras e Artes	03	Psicologia	1
Ciências da Saúde	02	Total	51
Total	81		

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao tentar traçar uma linha temporal para compreensão destas pesquisas, observamos destaque de produções no ano de 2019, com total de 12 trabalhos, seguido pelo ano de 2017 com 11 e os anos de 2016 e 2020 com 10 trabalhos cada, como podemos ver no gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Número de trabalhos por ano na Grande Área do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora.

Se observarmos com atenção, podemos perceber que a produção dos trabalhos segue um movimento de crescimento dos anos de 2012 a 2016, sofrendo uma queda em 2018 e aumentando de forma significativa em 2019, para depois decrescer novamente até 2023. Destacamos ainda que a universidade com maior representação de trabalhos, considerando o

número na Grande Área de Conhecimento e Subárea de Ciências Humanas, é a Universidade Nove de Julho (UNINOVE), com 29 pesquisas no contexto geral. Entretanto, ao examinarmos especificamente os resumos das teses e dissertações desta universidade, notamos que a grande maioria consiste em pesquisas qualitativas realizadas com professores, com o objetivo de identificar as concepções de diferentes aspectos educativos, ou pesquisas que analisam documentos específicos, como regimentos e currículos, entre outros.

Assim, tomando as pesquisas encontradas dentro do filtro de ciências humanas, seguimos com o nosso processo de seleção. Com o intuito de realizar o delineamento dos trabalhos que auxiliam na construção desta investigação, realizamos uma delimitação por meio de: 1) Seleção por título; 2) Leitura do resumo; e 3) Análise do texto completo.

Com isso, elencamos os seguintes trabalhos para a discussão neste capítulo: Claudino-Kamazaki (2013), Coelho (2013), Silva (2013), Dentz (2015), Carvalho (2016), Ortega (2017), Oliveira (2020), Pereira (2021), Costa (2022) e França (2023), que se encontram organizados no Apêndice A. Além desses, selecionamos, com base na aproximação da temática, outros trabalhos que nos ajudam a construir este capítulo, desta vez, sem delimitação cronológica, a saber: Almeida (2010), Molina (2007) e Sousa e Oliveira (2018). Justifica-se essa seleção, uma vez que, na produção encontrada na delimitação de dez anos, poucos estudos tinham como objeto de investigação a pesquisa-ação.

Em um primeiro momento de análise, podemos perceber que os trabalhos se dividem em dois grupos: os que utilizam diferentes metodologias para analisar a produção científico-acadêmica, com o intuito de criar um panorama de determinada temática, e os que empregam a análise epistemológica para realizar esse panorama. Por esse motivo, sentimos a necessidade de realizar a análise deste tópico em dois blocos, sendo eles: a) Um olhar sobre a “pesquisa da pesquisa”: a pesquisa-ação em foco e b) A análise epistemológica como possibilidade. Ambos serão apresentados no texto que segue.

### 3.1 UM OLHAR SOBRE A “PESQUISA DA PESQUISA”: A PESQUISA-AÇÃO EM FOCO

Consideramos que não é grande o quantitativo de pesquisas que analisam a produção científica utilizando a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação. Esses trabalhos abordam diferentes temáticas, principalmente na área de educação, como por exemplo a Educação Especial, inclusão escolar, trabalho colaborativo, educação ambiental e filosofia da educação.

Para iniciar nossa análise, iremos dialogar com o estudo de Molina (2007), pois este é, dentre os trabalhos selecionados, o que compreende a data mais distante dos estudos com a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação. O autor analisou os trabalhos acadêmicos defendidos nos programas de pós-graduação brasileiros entre os anos de 1996 e 2002 relacionados à pesquisa-ação ou investigação-ação, buscando dar ênfase à pesquisa-ação colaborativa. Sua motivação perpassa pela essência investigativa deste tipo de metodologia, que favorece a aproximação na relação entre os participantes e, na maioria dos casos, possui lócus de pesquisa dentro dos contextos escolares.

No período delimitado de seis anos, o pesquisador mapeou 236 trabalhos realizados a partir desta metodologia, sendo as instituições que mais produziram neste ciclo a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com 27 produções, e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com 25 produções. Embora com menor número de trabalhos, destacam-se também, em relação aos outros programas de pós-graduação do país, as seguintes instituições: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O estudo de Molina se torna importante para nós na medida em que foca na observação das relações instituídas entre pesquisador e participante nos estudos analisados.

Nessa mesma perspectiva, um estudo valioso para pensar nossa temática é o de Almeida (2010), que também objetivou analisar teses e dissertações no âmbito nacional, com recorte temporal de 1999 a março de 2008. A autora mapeou 50 estudos focados na temática da Educação Especial e na discussão da perspectiva da inclusão escolar. Desta vez, no período estabelecido, destaca-se a Ufes pela quantidade de trabalhos produzidos nessa área temática e teórico-metodológica, seguida pelas instituições USP e UFSCar.

A partir da análise epistemológica de 45 estudos selecionados, a investigadora estabelece questões importantes em relação aos pressupostos da pesquisa-ação, que anteriormente Molina

(2007) também buscou destacar, como a relação entre pesquisador e participante. Considerando essa problemática, Molina ressalta as dificuldades em garantir a participação efetiva dos profissionais envolvidos na pesquisa, que na maioria das vezes ficou restrita a poucos. No que diz respeito ao local da pesquisa, muitas foram realizadas fora do ambiente escolar devido à falta de espaço e tempo, rompendo com o ideal inicialmente proposto pelos autores do processo.

Almeida (2010) revela sua percepção em relação ao distanciamento da escrita do capítulo conceitual em relação aos pressupostos da pesquisa-ação e sua utilização durante a ação realizada pelos pesquisadores e descrita na análise de dados. Segundo a autora, isso demonstra uma falta de apropriação da perspectiva teórico-metodológica apontada. Um dos motivos que emergem para essa problematização, sugeridos pelas pesquisas de Molina (2007), Almeida (2010), Claudino-Kamazaki (2013) e Silva (2013), é a relação dos trabalhos desenvolvidos em âmbito do mestrado e do doutorado. Compreende-se que o tempo de desenvolvimento de tese é superior a produção de uma dissertação, e com isso o tempo para a apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos em uma pesquisa de mestrado se mostra insuficientes para o movimento de uma investigação complexa como a de pesquisa-ação.

Apesar disso, os dados apresentados por Molina (2007) revelam que o número de dissertações defendidas com base na pesquisa-ação é superior ao de teses. Em seu levantamento, encontrou 193 trabalhos defendidos no mestrado, em comparação aos 43 apresentados aos programas de doutorado. Como um modo de superar essa inquietação, Almeida (2010) aponta para a tradição dos grupos de pesquisa que trabalham com essa perspectiva teórico-metodológica. Esses grupos realizam estudos mais aprofundados do assunto e possibilitam uma imersão dos alunos recém-chegados aos programas, além da permanência deles durante diferentes etapas de sua formação, acarretando uma melhor apropriação dos pressupostos para sua investigação.

Remetendo-nos aos grupos de pesquisas, um dado interessante descoberto por Ortega (2017), é de que a grande área de ciências humanas é a que mais possui grupos de pesquisas no contexto brasileiro, representando 21% do número total existente dentro das grandes áreas de conhecimento estabelecidas pelo CNPq. Ainda, dentro desta grande área que contempla a Educação, Psicologia, História, Sociologia, Filosofia, Sociologia, Geografia, Antropologia, Ciência Política, Teologia e Arqueologia, prevalece o maior quantitativo de grupos na subárea de educação, representando quase metade do quantitativo total existente.

O estudo de Pereira (2021) corrobora a importância atribuída ao trabalho coletivo realizado nos grupos de pesquisa universitários, conforme destacado por Almeida (2010). Pereira analisou 34 trabalhos acadêmicos selecionados no período de 2008 a 2018 no ambiente virtual "Cartografias", que reúne produções acadêmicas de três redes universitárias: NEPIE, Ufes e UFSCar. Os trabalhos selecionados abordam a temática do trabalho colaborativo na educação inclusiva, incluindo teses, dissertações e artigos com temas preestabelecidos. A autora aponta a Universidade Federal do Espírito Santo como a instituição com o maior número de obras nesse campo, destacando-se em relação às outras instituições envolvidas. Nesse sentido, destaca-se a pesquisa-ação como uma metodologia impulsionadora desse tipo de trabalho, enfatizando também a relevância das parcerias dentro dos grupos de pesquisa universitários para a consolidação de conhecimento em diversas áreas temáticas.

O trabalho de Carvalho (2016) segue na mesma linha de investigação. A autora realizou uma pesquisa bibliográfica da produção científica voltada para a formação de profissionais da educação no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), no período de 2000 ao primeiro semestre de 2015. Um dos critérios de seleção foi a utilização dos termos "colaborativa" ou "pesquisa-ação" como perspectiva metodológica do estudo. Em sua análise, trouxe elementos importantes para entendermos o cenário institucional em que emergem as investigações a partir da pesquisa-ação. O levantamento apontou que a região sudeste concentra 54% das produções nessa perspectiva, com destaque para o estado de São Paulo, especialmente a Universidade Federal de São Carlos.

A liderança da Universidade Federal de São Carlos nesse contexto não ocorre por acaso, pois a instituição oferece cursos de graduação e possui linhas de pesquisa na pós-graduação voltadas para a área de Educação Especial. Além disso, os grupos de pesquisa desempenham um papel crucial na criação de uma tradição de trabalho com temas e metodologias específicas. Dessa forma, o estudo de Pereira (2021) confirma os dados apresentados por Carvalho (2016), destacando o papel central dos grupos de pesquisa na produção de conhecimento. A autora enfatiza especialmente a Universidade Federal do Espírito Santo na consolidação da produção acadêmica na área do trabalho colaborativo e inclusão escolar através da pesquisa-ação. A partir desses dois estudos, Pereira (2021) e Carvalho (2016), podem reiterar a importância de analisar as produções científicas da região sudeste do Brasil, especialmente nos estados do Espírito Santo e São Paulo, que se destacam na pesquisa acadêmica em diversas áreas da educação.

Entendemos, a partir das pesquisas apresentadas até o momento, que a pesquisa-ação tem sido amplamente utilizada em trabalhos voltados para a formação de profissionais da educação. Essa escolha reflete uma tentativa de superar a abordagem positivista e promover um movimento contra hegemônico. Sousa e Oliveira (2018) destacam que a área educacional é predominantemente explorada nesse tipo de pesquisa, abrangendo estudos realizados entre os anos de 2000 e 2017. Esta tendência reflete os princípios iniciais da pesquisa-ação no Brasil, alinhados à pedagogia de Paulo Freire, que enfatiza a formação para a emancipação.

Apesar da predominância na área educacional, a pesquisa-ação se manifesta em diversas vertentes na produção acadêmica brasileira, como observado por Tripp (2005). Estudiosos da área apontam o uso de diferentes terminologias para se referir à pesquisa-ação, o que amplia ainda mais o campo de estudo e aplicação dessa metodologia no contexto brasileiro.

Entendendo essas análises, surge a preocupação de como os pressupostos da pesquisa-ação têm sido apropriados nas teses e dissertações brasileiras, e como essas pesquisas são realizadas nos contextos educacionais, considerando as diversas intencionalidades presentes nas racionalidades e ações dos autores. Segundo Habermas, "por trás de toda ação existem interesses humanos, que podem conduzir a movimentos de emancipação ou de adaptação dos meios para alcançar determinados fins, sendo assim [...] a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento e mais com a forma como os sujeitos capazes de linguagem e ação utilizam o conhecimento" (Habermas, 1987, p. 24).

Baseados nesta inquietação os trabalhos de Claudino-Kamazaki (2013) e Oliveira (2020) evidenciam as limitações apresentadas nos trabalhos que propõe a realização de uma pesquisa-ação. A crítica vai em direção a apropriação da teoria crítica e seu reflexo na posterior da ação voltada para a transformação da realidade. A pesquisadora Claudino-Kamazaki (2013) analisou oito teses defendidas entre os anos de 2005 e 2010, focando na formação inicial de professores. Seu objetivo foi identificar a fundamentação teórica que orienta os estudos nessa área da educação. Utilizando uma metodologia bibliográfica e o método dialético para a análise dos conteúdos dos trabalhos selecionados, ela buscou responder a uma questão central: como as pesquisas abordam o termo "prática" na formação de professores e como a relação entre teoria e prática se manifesta teórico-metodologicamente na produção acadêmica.

Os frutos da análise de Claudino-Kamazaki (2013) destacam que, embora todos os trabalhos buscassem romper com a formação de professores centrada na perspectiva técnica, aproximando a universidade da escola, a maioria (seis dos oito estudos) não abordou de maneira crítica o conceito de práxis. Além disso, a análise de dados adotada seguiu a corrente fenomenológica, o que pode limitar a compreensão completa do fenômeno estudado. Observa-se também que, apesar da tentativa de integrar teoria e prática sem dicotomias, há ainda uma valorização da prática por parte dos pesquisadores e dos sujeitos participantes neste campo.

Nesse caminho também nos deparamos, ora com a clareza epistemológica de alguns trabalhos, ora com a sedução do Neopragmatismo, presente na maioria das Teses, sedução que pode inebriar e ofuscar os olhares dos intelectuais mais engajados. Dentre as constatações mais relevantes, destacamos a aparente defesa das pedagogias neopragmáticas na maioria das Teses, representada pela epistemologia da prática, professor reflexivo, pedagogia das competências, priorização dos saberes experienciais, conceitos contemplados pelo que convencionamos categorizar aqui como prática reflexiva (Claudino-Kamazaki, 2013, p. 133).

Com isso, Claudino-Kamazaki (2013) destaca que a maior contribuição de sua dissertação está na identificação da carência de domínio teórico-metodológico nas teses analisadas, apontando também para a presença de incoerências e confusões epistemológicas nas investigações.

Oliveira (2020), em seu levantamento bibliográfico dos anos de 2015 a 2019, analisou cinco periódicos brasileiros e selecionou artigos dentro da temática de educação ambiental que utilizassem a pesquisa-ação como metodologia. O autor encontrou 43 artigos que mencionavam o uso da pesquisa-ação, mas optou por selecionar apenas nove, pois estes estavam alinhados com a temática estabelecida. Segundo sua análise, os trabalhos selecionados conseguiram incorporar os pressupostos teóricos da pesquisa-ação. No entanto, Oliveira identificou limitações na aplicação da ação pautada na teoria crítica, ou seja, na capacidade de transformar a realidade de maneira a romper com uma abordagem positivista.

A abordagem de "vigilância epistemológica", inspirada em Bachelard, sugere uma reflexão profunda a própria ciência, começando pela análise dos erros e limitações presentes na produção científica. Essa perspectiva é fundamental para abrir caminho a novas descobertas e avanços na pesquisa científica (Bachelard, 1996).

Levando em consideração o exposto, antes de adentrarmos ao nosso segundo bloco de diálogo com as produções, é necessário evidenciar que todas as pesquisas presentes neste compilado apontaram a pesquisa-ação como uma perspectiva teórico-metodológica que apresenta

resultados significativos na transformação da realidade dos sujeitos envolvidos. Isso ocorre ao promover a formação tanto do pesquisador quanto dos demais participantes do processo, contribuindo para efetivas mudanças nos contextos em que são realizadas.

A partir das pesquisas de Molina (2007), Almeida (2010), Claudino-Kamazaki (2013), Carvalho (2016), Ortega (2017), Sousa; Oliveira (2018) Oliveira (2020) e Pereira (2021) podem compreender de forma ampla o contexto das produções brasileiras em pesquisa-ação. Os parágrafos anteriores apresentam dados de pesquisas que abordam diferentes linhas temáticas, mas que indicam caminhos percorridos pela perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, sendo assim, podemos elencar pontos que aparecem em comum nessas produções e que nos ajudam a guiar e fortalecer nosso projeto, tais como:

- a) O destaque da região sudeste, em especial os estados de São Paulo e Espírito Santo no tocante da produção acadêmica científica na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação e na temática de inclusão escolar;
- b) A força dos grupos de pesquisas universitários para criação de tendências epistemológicas e manutenção da produção de conhecimento em áreas temáticas;
- c) A identificação de carências nas produções quanto aos pressupostos da pesquisa-ação, que se apresentam fortes no capítulo conceitual e enfraquecidos no momento de ação que é apresentado por meio do capítulo de análise de dados;
- d) A verificação de mudanças conceituais e práticas dos sujeitos envolvidos no processo, evidenciadas nas próprias pesquisas que realizaram o movimento de pesquisa-ação.

### 3.2 A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA COMO POSSIBILIDADE

Pretendemos neste segundo bloco de análise das produções, traçar um caminho considerando a "Análise epistemológica", guiados pelas teses e dissertações encontradas no levantamento realizado. Para isso, buscaremos realizar uma costura de conhecimentos, aprofundando-nos nos trabalhos de Almeida (2010), Silva (2013), Coelho (2013), Dentz (2015), Costa (2022) e França (2023). Consideramos importante destacar, como primeiro ponto, a referência ao Professor Doutor Silvio Gamboa em todos os estudos elencados acima, seja como orientador, membro da banca de avaliação ou referência teórica. Esse fator se deve ao fato de esse pesquisador ser um propulsor deste tipo de análise, ampliando sua significação a partir do pensamento de teóricos como Bachelard e Habermas, que em suas obras realizam uma crítica à crise da epistemologia moderna.

O autor parte de diferentes questões que se ligam intimamente à criação e alargamento dos programas de pós-graduação, justifica-se na medida em que a significação da produção de uma dissertação ou tese passa de uma lógica da produção de conhecimento científico e se torna o mero comprimento de uma exigência para obtenção de título. Com isso, surge o desafio de se realizar a “pesquisa da pesquisa”, um trabalho que vai além da verificação efetiva da utilização de métodos para realização da investigação, mas que busca compreender por inteiro seus aspectos metodológicos, teóricos, filosóficos, epistemológicos e históricos (Gamboa, 2018).

Uma parte das pesquisas que compõem este bloco de análise faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação - PAIDEIA, liderado e coordenado pelo professor Silvio Gamboa. O grupo faz parte da linha de pesquisa “Epistemologia e Teorias da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – PPGE da UNICAMP.

Em vista disso, uma pesquisa recente, realizada em 2022 por Valdirene Costa, teve como problemática entender qual é a práxis do Grupo PAIDEIA e como se caracteriza a análise epistemológica da sua produção científica (dissertações e teses) no período 1999-2019. Objetivou analisar, histórica e epistemologicamente, 170 pesquisas, sendo 94 teses de doutorado e 76 dissertações de mestrado do referido grupo. Para isso, a autora se apropriou da relação entre lógico e histórico, proposta na matriz epistemológica elaborada por Gamboa (1982).

Essa relação é explicada pela compreensão da lógica não em sua noção formal, pois esta é abstrata, o que se toma como base nesta linha de pensamento é a lógica em seu cunho concreto, uma lógica dialética. É nesse sentido que a lógica se encontra com os conteúdos históricos, que é determinante para a construção de uma totalidade do objeto. Esta realidade concreta é formada ao se realizar o exercício de “refletir, analisar, sintetizar, interpretar, questionar e criticar conteúdo histórico” (Costa, 2022, p. 43).

Em sua avaliação epistemológica coloca como principal contribuição das produções analisadas do grupo PAIDEIA, o aprofundamento dos fundamentos filosóficos e epistemológicos na pesquisa em educação, que contribui diretamente na formação de pesquisadores em seus fundamentos históricos, críticos e filosóficos.

Dentro deste contexto, Silva (2013), em sua tese irá pontuar e discutir as tendências teóricas-filosóficas de deficiência e/ou diferença, assim como as implicações 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. Este nos ajuda a pensar principalmente no campo da Análise epistemológica, trazendo grande contribuição para nosso estudo na medida em que aponta caminhos a serem percorridos no sentido de se analisar trabalhos a partir desta perspectiva. Assim, ele parte da Matriz Epistemológica, elencando os seguintes pontos para a análise aprofundada da pesquisa científica: 1) Elementos Lógicos: que perpassam a) Nível técnico, teórico, metodológico e epistemológico; b) Pressupostos Gnosiológicos e Ontológicos e; 2) Elemento histórico Social: que são os elementos de contexto, Macroestruturais, Mesoinstitucionais e Microsociais.

O autor destaca a importância e necessidade dos trabalhos chamados “pesquisa da pesquisa”, pois se constitui como uma ferramenta para elaboração de novas metodologias, além de se mostrar importante para realizar panoramas das pesquisas científicas, apontando tendências que essas carregam subjetivamente. Em sua análise aponta o aumento das produções que abarcam referenciais teóricos que são bases da temática inclusão escolar ou educação inclusiva, explicando que isso se deve ao interesse pragmático para formação de professores e intervenção da realidade, que tem ganhado espaço nas teses da área. Essa tendência também vai se explicar pela aproximação dos problemas dos contextos escolares em consonância com políticas inclusivas, como a Declaração de Salamanca, de 1994.

Outro dado interessante para nós se trata da avaliação realizada dos trabalhos defendidos, em especial na UFSCar, onde se aponta uma tendência clínico-terapêutica e médico-clínica quando se trata da interface entre a Educação Especial e a Educação Física. Um dos motivos para explicar essa tendência é o histórico do programa de pós-graduação, que vem desde sua criação sendo direcionado por psicólogos.

Considerando a análise epistemológica, o autor Volmir Dentz, guiará seu estudo pela seguinte questão: “Quais os pressupostos filosóficos das teorias pós-críticas tal como eles se encontram materializados na pesquisa em Educação e em que sentido tais pressupostos estão sujeitos à crítica ontológica?” (2015, p. 346). Na busca por respostas, é realizada uma pesquisa de cunho bibliométrico e cienciométrico. A análise bibliométrica é utilizada com vistas a identificar a

corrente filosófica empregada pelos autores, por meio da identificação das citações bibliográficas que eles utilizam. Dessa forma, a análise é produzida a partir das referências que compõem o trabalho, entendendo que essas matrizes sustentam a ideia defendida pelo pesquisador. Por sua vez, a cienciometria se ocupa da análise das características da pesquisa científica.

O autor se orienta pelo Esquema Paradigmático, usando-o como aporte teórico-metodológico para a análise e categorização das informações encontradas. Segundo Dentz (2015) este esquema elaborado por Gamboa (2007) permite desvelar, em seus diferentes níveis de profundidade, as concepções utilizadas pelos pesquisadores em uma investigação, sejam elas originárias das próprias reflexões realizadas pelo autor ou advindas de referenciais teóricos.

Coelho (2013), também se orienta pela pesquisa bibliográfica e lança o olhar para seus dados a partir da análise epistemológica. Ele analisou um total de 55 teses defendidas no Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) por meio dos níveis já explicitados nas teses apresentadas anteriormente de Silva (2013) e Dentz (2015). O autor, entretanto, explicita que sua intenção foi dar maior atenção ao nível teórico contido na matriz epistemológica. Focando neste ponto de sua análise ele discorre que as teses em maioria possuíam referencial teórico e dialogavam com o mesmo durante o trabalho como um todo. Entretanto, existem aquelas que o referencial era exposto apenas em seu capítulo específico, ou ainda, não traziam seu referencial teórico em nenhum momento do texto.

Deste modo, podemos observar como os níveis expressos pela Matriz Epistemológica nos auxiliam a pensar esta pesquisa, a fim de romper com análises fragilizadas, que não promovem o avanço pela via da reflexão do que já foi posto anteriormente por outros pesquisadores. Entrando em outra linha de realização das pesquisas vemos os trabalhos de Almeida (2010) e França (2021), que norteiam diretamente o nosso processo de pesquisa.

Almeida (2010), inspirada na Matriz Epistemológica, elaborou o Quadro Esquemático, a partir das regras de discurso em Habermas (2003) referencial teórico de sua pesquisa, esse quadro permitiu o diálogo justo com as produções selecionadas em sua tese, a partir dos círculos argumentativos, assim, a autora sistematiza uma lógica entre pergunta e resposta baseada nos níveis técnicos, metodológicos, nos pressupostos epistemológicos e filosóficos. É esse mesmo movimento a partir do quadro esquemático que realizamos em nossa análise.

Neste mesmo caminho, da realização dos círculos argumentativos, a autora França (2023), realizou uma análise epistemológica da produção acadêmica e científica elaborada pelo Grufopees, entre anos de 2013 a 2022, tendo em vista a pesquisa-ação na interface com a formação continuada na área de educação especial na perspectiva da inclusão escolar considerando o contexto histórico-social e político-institucional. Conclui-se que, nesse processo, entre outros aspectos, considerando a região Sudeste do Brasil, o grupo de pesquisa foco de análise tem se consolidado na linha do pensamento crítico, uma vez que se fundamenta na defesa de uma formação voltada para aspectos colaborativos e dialógicos.

Considerando o elucidado, acreditamos que as pesquisas que utilizaram ou buscaram inspiração na análise epistemológica apontam que esta possibilita o aprofundamento necessário para análise de pesquisas na área educacional, indicando a Matriz epistemológica como um modo de romper com análises das produções que se contentam em apontar apenas termos técnicos ou de forma rasa alguns pontos construtivos dos trabalhos acadêmicos. Por meio destas, compreendemos que a análise epistemológica da produção científica não se restringe apenas a questão do aprofundamento dos aspectos filosóficos, históricos e epistemológicos da realidade em foco, mas também auxilia no avanço do conhecimento científico ao possibilitar ao pesquisador identificar as brechas presentes nas áreas temáticas e indicar pontos necessários de maior aprofundamento para a superação destas.

Logo, nos inspiramos neste trabalho, na análise epistemológica para tratarmos dos diferentes aspectos que emergem dos nossos dados, buscamos também entrelaçar essa perspectiva com a teoria habermasiana, para assim abordamos para além de questões teóricas, metodológicas e epistemológicas, evidenciamos também as racionalidades presentes na processualidade da pesquisa-ação, o que o grupo de pesquisa a qual fazemos parte denominou de “análise comunicativa”. Entendemos que a análise por essa via poderá contribuir com as instituições envolvidas neste estudo, na medida em que pode evidenciar brechas temáticas ou epistemológicas presentes nas teses e dissertações, apontando assim caminhos que podem ser trilhados nas futuras produções acadêmicas.

Frisamos que o nosso estudo pretende além de realizar uma análise com os trabalhos acadêmicos compreender esse processo através de Espaços Discursivos com os autores dos mesmos, buscando a partir dos discursos falados dos pesquisadores, compreenderem os

possíveis desdobramentos da pesquisa-ação na formação do pesquisador que a realizou em seu trabalho de doutorado. Esse movimento apesar de desafiador é necessário para entender como a pesquisa-ação vem influenciando a realidade educacional mesmo após a finalização das pesquisas e se mostra potente ferramenta diante de argumentações baseadas em uma racionalidade instrumental, que exige resultados rápidos e pragmáticos na pesquisa em educação.

#### **4 REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DO ESTUDO: JÜRGEN HABERMAS**

Neste capítulo, pretendemos compreender a crítica de Habermas à razão instrumental presente na sociedade nos últimos séculos e tendo desdobramentos em vários âmbitos sociais, como na produção de conhecimentos. Buscaremos apresentar alguns aspectos da sua teoria do Agir Comunicativo, traçando princípios do discurso, que recebe papel importante nesta. Por fim, apontaremos aproximações das ideias do filósofo com nosso problema de investigação.

A escolha de Jürgen Habermas para sustentar teoricamente este trabalho se dá não somente por este ser uma das personalidades mais relevantes da filosofia no século XX e XXI, ou pelo caráter indisciplinar de sua teoria, mas por este apresentar em seu pensamento filosófico além de uma crítica à razão predominante presentes nas sociedades caminhos para superá-la. Essa questão vem sendo propulsora de seus pensamentos e do desenvolvimento de suas obras, de modo que o autor se dedica ao estudo de temas políticos, éticos e epistemológicos, causando grande influência em intelectuais no mundo inteiro.

Habermas nasceu na Alemanha em 1929 e tem sua biografia marcada por acontecimentos que influenciaram suas escolhas filosóficas e moldaram seu pensamento. Portanto, achamos interessante realizar uma breve contextualização do processo de vida e carreira do autor.

Começamos com sua experiência, marcada pela condição de lábio leporino, que lhe trouxe dificuldades, como distúrbios comunicativos, chamando sua atenção para o mundo simbólico da linguagem e seu caráter intersubjetivo. Nesse mesmo sentido, a vivência do fascismo nazista na Alemanha provocou um despertar político no filósofo, ainda em sua juventude, levando-o a ler textos de autores como Marx e Lênin (Pinzani, 2009).

Em seus anos de estudos acadêmicos, Habermas identificou uma tradição proveniente dos métodos e conteúdos da década de 1920 nas ciências humanas. Somente mais tarde, nos anos 1950, a sociologia conseguiu se impor novamente como disciplina. Nesse sentido, o autor buscou aprofundar seus estudos individuais, tendo acesso aos pensamentos de Marx, Hegel e Nietzsche. Nesta mesma época, enquanto doutorando, seu encontro com Karl-Otto Apel foi de grande relevância para o desenvolvimento filosófico de Habermas, pois despertou seu interesse pelo pragmatismo norte-americano, influenciando seus estudos e, principalmente, no desenvolvimento de seu conceito de ética do discurso (Pinzani, 2009; Cenci, 2020).

Já após a conclusão de seu doutorado em 1954, Habermas trabalhou como livre jornalista e em 1956 e ganhou uma bolsa que acarretou o seu trabalho como assistente no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, conhecida como “Escola de Frankfurt”. Nesta, pode se aproximar dos trabalhos realizados principalmente por Adorno, o qual assumiria mais tarde, uma postura de crítica diante do entendimento da teoria esclarecida da razão, denominada “dialética do esclarecimento” (Pinzani, 2009; Lima, 2011).

Nesse sentido, apesar de corroborar com o projeto Frankfuriano traçado desde seus fundadores, Habermas rompe com a primeira geração de filósofos de Frankfurt, criticando a razão exposta por Theodor Adorno e Max Horkheimer. Na obra “Dialética do Esclarecimento”, publicada em 1944, os autores tecem uma crítica aos sistemas autoritários, como o nazismo na Alemanha e o fascismo na Itália, assumindo a perspectiva de que o esclarecimento é totalitário e a busca por ele se configura como um processo de dominação. A educação, nesse sentido, é vista como perigosa, uma vez que o conhecimento pressupõe uma tomada de poder, e a razão seria então um meio para os homens se dominarem entre si (Lima, 2011; Adorno, 1995).

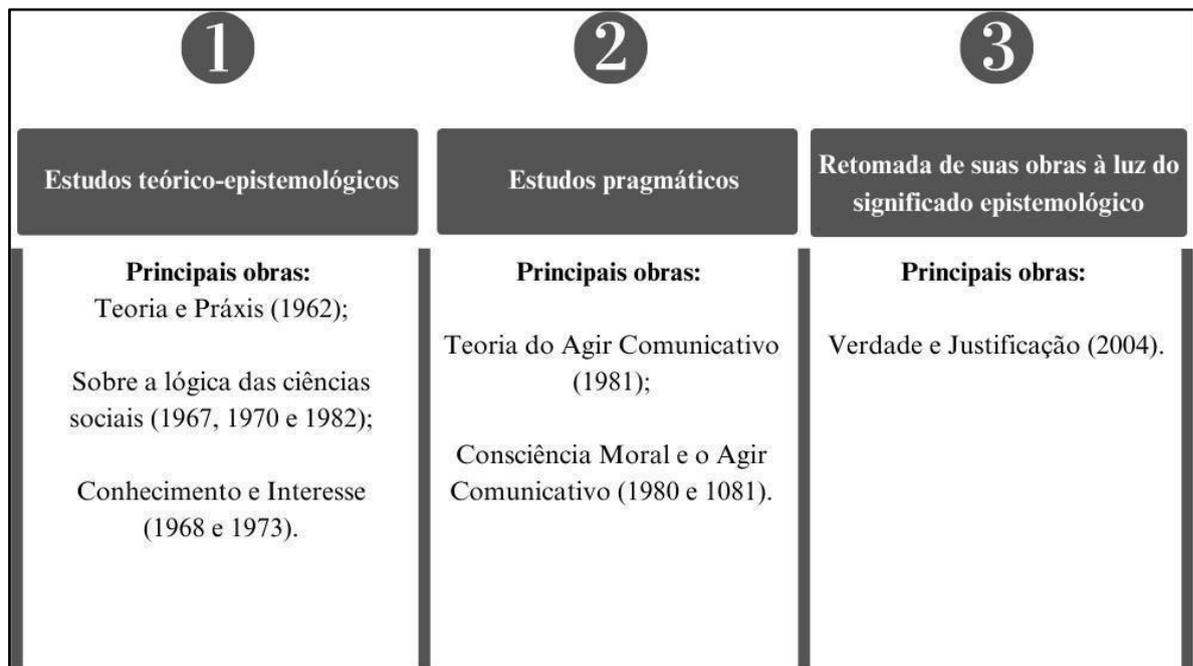
Habermas irá avançar, no sentido de revelar que esta é apenas uma forma do uso do conhecimento, o da razão instrumental. Acredita que o posto pelos filósofos é perigoso e radical, na medida em que pode conduzir a um irracionalismo da sociedade. Assim, propõe a existência de outra forma de agir mediante o conhecimento, iniciando a sua teoria do Agir Comunicativo. Com essa crítica, Habermas irá inaugurar a segunda geração de filósofos da escola de Frankfurt, sendo considerado um herdeiro desta instituição devido às suas ideias autênticas, que buscam uma sociedade mais justa por meio da democracia (Almeida, 2010).

Em 1961, Habermas iniciou a sua trajetória enquanto professor universitário, os anos que seguiram foram marcados por diferentes polêmicas, principalmente pelo fato de o autor ter um olhar atento, diante dos acontecimentos políticos de seu país. Nesse período, o filósofo escreveu livros e artigos científicos, passando entre eles por “consciência moral e agir comunicativo”, “conhecimento e interesse” e mais para o fim de sua carreira acadêmica “Direito e Democracia” (Pinzani, 2009).

Apesar de sua aposentadoria, que se deu em 1994, Habermas não parou de escrever e vem demonstrando um grande apreço pela produção de conhecimento, que pode ser vista pelas

inúmeras publicações que se mostram atualizadas quanto às discussões que surgem na modernidade. Diante disso, Gomes (2007) compreende a trajetória intelectual de Habermas em três fases que revelam as principais motivações e influências no desenvolvimento de sua produção acadêmica, como podemos ver no esquema (Figura 1) abaixo:

Figura 1 – Trajetória intelectual das obras de Habermas



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Gomes (2007).

O autor destaca que as obras mencionadas fazem parte de uma vasta produção publicada desde 1954, na Alemanha, e traduzidas para diferentes idiomas, apresentando-se por meio de artigos e livros. Na discussão feita neste capítulo, partimos da primeira fase do autor, as quais nos referiram como a de "estudos teórico-epistemológicos", pois acreditamos que a linha de raciocínio e os temas tratados pelo autor nessa fase de sua trajetória intelectual nos são essenciais para a metodologia e a análise de dados deste estudo. Entretanto, entendemos que perpassamos por todas as fases listadas para a construção do nosso corpus de análise e, ainda, para a escrita deste tópico, uma vez que ele busca apresentar as ideias centrais de Habermas ligadas ao nosso tema de pesquisa.

Assim, buscamos dar início ao diálogo partindo da teoria crítica proposta pela escola de Frankfurt, que se caracteriza por desenvolver uma nova teoria, a partir da interpretação das obras de Marx. Esta se sustenta na tentativa de propor uma forma de produção de conhecimentos, levando em consideração a reflexão, com vistas à emancipação do sujeito.

Nesse sentido, a teoria crítica busca o reconhecimento da reflexão como via de produção de conhecimento, contrapondo-se à corrente positivista, que reconhece um único modo de produção de saberes, sendo este o seu próprio método.

É perfeitamente possível, alegarão os membros da escola de Frankfurt, a pessoas com visões epistemológicas deploravelmente erradas produzir, testar, e usar teorias de primeira linha na ciência natural, o que não ocorre com as teorias críticas. Há uma estreita ligação entre ter a epistemologia correta e a habilidade para formular, testar e aplicar as teorias de primeira linha que produzam com êxito esclarecimento e emancipação. Por essa razão, o positivismo não é um obstáculo particular ao desenvolvimento da ciência natural, mas são uma séria ameaça aos principais veículos de emancipação humana, as teorias críticas. Uma meta básica da Escola de Frankfurt é a crítica ao positivismo e a reabilitação da “reflexão” como uma categoria de conhecimento válido (Geuss, 1988, p. 9).

Partindo do exposto, podemos visualizar o movimento de rompimento com o positivismo, dando destaque que este método se adequa às pesquisas de ciências naturais, mas, ao ser aplicado nas ciências humanas, se torna um obstáculo, pois não permite o desenvolvimento de processos que levam à emancipação. Esses dois modos de se fazer ciências, se diferem em seu propósito e fim. Na primeira, tem-se o propósito de manipulação do meio para uma mudança efetiva do objeto, se configurando em um “uso instrumental”. Já a segunda, visa-se a emancipação, sendo necessário o esclarecimento, que ocorre por meio da liberdade do sujeito, ou seja, o reconhecimento de sua realidade, que se dá de forma liberta de coerções autoritárias.

Como já expomos anteriormente, a teoria de Habermas ganha vida no entendimento de que, além da existência de uma razão instrumental muito utilizada nos últimos séculos em que o autoritarismo se faz muito presente na manipulação dos meios para o alcance do fim. Também há a existência de um agir guiado por meio da racionalidade comunicativa. Deste modo, desde o início de sua teorização, a razão ganha papel central em seus estudos, uma vez que para o filósofo, a razão é o principal recurso que a humanidade dispõe para resolução de conflitos e construção de alternativas para superação de seus problemas (Habermas, 2012).

Assim, Habermas considera a racionalidade como "uma disposição de sujeitos capazes de falar e agir. Ela se exterioriza nos modos de comportamento para os quais, a cada caso, subsistem boas razões." Isso significa que as exteriorizações racionais são acessíveis a um julgamento objetivo (Habermas, 2012, p. 56). O filósofo defende, então, que além da razão se orientar por interesses técnico-instrumentais, ela também se orienta por interesses práticos e emancipadores.

Assim, embora considere importante a crítica desenvolvida que colocam a razão como objeto de dominação, Habermas alerta para o efeito acrítico que esta pode causar. Nesse sentido, ele coloca a razão como um meio para o surgimento de consensos válidos da forma de ser e atuar no mundo (Mühl, 2011).

A racionalidade comunicativa se apresenta na teoria habermasiana, como uma alternativa de uso da razão, tendo como base as exteriorizações por meio dos atos de fala. Habermas, na construção da teoria do agir comunicativo, argumenta que a racionalidade não se limita à posse do conhecimento; mais significativo é o modo como as pessoas adquirem e empregam esse saber. Nesta discussão, o autor Bettine (2021) discorre o conceito de comportamento racional na obra de Habermas:

Isso nos leva à seguinte questão: o que significa comportar-se racionalmente? Nesse sentido, seria entender o comportamento dos seres humanos, a partir de uma compreensão da totalidade e dos seus condicionantes. Esse comportamento determina a forma como as pessoas a nossa volta agem, os valores sociais que dão suporte para determinadas ações e o saber que cada ação contém, isto é, busca-se que determinada ação possa ser explicada, ser compreendida, ser entendida. Assim, temos a ideia de que o **comportamento é racional** (Bettine, 2021, p. 15, grifos nossos).

Todo comportamento humano é fruto de uma determinada racionalidade sendo esta exteriorizada por meio dos argumentos, que tem por finalidade, a validação dos envolvidos na comunicação. Desta forma, “quanto melhor puder fundamentar uma pretensão de eficiência ou de verdade proposicional associada às pretensões tanto mais racionais elas serão” (Habermas, 2012, p. 34). Essas fundamentações se tornam mais valorativas na medida em que estão ligadas aos valores culturais e ao tipo de linguagem do grupo envolvido.

No agir comunicativo, este é um movimento essencial que se refere à relação interpessoal de interação, de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que buscam a construção de entendimento e diálogo. Nesse sentido, não há uma estratégia para se atingir um fim, mas sim, uma relação entre agentes sociais que se guia na intencionalidade de se chegar a entendimentos mútuos e se construir consensos provisórios.

Para a sustentação do discurso, que se apresenta no decorrer do agir comunicativo, Habermas parte dos autores Klein e Toulmin, que apresentam teorias para esta questão. Klein aponta um discurso voltado para o convencimento dos sujeitos envolvidos em um debate, enquanto Toulmin, do qual Habermas se aproxima mais na construção de seu entendimento de discurso,

apresenta cinco tipos. Como exemplo, tomamos dois deles: o discurso teórico e o discurso prático (Habermas, 2012).

O discurso teórico tem por base problemas cognitivos e instrumentais; o agente do discurso necessita de instrumentos para justificar suas afirmações e se fazer entender. Por sua vez, o discurso prático necessita, para sua justificação e aceitação, do uso de normas e valores sociais advindos do contexto em que se atua o discurso.

Nesse sentido, Habermas parte do princípio da existência de diferentes tipos de discurso, que se fazem valer a partir dos contextos em que se dão os atos de fala. Ainda, acredita que estes devem ser passíveis de crítica para seu aprimoramento, como fica explícito em suas palavras:

Exteriorizações racionais, em virtude da possibilidade de serem criticadas, são também *passíveis de correção*: podemos corrigir tentativas malsucedidas quando logramos identificar os erros que nos tenham passado despercebidos. O conceito de *fundamentação* está intimamente ligado ao aprendizado. Também no caso dos processos de aprendizado a argumentação desempenha um papel importante (Habermas, 2012, p. 49).

Deste modo, compreende-se que Habermas defende tipos de racionalidades, discursos e saberes plurais. Então, na medida em que cada argumento cumpre ou não o seu papel, constrói-se uma visão de mundo, que é cercada por uma estrutura complexa, que demonstra um processo histórico de construção do saber e da linguagem, permitindo o entendimento das argumentações. Com isso, a comunicação deve ser alicerçada em acordos sociais livres de coerção, e por esse motivo, comunicativos (Almeida, 2019; Bettine, 2021). É nesse ponto, que vemos Habermas em sua postura pragmática, onde indicará fundamentação para uma ética do discurso.

Nesta linha, podemos dizer que o filósofo vai apontar orientações e princípios que guiam o discurso ocorrido por meio de procedimentos linguísticos de seres racionais para o agir comunicativo. Assim, são apontados os seguintes princípios para que estes ocorram em plenitude:

- (1.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se;
- (1.2) Todo falante que aplicar um predicado F a um objeto A tem que estar disposto a aplicar F a qualquer outro objeto que se assemelhe a A sob todos os aspectos relevantes;
- (1.3) Não é lícito aos diferentes falantes usar a mesma expressão em sentidos diferentes;
- (2.1) A todo falante só é lícito afirmar aquilo que ele próprio acredita;

- (2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar razão para isso;
- (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos;
- (3.2) a. É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção; b. É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso; c. É lícito qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades;
- (3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2) (Habermas, 2003, p. 110-112).

Deste modo, o discurso na teoria do agir comunicativo pressupõe um sistema participativo que conduz aos consensos de normas e ações. Os princípios elencados por Habermas buscam a garantia da igualdade de condições entre os sujeitos, sendo necessário que todos possam participar e que tenham chances iguais para se expressar de modo livre de coerções.

Vemos então, a ética do discurso fundamentada na noção de coletividade contrariando-se à matriz Kantiana, que é fundamentada em uma autonomia individual. As ideias de Habermas nos guiam para a construção de conhecimento entre sujeitos na busca de melhoria das condições que cercam determinado grupo de modo democrático. Considera-se, deste modo, que todos os sujeitos participantes de uma comunidade são capazes de fala e ação, sendo assim, todos podem assumir o compromisso de melhoria dos aspectos vividos, por meio da construção de conhecimentos por via da comunicação.

#### 4.1 APROXIMAÇÕES COM A NOSSA PESQUISA

A teoria de Habermas nos orienta em todos os momentos desta dissertação, por vezes a destacamos de modo mais explícito e em outros momentos aparecerá de modo implícito. Buscando elucidar como a teoria habermasiana transcorre o nosso estudo, destacamos algumas considerações, assim Habermas nos acompanha:

Nos espaços discursivos, como meio de produção de dados, neste momento nos apoiamos em Habermas na ideia da esfera pública. O filósofo, para a construção deste conceito, inspirou-se na Grécia antiga, onde ocorriam os debates públicos e eram decididos os destinos da Polis. Entretanto, este se configurava como exclusivo, uma vez que só podiam participar os homens livres, ou seja, não era democrático (Marques, 2018).

Com uma visão da lógica contemporânea, Habermas propõe a ressignificação do espaço público, guiado pelo agir comunicativo, onde há a mediação pelo mundo da vida intersubjetivamente partilhado. A esfera pública, então, considera para seu pleno

desenvolvimento os pressupostos dos princípios do discurso, uma vez que é por meio destes que os participantes irão buscar acordos e consensos provisórios, permitindo a melhoria dos aspectos elencados como objetivo em comum.

Construímos a ideia de espaços discursivos com o propósito de discutir a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação. Nestes espaços, a argumentação e o discurso são elementos fundamentais, pois apenas através deles os participantes podem construir conhecimento em busca de consenso dos elementos que cercam a produção de uma investigação embasada na pesquisa-ação. Valorizamos especialmente a inclusão do outro neste processo, considerando que todos os sujeitos racionais devem e podem expor suas argumentações, tendo em vista o mundo da vida.

**Nos círculos argumentativos**, nosso meio de analisar os dados, a teoria habermasiana também é fundante, pois nos colocamos em papel de uma mediação ética que realiza um diálogo entre os diferentes argumentos exteriorizados pelos autores de estudo que tomam como base a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação (Almeida, 2010; Almeida, 2019).

Nesse sentido, através dos argumentos escritos e daqueles utilizados nos espaços discursivos, realizamos um movimento que considera as pretensões de validade de todos os envolvidos, expressas por meio das argumentações. Observamos então quais foram aceitas e quais foram rejeitadas pelo grupo e, a partir dessa avaliação, estabelecemos consensos ou acordos provisórios. Esse processo se repete para cada objetivo traçado, com base nos pressupostos da pesquisa-ação.

Nossa intenção é que, por meio desses consensos e acordos provisórios gerados, possamos obter uma nova visão da pesquisa-ação, a fim de aprimorar seus usos como perspectiva teórico-metodológica. É aqui que a teoria de Habermas entra em nosso método de pesquisa, pois acreditamos que é através e com os outros que somos capazes de produzir conhecimento, razão pela qual adotamos o estudo comparado.

Considerando **a interpretação dos dados**, nos apropriamos em alguns pontos específicos da teoria do Agir Comunicativo, a saber:

- 1) A teoria crítica do conhecimento: negamos por meio desta, lógicas das ciências objetivistas na área da educação, considerando que a autorreflexão e a reflexão coletiva são fundantes para construção de conhecimento, corroborando e apostando na ideia de que todo conhecimento ocorre a priori dos interesses humanos (Habermas, 2014);
- 2) Os tipos de racionalidade: Compreendemos a existência de diferentes tipos de racionalidades, sendo estas que guiam a ação dos homens no mundo, bem como fundamentam as suas argumentações. Tomamos a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa para compreendermos as escolhas teórico-metodológicas feitas para nas teses participantes do estudo, bem como as epistemologias que guiam as concepções dos autores na construção do estudo (Habermas, 2012);
- 3) Modos de agir: do mesmo modo em que existem diferentes racionalidades, os modos de agir no mundo também são distintos. Para compreensão de como os autores-pesquisadores atuaram no processo de ação no contexto de investigação consideramos: o agir estratégico, como aquele que o sujeito age com o fim de atingir interesses individuais, exercendo influência no outro para que isso ocorra; o agir instrumental, em que há uma ação solitária guiada para um fim predeterminado; o agir comunicativo, que se configura na busca com o outro para se chegar a consensos provisórios e o agir comunicativo forte, que se configura no assumir dos interesses grupais para chegar-se a acordos comuns (Habermas, 2003);
- 4) Mundo da vida: o mundo da vida constitui o pano de fundo para a comunicação entre os sujeitos. Configura-se pelos sentidos atribuídos às crenças, aos valores, à cultura e às normas socialmente reconhecidas que sustentam os diálogos entre os falantes. Este conceito permeia nossa análise, na medida em que compreendemos que cada participante se baseia em seu mundo da vida para expressar e interpretar argumentações. Dessa forma, identificam-se entre os participantes de nosso trabalho os mundos intersubjetivamente partilhados (Habermas, 2012).

Para sintetizar o discutido neste capítulo, destacamos que Jürgen Habermas é um filósofo contemporâneo que desenvolveu ao longo de sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal a Teoria do Agir Comunicativo. Um ponto crucial na formação de suas ideias é sua participação na escola de Frankfurt, que tradicionalmente busca uma teoria crítica fundamentada nos estudos marxistas, contrapondo-se às lógicas predominantes na ciência e defendendo o pensamento crítico nesses processos.

O filósofo rompe com o pensamento tradicional desta instituição ao atribuir novos sentidos aos seus estudos, posicionando-se contra certo pessimismo em relação à modernidade, que foi estabelecido pela primeira geração de estudiosos de Frankfurt. Esses pensadores acreditavam que o uso da razão era predominantemente, senão exclusivamente, instrumental. Para Habermas, essa visão pode levar à falta de crítica, representando um ponto perigoso. Portanto, o filósofo propõe a existência de múltiplas racionalidades, defendendo a racionalidade comunicativa como aquela que considera o conhecimento dos sujeitos e visa principalmente à emancipação.

Muito influenciado por pensadores que viviam nos Estados Unidos, os trabalhos de Habermas passam a ter um carácter pragmático, se voltando para a questão da linguística. Nesse momento, o autor sustenta a sua concepção de discurso trazendo os princípios para seu pleno desenvolvimento, dando foco à questão da ética nesse processo.

Em vista do exposto, acreditamos que o uso da teoria e das ideias expostas por Habermas ao longo de suas obras, nos ajudam de modo essencial na interpretação e análise deste estudo, sendo uma base teórica potente, que perpassa todos os pontos de nossa escrita, seja de forma direta ou indireta.

## **5 CONSIDERAÇÕES EPISTEMO-METODOLÓGICAS DO ESTUDO**

Neste capítulo apresentaremos as questões epistemo-metodológica do estudo em tela, considerando os seguintes aspectos:

Iniciaremos conversando acerca da natureza qualitativa do estudo, adentrando para tessituras feitas do estudo comparado em educação e como este foi utilizado para análise de dados. Em seguida, explicitamos os caminhos tomados para assegurar a ética em nossa investigação, considerando que se insere em um Projeto de Pesquisa do Grufopees, os quais fazem parte. Após esse momento, apresentamos o “universo da pesquisa” compreendendo a história e organização da Ufes e da PUC-SP, Instituições de Ensino Superior que fazem parte de nossa dissertação.

No subcapítulo sucessivo, elencamos os três momentos que compõem a pesquisa, sendo: o levantamento e mapeamento da produção acadêmica; a compreensão dos contextos e o diálogo com os autores-pesquisadores por meio dos espaços discursivos. Para cada um destes, elencamos as estratégias de produção de dados utilizadas. Por último, focamos no modo em que analisamos os nossos dados, apresentando os círculos argumentativos elaborados por Almeida (2010).

### **5.1 A NATUREZA E PERSPECTIVA DO ESTUDO**

Assumimos nesta investigação, considerando o caráter dos objetivos elencados, a pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que a nossa intenção é focalizar a análise dos argumentos, buscando suas contribuições, desafios e proximidades de modo a compreender o fenômeno em sua totalidade. Desta maneira, Lima (2018), destaca que a pesquisa qualitativa abre caminhos para compreensão e interpretação do objeto de estudo de maneira mais próxima e aprofundada, entendendo que nesta a produção da análise se dá de maneira processual e não mecanizada.

Considerando Brito e Leonardos (2001) e Minayo (2012), apontamos o rigor da pesquisa qualitativa, uma vez que, esta pressupõe a exigência de cuidado com os dados que constitui uma realidade, requerendo o envolvimento do pesquisador na interpretação da intersubjetividade dos sujeitos, deste modo, ela não se reduz a dar uma opinião, pelo contrário, se caracteriza pelo compromisso da interpretação e compreensão da realidade à luz da teoria. Ainda visando atingir os objetivos deste trabalho, optamos pela perspectiva metodológica de

estudo comparada, uma vez que pretendemos estudar duas instituições de ensino superior (IES), que possuem suas peculiaridades, além de estarem inseridas em contextos estaduais distintos.

## 5.2 ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO

A nossa pesquisa se caracteriza como um estudo comparado em educação. A metodologia de estudo comparada refere-se à análise dos fenômenos e processos educativos em diferentes contextos. Sua criação ocorreu durante o crescimento dos estudos comparativos, nos quais informações dos diferentes sistemas educacionais eram consideradas para transferir “soluções” de um país para outro. Nesse momento, predominava uma visão técnica da educação comparada, ainda perceptível nos estudos atuais de diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, cabia aos pesquisadores destacarem em seus relatórios os melhores índices e técnicas, para serem seguidos como modelo em outra realidade.

Esta metodologia ganhou grande prestígio durante o século XX, ampliando seu campo de investigação e ação para uma dimensão internacional, especialmente através dos trabalhos desenvolvidos por organismos internacionais. No entanto, entrou em declínio na década de 1970, principalmente devido à descrença no papel da educação no progresso e às críticas de sua cientificidade. Neste contexto, o estudo comparado era caracterizado por uma abordagem positivista na área da educação, que promovia a cópia e transferência de um modelo “certo”, sem considerar adequadamente o aspecto social de cada contexto espaço-temporal e regional (Carvalho, 2013).

Nas últimas décadas, com o processo de globalização, observamos a retomada do uso do estudo comparado, apresentando, no entanto, uma nova significação em seus princípios. Nesse sentido, os autores Madureira, Brandão e Laham (2021) argumentam que:

[...] a Educação Comparada tem muito a contribuir para a educação de forma geral, não com a intenção de revelar modelos para serem imitados ou recusados, e sim, a de buscar uma identificação de semelhanças e diferenças e à sua interpretação a partir dos contextos a que pertencem, e tentar trazer uma compreensão desse fenômeno educativo (Madureira; Brandão; Laham, 2021, p. 1986).

Compactuando com o exposto e considerando também as ideias das pesquisadoras Devechi e Tauchen (2015) que se sustentam as obras do filósofo Jürgen Habermas, apontamos alguns caminhos a se considerar na realização de um estudo comparado, elencamos então: a) Identificação de problemas comum e distintos; b) Análise do contexto social, político,

econômico e cultural; c) Elaboração de críticas e explicações analíticas do fenômeno estudado; e d) A relação com o outro, como um interlocutor de outras racionalidades e conhecimentos.

Podemos perceber que este novo formato para o estudo comparado, torna esta metodologia em uma ciência crítica em que busca a melhoria dos contextos envolvidos, mas desconsiderando a ideia de que existe uma soberania de determinada ação em detrimento de outra, ou a noção de que um conhecimento pode ser único e valer-se como verdade para diferentes contextos.

Nesse sentido, as obras de António Nóvoa contribuem significativamente para estruturarmos o nosso estudo, uma vez que o autor busca a compreensão do estudo comparado como aquele que percebe e atribui significado às diferenças e à diversidade dos contextos. Destacamos isso porque os estudos em educação comparada são frequentemente utilizados para investigações que abrangem contextos internacionais (Melo, 2016), o que não é o foco da nossa pesquisa.

Neste estudo, estamos focados em dois estados e, de maneira ainda mais específica, examinaremos os contextos de duas instituições de ensino superior. Nesse sentido, seguimos o argumento de Nóvoa ao enfatizar que:

Não seremos capazes de problematizar os fenômenos educativos se nos fecharmos nos espaços tradicionais de comparação. Dentro de cada país, existem muitos países, muitas realidades. Dentro de cada cidade existem muitas cidades. Dentro de cada bairro, dentro de cada lugar... se não reconhecermos as diferentes espacialidades que existem no mesmo espaço, as diferentes temporalidades que existem no mesmo tempo, dificilmente poderemos avançar para novas formas de pensar (Nóvoa, 2017, p. 25).

O autor ainda aponta outro ponto chave importante no estudo comparado, que é o de se aprender a partir das diferenças, aprender a partir do “olhar do outro”, assim, Franco (2000) destaca o papel da comparação como aquela que irá reconhecer as diversas experiências, que possuem trejeitos próprios, esclarecendo questionamentos, imprevistos e avaliações que foram emersos de um determinado contexto específico.

Levando em consideração o exposto, consideramos a importância de se refletir sobre diferentes contextos na perspectiva da busca de se conhecer a partir do outro, entendendo-o como um interlocutor do conhecimento a qual ainda não temos domínio. Baseados pela teoria habermasiana, o outro contexto pode ser entendido pelo reconhecimento de nossa própria realidade ou pelas divergências identificadas, a partir de um processo de exclusão do que não

temos em nossa realidade. Todo esse processo mediado pelo discurso pode gerar como fruto, a teorização de novas perspectivas e práticas (Habermas, 2004; Devechi; Tauchen, 2015).

Corroboramos com Almeida e Caetano (2019), que apostam na realização do estudo comparado pela via dos pressupostos habermasianos, rompendo com a lógica do outro como um objeto de investigação. Buscamos, assim, neste estudo, ir contra uma noção comparatista, entendendo que o estudo comparado na perspectiva habermasiana, nos possibilita o aprender com as diferentes realidades, que se apresentam nos contextos investigados. Compreendemos que a figura do outro, por meio dos autores-pesquisadores, é dotada de sentidos, que nos permitem por intermédio da linguagem, processos de trocas, autorreflexão e produção de conhecimentos.

Para realização deste estudo temos o desafio de se realizar uma “pesquisa da pesquisa” (Vielle, 1981), pois buscamos, por meio da análise da própria produção acadêmica em educação, a melhoria do desenvolvimento da metodologia da pesquisa-ação, pois acreditamos que “[...] o conhecimento novo se constitui a partir do conhecimento elaborado” (Gamboa, 2018, p. 117).

Nesse sentido, assumimos este desafio de se fazer “pesquisa da pesquisa-ação”, a partir da perspectiva do estudo comparado sendo auxiliados pela teoria do Agir Comunicativo de Habermas. Desta forma, temos que a colaboração com o outro, mediado por meio dos processos argumentativos, se constitui uma via para construção de aprendizados acerca daquilo que se discutem, ainda, ao se considerar dois contextos distintos, os aprendizados podem ser significativos para todos, em um movimento que compreende a reflexão e o aprendo coletivo (Almeida, 2019; Habermas, 2012).

### 5.3 A ÉTICA NA PESQUISA

Rememoramos que a presente dissertação, está inserida no contexto do Projeto de Pesquisa “Análise Comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos”, com registro na PRPPG/Ufes nº 12192/2023. A referida pesquisa possui como objetivo a análise da pesquisa-ação, considerando seus pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos na contribuição para o avanço do conhecimento científico. Envolve os países de Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal.

Considerando isto, fazem parte da equipe do projeto, professores doutores, estudantes do pós-doutorado, doutorandos e mestrandos, das diferentes instituições de ensino superior dos países

abarcados. Em especial, no contexto do Espírito Santo, tem-se a participação de profissionais das redes de ensino capixabas.

A partir da aposta pela realização de uma pesquisa coletiva, diferentes produções acadêmicas estão sendo desenvolvidas, tendo como base o referido Projeto de Pesquisa. Deste modo, a nossa dissertação, na medida em que faz parte deste projeto está ancorado no tocante aos aspectos éticos e as estratégias metodológicas percorridas no parecer realizado do Projeto de Pesquisa, que possui registro no Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o Parecer CAAE nº 70563323.5.0000.5542.

Assumindo este compromisso ético, foi enviado aos participantes de nosso estudo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice B. Este possibilita aos participantes maiores esclarecimentos acerca da investigação que se pretende serem realizados, seus termos, riscos e benefícios.

#### 5.4 UNIVERSO DA PESQUISA

Buscamos, a seguir, apresentar os dados relativos à história e à organização das duas Instituições de Ensino Superior participantes. Neste momento, iniciaremos pela Ufes e posteriormente abordaremos o contexto da PUC-SP.

##### 5.4.1 Universidade Federal do Espírito Santo<sup>2</sup>

A Universidade Federal do Espírito Santo foi fundada em 1954, originada da criação de quatro cursos no município de Vitória: Farmácia, Odontologia, Direito e Educação Física. Esses cursos foram inicialmente organizados na década de 1930 por instituições privadas com o objetivo de oferecer formação superior aos capixabas em seu próprio estado. No entanto, essas iniciativas privadas não conseguiram manter a organização e o funcionamento dos cursos.

A Universidade também é resultado da idealização do então governador Jones dos Santos Neves, que buscava reunir as instituições de ensino até então dispersas em um único local, formando uma universidade. Este governador via o ensino superior como um elemento capaz de acelerar as mudanças no estado, resultando na criação de uma universidade de nível estadual.

---

<sup>2</sup> Os dados apresentados tiveram como base o site da Universidade. Disponível em: <https://www.ufes.br/>.

Em 1961, como último ato administrativo do presidente Juscelino Kubitschek deu-se à universidade seu estatuto de universidade Federal, sendo este um passo importante para a história da universidade e do estado do Espírito Santo.

Devido ao período histórico de sua constituição, a Universidade Federal do Espírito Santo incorporou muitas normativas referentes à “Reforma Universitária” de 1968, instaurada a partir de o governo militar, principalmente no que tange a organização da administração da universidade. Entretanto, esta, assim como outras instituições de ensino superior no Brasil, foi palco de resistências diante do governo autoritário, principalmente por meio da união dos estudantes.

A Ufes atualmente se constitui como instituição de grande importância no Estado, sendo referência em educação superior de qualidade conceituada nacionalmente e internacionalmente. Configura-se como uma instituição autárquica vinculada ao MEC, com autonomia didática-científica-administrativa, e de gestão, atuando com o princípio essencial de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A missão da universidade constitui-se na geração de avanços científicos, tecnológicos, educacionais, culturais e sociais visando principalmente o desenvolvimento sustentável no âmbito regional, nacional e internacional, sempre em consonância com os valores de compromisso social, da ética e da democracia.

A Universidade Federal do Espírito Santo possui ao todo quatro unidades de funcionamento, sendo elas: Campus de Maruípe (Vitória), Campus de Goiabeiras (Vitória), Campus de Alegre e Campus de São Mateus. Os programas de Pós-graduação em Educação e em Ensino são ofertados nos Campi de Goiabeiras (Vitória), Alegre e São Mateus.

A pós-graduação da universidade conta com a oferta de cursos de *stricto sensu*, mestrado e doutorado, e *lato sensu*, de especialização, constituem 64 cursos de mestrado e 33 de doutorado. Na área de educação e ensino, a qual focamos, existem 04 programas e 10 linhas de pesquisa ligados a eles, como pode ser mais bem visualizado no quadro 1 que segue abaixo:

Quadro 1 – Programas, níveis e linhas de pesquisa da Ufes na área de educação e ensino

Curso	Nível	Linhas de Pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - (Campus Goiabeiras)	Mestrado e Doutorado	Educação e Linguagens
		Educação, Formações Humanas e Políticas Públicas
		Docência, Currículo e Processos Culturais
		Educação Especial e Processos Inclusivos
Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) - (Campus Goiabeiras)	Mestrado e Doutorado Profissional	Docência e Gestão de Processos educativos
		Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar
Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (Campus Alegre)	Mestrado	Ensino de Ciências Naturais e Matemática
		Prática escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores
Ensino na Educação Básica (Campus São Mateus)	Mestrado	Ensino, Sociedade e Cultura
		Ensino de Ciências Naturais e Matemática

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do site da Universidade Federal do Espírito Santo.

Considerando a relevância de se compreender melhor os contextos que emergem as produções acadêmicas, torna-se necessário a informação da data de criação dos programas anteriormente referidos, assim temos:

- a) Programa de Pós-Graduação em Educação: 1978;
- b) Programa de Pós-graduação Profissional em Educação: 2017;
- c) Ensino, Educação Básica e Formação de Professores: 2016;
- d) Ensino na Educação Básica: 2013.

Tendo em vista a compreensão dos contextos de criação, desenvolvimento e organização da universidade Federal do Espírito Santo, tendo como foco os PPGEs da referida universidade, realizaremos a seguir, o mesmo processo, considerando os dados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

#### 5.4.2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo<sup>3</sup>

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foi fundada a partir da fusão da Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras de São Bento e da Faculdade Paulista de Direito em 1946, a

<sup>3</sup> Os dados apresentados tiveram como base o site da Universidade. Disponível em: <https://www.pucsp.br/home>.

princípio, a missão desta instituição era formar lideranças católicas e filhos da elite paulista. Já em meados dos anos de 1960 a universidade passa a ganhar novos rumos em suas intencionalidades, desenvolvendo o que hoje se constitui como sua essência, sendo a qualidade acadêmica ligada à preocupação social, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dois feitos se destacam nesse processo: Em 1969, quando a PUC criou o primeiro curso de pós-graduação organizado do Brasil e em 1971 quando propôs o surgimento do ciclo básico de Ciências Humanas.

No início dos anos de 1970, a PUC-SP se caracterizou como linha de frente no combate à ditadura civil-militar, se opondo aos movimentos autoritários do governo e defendendo a liberdade e os direitos dos indivíduos, assim como a democracia. Nesse sentido, a universidade gerou inúmeros movimentos de resistência, destacamos: as contratações de professores que haviam sido aposentados compulsoriamente das universidades públicas por militares nesse quadro têm a contratação de intelectuais como Florestan Fernandes; a realização da 29ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), proibida de acontecer em universidades públicas pelo governo; e realização do 3º Encontro Nacional de Estudantes, também proibido pelo governo militar.

Este último acontecimento se deu como um estopim, sendo a PUC-SP - Campus de Monte Alegre invadida pelos militares, acarretando uma ação violenta contra professores e alunos, gerando inúmeros danos à universidade. No ano de 1980, a universidade deu mais um passo contra o governo ditatorial, sendo a primeira instituição de ensino superior no país a eleger seu reitor por via de uma eleição direta entre os membros de sua comunidade acadêmica, todo esse movimento culminou em represálias contra esta instituição, em 1984, por exemplo, constatou-se um incêndio criminoso no teatro universitário.

Ainda nestes anos, a universidade foi se consolidando enquanto seu caráter acadêmico e comunitário ampliou-se nesse sentido o desenvolvimento dos cursos de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa. Todo esse processo histórico transparece seu rigor acadêmico que faz a universidade ser a instituição particular referenciada pelo Ministério da Educação (MEC), como a melhor do estado de São Paulo e a segunda melhor no contexto brasileiro. Sua missão se constitui em assegurar a liberdade de investigação, de ensino e manifestação do

pensamento, objetivando sua função social e o interesse público, sendo orientado fundamentalmente pelos princípios da doutrina católica.

A Pontifícia Católica Universidade de São Paulo, conta atualmente com 08 unidades localizada em: Unidade de Consolação, Unidade de Vila Mariana, Campus Consolação, Campos Monte Alegre, Campus Ipiranga, Campos Sorocaba, Clínica Psicológica e DERDIC. Os cursos de pós-graduação em educação acontecem nas unidades do Campus de Consolação e no Campus Monte Alegre (Perdizes).

Atualmente a Universidade oferece cursos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sendo ofertados nas modalidades de Mestrado, Doutorado, Mestrado profissional, MBA, Especialização e Extensão. Em nosso trabalho, focaremos apenas nas primeiras três modalidades, que totalizam 30 programas de estudo pós-graduandos, vinculados às respectivas faculdades de acordo com a área epistemológica do conhecimento. Na área de educação, a qual iremos realizar um mapeamento, encontra-se a oferta de cinco programas e ligado a estes, 15 linhas de pesquisa, como podemos ver no quadro 2:

Quadro 2 – Programas, níveis e linhas de pesquisa da PUC-SP na área de educação

<b>Programa</b>	<b>Níveis</b>	<b>Linha de Pesquisa</b>
Educação Matemática (Campus Consolação)	Mestrado e Doutorado	A Matemática na Estrutura Curricular e Formação de Professores
		História, Epistemologia e Didática da Matemática
		Tecnologias da Informação e Educação Matemática
Educação: Currículo (Campus Monte Alegre)	Mestrado e Doutorado	Currículo, Conhecimento e Cultura
		Formação de Educadores
		Novas Tecnologias em Educação
		Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares
Educação: Formação de Formadores (Campus Monte Alegre)	Mestrado Profissional	Desenvolvimento Profissional do formador e práticas educativas
		Intervenções avaliativas em espaços educativos
Educação: História, Política e Sociedade - Mestrado e Doutorado (Campus Monte Alegre)	Mestrado e Doutorado	Processos de Escolarização, Desigualdades Sociais e Diversidade
		Teoria Crítica da Sociedade e Formação - Função Social da Educação e da Escola
		Instituição Escolar: Organização, Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores
		Educação Brasileira: Produção, Circulação e Apropriação Cultural
Educação: Psicologia da Educação (Campus Monte Alegre)	Mestrado e Doutorado	Processos psicossociais na formação e no exercício profissional de educadores: Processos de constituição da subjetividade do educador relacionados com seus saberes e desempenho profissional
		Desenvolvimento, ensino e aprendizagem: Compreensão do desenvolvimento humano sua relação com processos de ensino aprendizagem nos contextos escolares, familiares e comunitários

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do site da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Uma informação importante para contextualizar as produções de cada programa é o ano de sua criação, pois isso influencia na quantidade de pesquisas disponíveis. Na PUC-SP, as datas são as seguintes:

- a) Educação: História, Política e Sociedade: 1971;
- b) Educação Matemática: 1975;
- c) Educação: Currículo: 1975;
- d) Educação: Formação de Formadores: 2013;
- e) Educação: Psicologia da Educação: 1969.

Considerando a contextualização da história e desenvolvimento da PUC-SP, bem como a apresentação dos PPGes da universidade, seguiremos para o próximo subcapítulo que tem por intenção esclarecer os momentos percorridos por nossa pesquisa.

Antes disso, é preciso explicar, que analisaremos as pesquisas apenas dos programas: “Programa de Pós-Graduação em Educação” (PPGE) da Ufes e do “Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo” (PPGE: Currículo) da PUC-SP, uma vez que apenas autores-pesquisadores destes programas aceitaram fazer parte dos espaços discursivos. Esse movimento será mais bem explicado no item 5.5.3 e no capítulo 6.

## 5.5 MOMENTOS DA PESQUISA E ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Apresentaremos nos tópicos a seguir como estão organizados os momentos que compõem esta pesquisa e as estratégias de produção de dados que serão utilizados em cada um destes. Neste sentido, apostamos em três frentes de trabalho para o alcance de nosso objetivo geral. Rememoramos o mesmo para melhor elucidação dos momentos apresentados a seguir: “Analisar, a luz da teoria habermasiana, teses realizadas a partir da perspectiva teórico-metodológica de pesquisa-ação, que se volta para a temática de formação de profissionais da educação e inclusão escolar, defendidas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), nos anos de 2012 a 2022”.

Ressaltamos que apesar de apresentarmos as frentes de trabalho de modo segmentado, isso se dá apenas para melhor organização textual, uma vez que os momentos ocorreram de modo concomitante no processo de desenvolvimento desta dissertação. Ainda, é preciso ponderar que este trabalho foi realizado de modo coletivo com os integrantes do Grufopees (CNPq-Ufes), deste modo, apesar da escrita deste documento ser sistematizada pela autora, os dados foram coletados por via do grupo, pois compõem o projeto maior de pesquisa já mencionado anteriormente.

### 5.5.1 Primeiro momento: Levantamento e mapeamento da produção acadêmica

O levantamento e mapeamento da produção acadêmica que adota a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação na área da educação se constituíram como o primeiro momento de nossa pesquisa. De modo colaborativo, o processo foi realizado por meio de escolhas realizadas pelo Grufopees. Assim, visando alcançar um maior quantitativo de produções acadêmicas (teses e dissertações) que se apoiaram metodologicamente na pesquisa-ação, tomamos 13 termos para a pesquisa nos repositórios, apoiados em referências na área (Almeida, 2019; Franco, 2005) para seleção destas.

Tivemos para a busca: “Pesquisa-ação”; “Investigação-ação”; “Pesquisa-ação crítica”; “Pesquisa-ação colaborativa”; “Pesquisa-ação colaborativo-crítica”; “Pesquisa-ação crítica-colaborativa”; “Pesquisa intervenção”; “Pesquisa participante”; “Pesquisa colaborativa”; “Intervenção-ação”; “Aprendizagem-ação”; “Investigação participativa” e “Formação-ação”.

No contexto brasileiro, optamos ter como ponto de partida a Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>4</sup>, por ser a plataforma oficial do Brasil para postagens de teses e dissertações. Porém, percebemos que devido à instabilidade da plataforma, o número de produções levantadas estava inconsistente. Deste modo, realizamos um novo levantamento pelos próprios sites das universidades e programas. No caso da Universidade Federal do Espírito Santo, realizamos as buscas por meio do Repositório de cada Programa de Pós-graduação, uma vez que o Repositório Institucional da universidade (RiUfes) ainda se encontrava em movimento de recebimento dos trabalhos. Já no caso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a busca foi realizada no Repositório Geral da instituição.

Assim, após o cruzamento dos dados das plataformas, compomos uma planilha no aplicativo Microsoft Excel, contendo todas as produções acadêmicas encontradas, levando em consideração os termos de procura e outros semelhantes que emergiram no processo de busca. Para elaboração da planilha no Excel, consideramos a seguintes informações, visto que as mesmas dão uma visão geral de cada documento encontrado: a) identificação dos autores (as); b) identificação dos orientadores (as); c) título da pesquisa; d) tipo de produção (tese ou dissertação); e) ano da produção; f) metodologia; g) programa; h) temática de pesquisa; e i) link de acesso.

Para a análise neste trabalho, selecionamos as teses realizadas no período de 2012 a 2022, na área de educação, que se volta para a formação de profissionais da educação e inclusão escolar. A escolha do período cronológico se deu, para colaborar com o projeto de pesquisa do grupo, que abarca o período de 2002-2022. Começamos de modo coletivo, a análise dos 10 anos mais recentes, pela facilidade de se encontrar os autores-pesquisadores e promover os espaços discursivos com eles.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Para o mapeamento das produções, partimos do “Quadro Esquemático”, elaborado por Almeida (2010), que tomou como base o “Esquema Paradigmático” de Gamboa (2007), para a reconstrução da lógica entre a pergunta e a resposta nas produções acadêmicas, como podemos ver no Quadro 3:

Quadro 3 – Quadro Esquemático

<b>Identificação (Referência bibliográfica e link de acesso)</b>	
<b>Orientador (a) e Coorientador(a)</b>	
<b>Área/subárea de concentração</b>	
<b>Objeto de investigação</b>	
<b>Sujeitos da pesquisa</b>	
<b>CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA</b>	
<b>Problema, Hipótese e Objetivo Geral</b>	
<b>Questões de investigação, indagações e objetivos específicos</b>	
<b>CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA</b>	
<b>Nível técnico</b>	Instrumentos de coleta e produção, organização e tratamento dos dados
<b>Nível metodológico</b>	Abordagem, processo de pesquisa, e tipo de pesquisa-ação
<b>Pressupostos epistemológicos e filosóficos</b>	1) Relação sujeito-objeto; 2) Formas de abordar o objeto; 3) Modos de compreensão da realidade; 4) Concepção de ciência.
<b>Base teórico-filosófica da pesquisa-ação</b>	a) Por que a pesquisa-ação? b) Quais os princípios da pesquisa-ação utilizados para justificar as suas escolhas? c) Que relações o autor faz entre a pesquisa-ação e o estudo realizado?
<b>ELEMENTOS DE CONTEXTO</b>	
<b>Elementos sociais</b>	1) a) Gênero; b) Cor/raça; 2) Área de formação inicial/continuada; 3) Dedicção no desenvolvimento do estudo: Exclusiva? Recebeu bolsa? Licença remunerada ou não remunerada do trabalho.
<b>Elemento histórico-político e institucional</b>	1) Período de desenvolvimento do estudo; 2) Políticas Públicas Nacionais, estaduais e municipais; 3) Contexto institucional.
<b>Experiências pessoais com Pesquisa-ação</b>	1) Iniciação Científica; grupos de pesquisa; cursos de desenvolvimento profissional; Mestrado e entre outros. 2) Tipo de pesquisa-ação que já teve contato.
<b>Elementos formativos das instituições</b>	Espaços-tempo de estudo da perspectiva teórico-metodológica durante o desenvolvimento da pesquisa. Ex.: Grupos de estudo; grupos de pesquisa; disciplinas optativas e/ou obrigatórias; e entre outras.

Fonte: Elaborado a partir do instrumento desenvolvido por Almeida (2010).

Organizamos por meio deste instrumento, as dez teses que fazem parte do nosso processo de análise. A escolha dos estudos em nível de doutorado que compõem o corpus de análise foram feitas a partir do aceite do autor em participar do Espaço Discursivo, desse modo, discorreremos melhor acerca desses movimentos no item 5.5.3.

Para o desenvolvimento de nosso estudo, adicionamos ao “Quadro Esquemático” de Almeida (2010), os “elementos de contexto”, que nos ajudam a compreender os aspectos que influenciam as pesquisas, bem como os contextos e as condições a quais as teses analisadas foram produzidas. Corroboramos com França (2023) quando coloca que: “[...] Pensar os elementos de contexto é primordial, no sentido de nos remeter à relação dos aspectos internos, englobando o espaço mais próximo da vivência dos autores das pesquisas [...]” (p. 121).

Para esta delimitação nos inspiramos na Matriz Epistemológica de Gamboa (2018), que acrescentou em coautoria do pesquisador Regis Silva, elementos histórico-sociais em seu instrumento de análise de pesquisas anteriormente denominado “Esquema Paradigmático”. Essa mudança promoveu a possibilidade de além da preocupação em compreender aspectos lógico-gnosiológicos, metodológicos e ontológicos, também se poder ter um olhar apurado para questões histórico-materiais que igualmente fazem parte e influenciam a produção de conhecimento.

Ademais, para realização destes dois processos, de levantamento e mapeamento, nos apoiamos na pesquisa de caráter bibliográfico, uma vez que tencionamos um “levantamento e avaliação do conhecimento produzido de determinado tema” (Ferreira, 2002, p. 259). Nesse mesmo sentido, justifica-se a escolha da busca por meio dos Catálogos, uma vez que estes se tornaram, nos últimos anos, o principal meio de disseminação dos conhecimentos produzidos pelas universidades, proporcionando condições para que pesquisadores interessados em determinado tema possam estabelecer um primeiro contato com os trabalhos e recuperá-los para análise (Ferreira, 2002).

### **5.5.2 Segundo momento: Compreensão dos contextos**

Tencionando compreensão dos contextos institucionais, aos quais se inserem as pesquisas de doutorado analisadas em nosso estudo, realizamos três momentos. O primeiro consiste na apresentação dos contextos nacionais e institucionais. O segundo na realização de uma visita técnico-acadêmica à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O terceiro a compreensão dos elementos sociais que permeiam os autores-pesquisadores.

Deste modo, no primeiro momento estruturamos uma contextualização da Pós-graduação no contexto brasileiro, partindo em consequente para a compreensão dos contextos específicos dos programas, que se deu por meio da análise de documentos: 1) Regulamento do Programa de

Pós-Graduação em Educação (Currículo) – PUC-SP, de 2001; 2) Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, de 2023; 3) Regulamento Geral da Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, de 2021; e 4) Regulamento Geral da Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, de 2022.

Para realizar esta etapa, utilizamos a metodologia de análise documental, corroborando com Alves *et al.* (2021), que destacam a potencialidade da análise documental em reconstruir realidades e o passado, tornando-se uma fonte valiosa para qualquer pesquisador. Os mesmos autores explicam que o conceito de documento abrange diversas fontes, como livros, vídeos, imagens, entre outras, não se limitando apenas a documentos escritos.

Este tipo de análise requer do pesquisador um espírito investigativo que o mova para além da simples leitura ou visualização dos documentos. Envolve releituras críticas, questionamentos e discussões com outros pesquisadores, em suma, movimentos que o levem a refletir e formular considerações do fenômeno em questão. Além disso, é fundamental ter em mente que a qualidade dessa análise está diretamente ligada à confiabilidade dos documentos analisados (Cellard, 2008).

Além desta primeira etapa como parte estruturante de compreensão, realizamos uma visita técnico-acadêmica à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo durante o mês de outubro de 2023, como segundo movimento de compreensão de contexto. Tivemos como intuito, aprender os aspectos políticos e institucionais da universidade, assim como, o do estado em que esta está inserida. Essa vivência nos propiciou ganhos positivos para o desenvolvimento desta investigação, uma vez que permitiu criarmos redes de contatos com outros pesquisadores; conhecermos de perto a cultura de um contexto até então distinto; e participar de eventos e encontros no contexto da PUC-SP.

Julgamos que o entendimento do contexto em relação à Universidade Federal do Espírito Santo se fez no processo de desenvolvimento da formação acadêmica da pesquisadora, uma vez que estuda na instituição desde 2018, no Centro de Educação e durante o período referente à realização do mestrado estudou no Programa de Pós-graduação em Educação da Ufes, participando em consonância, em eventos científicos no estado e outros espaços formativos que a Universidade oferece.

Como terceiro momento de análise dos contextos, partimos dos diálogos realizados com os autores-pesquisadores para compreendermos melhor acerca dos elementos sociais inerentes às produções. Deste modo, lançamos nosso olhar para questões mais individuais dos autores das teses, no sentido de promover uma caracterização dos participantes da pesquisa, entrelaçando aos estudos desenvolvidos pelos mesmos.

### 5.5.3 Terceiro momento: Diálogo com os autores-pesquisadores por meio dos Espaços Discursivos

**Eu fiquei feliz quando você entrou em contato e propôs esse diálogo, porque a gente volta no trabalho!** E como eu te falei, eu tenho dois horários na prefeitura, eu dou aula, não me aposentei ainda. Então eu produzi muito [...] depois eu dei uma parada, porque vai decorrendo o tempo e a gente vai esquecendo, e aí quando você propôs eu falei, “deixa eu rememorar algumas coisas aqui!” (Gonçalves, V., Espaço Discursivo, 07/05/2024).

Partindo do exposto por uma participante dos espaços discursivos realizado, explicitamos que estes vêm se configurando como uma aposta do projeto de pesquisa do grupo, como meio de produção de dados à luz da teoria habermasiana. Assim temos o definido como:

[..] espaço de participação entre sujeitos que mediante o discurso, apresentam argumentos para elaboração de consensos e fortalecimento do entendimento mútuo, no sentido de captar os movimentos vivenciados por pesquisadores e participantes de processos de pesquisa realizados pela via da pesquisa-ação ou investigação-ação; e ainda fomentar a elaboração de espaços formativos colaborativos na defesa da formação humana na perspectiva da inclusão (Silva *et al.* 2023, p. 281).

Os espaços discursivos podem ocorrer com quantidade diversa de pessoas, iniciando pela participação de no mínimo dois sujeitos racionais, dispostos a dialogarem entre si. Neste caminho, se apresentam inspiradas no conceito de esfera pública, de Habermas, em que:

A esfera pública não é mais um agregado de indivíduos que formam o público, mas formada por grupos auto organizados em uma arena para a exposição de problemas que necessitam ser elaborados pelo sistema político. Portanto, não é uma instituição, organização, ou sistema. Não regula, pois não tem uma estrutura normativa. **Caracteriza-se pela sua abertura, por ser permeável e se deslocar, sendo um fenômeno social. Todos os assuntos são tidos como passíveis de debate na esfera pública, desde que ganhem status político de um tema de interesse geral.** Podem ser debatidos temas como a definição de regras comuns e de metas pragmáticas, considerações de justiça, problemas de identidade e autoentendimento cultural, processos de monitoramento das autoridades e prestações de contas (Barros, 2008, p. 29, grifo nosso).

Nesse sentido, os espaços discursivos se apresentam como locais privilegiados para que ocorram os discursos de forma livre, sem coerções ou imposições, conforme proposto por Habermas (2003). Neles, buscam-se proporcionar a todos os participantes o direito aos atos de

fala, promovendo, através dos diálogos e dos argumentos, processos de reflexão individual e coletiva do vivido. Esses processos podem nos orientar na elaboração de hipóteses para a melhoria dos processos desenvolvidos pela pesquisa-ação.

Pretende-se, então, por meio destes espaços, compreender mais acerca dos processos de realização das pesquisas que têm como base a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, abordando seus desafios e possibilidades, bem como seus desdobramentos nos diversos contextos formativos para aqueles que a experienciam.

Considerando esta sustentação para desenvolvimento da investigação, foram realizados dez espaços discursivos com pesquisadores de teses de doutorado, durante o período de dezembro de 2023 a maio de 2024. Houve então, cinco destes momentos no contexto das produções do PPGE/Ufes e cinco do PPGE: Currículo (PUC-SP). Todos se configuraram na participação de dois sujeitos, na figura da autora deste trabalho e de um autor-pesquisador de tese.

A realização do convite para participação na pesquisa começou pela PUC-SP, ocasião em que foram convidados por meio de e-mail, 20 autores, tendo devolutiva de aceite de cinco destes. Considerando este contexto, tencionamos a realização dos espaços na Ufes com o mesmo quantitativo de participantes da PUC-SP. Assim realizamos o convite para seis autoras, tendo como critério a aproximação da pesquisa com as duas temáticas de diálogo desejadas por nós: formação de profissionais da educação e inclusão escolar. Desse modo, realizamos os espaços discursivos com cinco delas, considerando o aceite de participação na investigação.

A realização dos espaços discursivos ocorreu de modo on-line, pela via da plataforma virtual “*Google Meet*”, e tiveram como base um roteiro norteador que se encontra no Apêndice C. Entretanto, evidenciamos que os questionamentos e os temas elencados se configuram apenas como um norte e um ponto de partida para direcionarmos o nosso diálogo.

Nesta mesma linha de raciocínio, explicitamos aos participantes no início dos espaços discursivos que nossa intenção era promover um diálogo do processo vivenciado no desenvolvimento de uma pesquisa-ação durante o doutorado. Dessa forma, todos poderiam se sentir à vontade para fazer observações de suas experiências e levantar questionamentos de qualquer natureza. Muitos dos pontos discutidos anteriormente surgiram naturalmente, sem que

precisássemos direcionar perguntas. Estas foram utilizadas apenas quando os participantes se afastavam do tema do diálogo, a fim de retomar a discussão enfocada na pesquisa-ação.

Assim, procuramos nesse movimento proporcionar um local onde as argumentações pudessem fluir livremente a partir de trocas de experiências e observações realizadas através da leitura dos trabalhos. Acreditamos que nossa participação nesse processo se configurou de duas maneiras: enquanto participante, expondo também meus argumentos; e mediadora, proporcionando uma reflexão guiada a partir de observações feita com base no escrito nas teses.

## 5.6 ANÁLISES DOS DADOS PELA VIA DOS CÍRCULOS ARGUMENTATIVOS

A análise dos dados de nossa pesquisa foi realizada considerando os “Ciclos Argumentativos” elaborados por Almeida (2010), e concebidos enquanto uma forma de mediação à luz da teoria habermasiana capaz de compreender a processualidade diante da metodologia da pesquisa-ação. Configuram-se: “[...] enquanto momentos de diálogo entre os autores e pesquisas envolvidas no processo de análise, de modo a criar situações através dos argumentos, visando chegar a acordos e consensos com o outro [...]” (França, 2023, p. 55).

Diante do exposto, consideramos os atos de fala expressos pelos autores, contidos nas teses e nas transcrições dos diálogos realizados nos espaços discursivos. Assim, movimentamo-nos entre os dados obtidos para garantir que todas as argumentações fossem consideradas ao abordar os diversos tópicos. Nesse sentido, adotamos o que foi destacado por Almeida (2019), considerando que:

Os círculos tornaram-se momentos privilegiados para o exercício da **escuta do outro, da abertura para todos e para cada um expor livremente suas proposições, reflexões e argumentações**; um espaço-tempo de debate e confronto de ideias, pressupondo o **respeito e a ética discursiva**; um momento de **busca por acordos** que pudessem sinalizar, provisoriamente, alguns **consensos** acerca dos fundamentos e conhecimentos produzidos pela pesquisa-ação (Almeida, 2019, p. 35-36, grifos nossos).

Nesse sentido, exigiu de nossa parte uma postura ética, uma vez que assumimos, assim como Almeida (2010), a posição de mediadores dos diálogos entre os autores, sendo necessário “[...] ouvir os participantes, exercitar a escuta do outro, sem renunciar à sua proposição ou coagir sua participação” (Almeida, 2010, p. 69). Descartamos, nesse processo, qualquer noção de “neutralidade” ao realizar os círculos argumentativos.

Dessa forma, mediamos dois círculos argumentativos: o primeiro teve como objetivo central entender como os autores-pesquisadores se apropriaram dos aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação, e como estes influenciaram no processo de ação na realidade. O segundo círculo, por sua vez, buscou compreender os processos formativos desencadeados a partir da vivência durante o percurso de desenvolvimento do doutorado, considerando a construção de um processo de investigação pela via da pesquisa-ação.

Cabe salientar que, em ambos os círculos argumentativos, nos orientamos pelo estudo comparado de Habermas, buscando valorizar os diferentes contextos para produzir novos conhecimentos a partir do outro e com o outro.

## **6 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO E PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

Neste capítulo apresentaremos o mapeamento dos trabalhos acadêmicos encontrados no levantamento realizado da produção defendida na Ufes e na PUC-SP, considerando os anos de 2012-2022. Esta exposição tenciona proporcionar uma contemplação do contexto geral das pesquisas acadêmicas encontradas no processo de realização de nossa investigação, bem como, para uma compreensão ampla de como chegamos ao nosso corpus de análise.

Ao visitarmos as pesquisas que utilizaram a metodologia da pesquisa-ação na área de educação, por via do repositório de cada universidade, encontramos o total de 106 pesquisas na Ufes e 79 pesquisas na PUC-SP, considerando todos os programas de educação das instituições. Esses números dizem respeito às pesquisas que possuíam diversas temáticas, mas que indicavam o uso na metodologia com os termos de busca ou que tivessem relação com os mesmos<sup>5</sup>.

Vale a pena destacar que, nesse processo, nos deparamos com algumas dificuldades em ambos os contextos. No caso da busca no repositório da PUC-SP, encontramos um número elevado de trabalhos ao utilizar os termos de busca, mas muitas pesquisas indicadas pelos descritores não estavam diretamente relacionadas às palavras-chave procuradas. Acreditamos que isso se deve ao uso de palavras semelhantes aos termos buscados nos textos, bem como à utilização de referências bibliográficas que se aproximavam da metodologia da pesquisa-ação.

No caso do Repositório Institucional da Ufes, o site ainda está em processo de recebimento dos trabalhos acadêmicos, não sendo encontradas investigações em alguns anos do período cronológico escolhido. Isso nos levou a realizar a pesquisa no repositório de cada programa de pós-graduação, o que proporcionou uma experiência satisfatória na triagem dos trabalhos.

Outro fato que precisa ser evidenciado deste primeiro levantamento e mapeamento das produções foi de que encontramos nas produções da PUC, pesquisas de mestrado classificadas pelos autores como pesquisas com metodologia “qualitativa”, sem maiores especificações, mas

---

<sup>5</sup> Utilizamos as seguintes palavras-chave para busca: “Pesquisa-ação”; “Investigação-ação”; “Pesquisa-ação crítica”; “Pesquisa-ação colaborativa”; “Pesquisa-ação colaborativa-crítica”; “Pesquisa-ação crítica-colaborativa”; “Pesquisa intervenção”; “Pesquisa participante”; “Pesquisa colaborativa”; “Intervenção-ação”; “Aprendizagem-ação”; “Investigação participativa”; e “Formação-ação”.

que ao lermos os resumos, o processo e referências utilizadas nos remetem aos das pesquisas relacionadas à metodologia de pesquisa-ação.

Em um primeiro momento essas pesquisas nos causaram estranheza, mas em diálogo com docentes e discentes da PUC-SP, pudemos compreender que o uso de pesquisa qualitativa é frequente no mestrado, onde se tem um pesquisador iniciante com pouco tempo para concluir o processo de estudos, sendo uma opção para dar atenção maior ao processo de produção e análise de dados. Dado este contexto, não incluímos estas pesquisas em nosso mapeamento, mas compreendemos a existência das mesmas.

Após um primeiro olhar diante dos 185 trabalhos encontrados, os refinamos, deixando apenas as pesquisas que utilizaram a pesquisa-ação ou suas derivadas como perspectiva teórico-metodológica e que se voltaram para a temática de formação continuada de profissionais da educação e inclusão escolar, sendo estas as produções que compõem os dados que daremos foco neste momento.

Com isso, nos deparamos com 59 pesquisas na Universidade Federal do Espírito Santo e 61 investigações na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, totalizando juntas 120 produções acadêmicas que atendem aos primeiros critérios estabelecidos. Os dados dessas produções estão organizados nos Apêndices D e E para melhor elucidação. Inicialmente, observamos que, em termos quantitativos, as duas instituições estão próximas, com apenas duas produções de diferença entre elas. A leitura atenta dos resumos nos permitiu preencher uma planilha no software Excel, contendo pontos norteadores para compreendermos melhor o contexto dessas produções.

É importante salientar que o resumo tem se tornado uma importante fonte de análise de trabalhos acadêmicos, visto o aumento deste tipo de produção nos últimos anos dado pelo desenvolvimento dos programas de pós-graduação no Brasil. Nos resumos contidos nos repositórios, tem-se certa homogeneidade, uma vez que se segue um padrão de elementos que permita ao leitor a compreensão da ideia principal do texto integral. Durante nosso processo de leitura encontramos dificuldades em localizar alguns desses elementos principais, fazendo com que em certos momentos houvesse a necessidade da procura do documento completo, porém conseguimos na maioria dos resumos termos uma visão geral dos documentos.

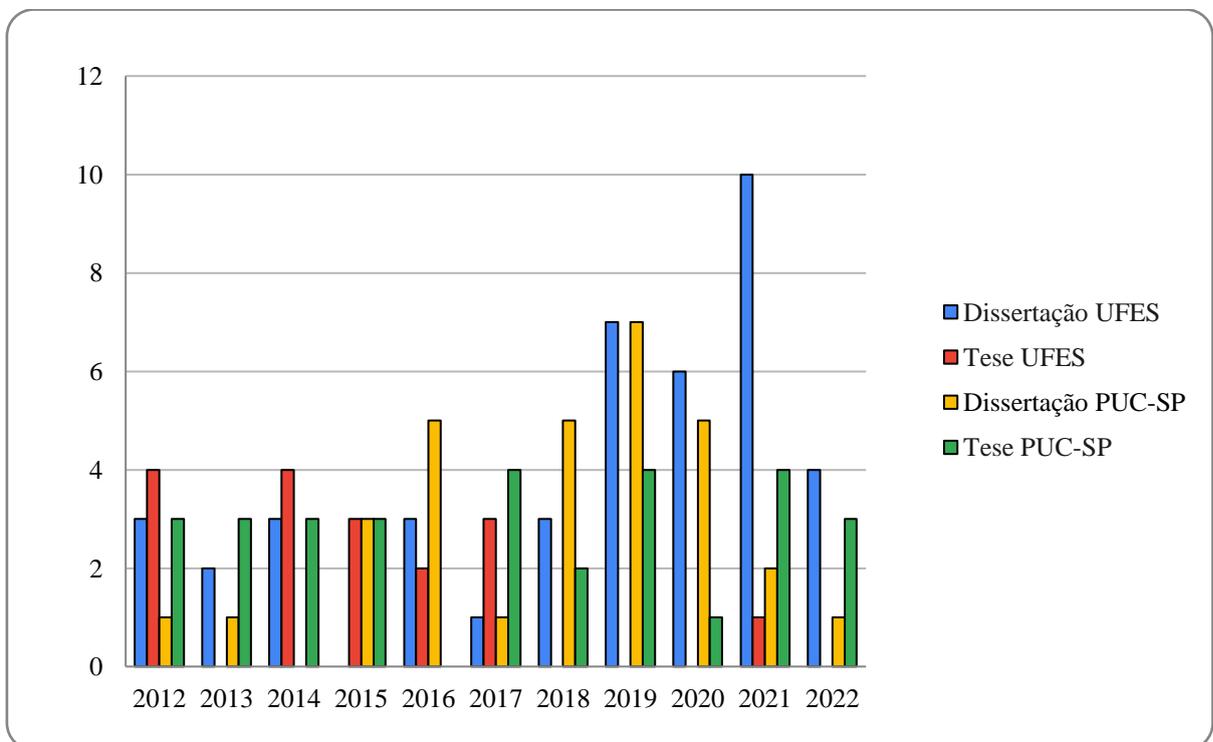
Sobre essa problemática, a autora Ferreira (2002, p. 268) irá discorrer:

Deve-se reconhecer que os resumos oferecem uma História da produção acadêmica através de uma realidade constituída pelo conjunto dos resumos, que não é absolutamente a mesma possível de ser narrada através da realidade constituída pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado, e que jamais poderá ser aquela narrada pela realidade vivida por cada pesquisador em sua pesquisa (Ferreira, 2002, p. 268).

Neste sentido, como apresentaremos um levantamento e mapeamento inicial dessas produções lidando com um volume grande de dados, compreendemos que podemos nos apropriar dos resumos e informações dos catálogos disponibilizados nos sistemas. Fato este, que muda quando realizamos com as produções selecionadas, um diálogo pela via dos círculos argumentativos.

Tendo em vista este cenário e estratégia adotada, apresenta-se a seguir o gráfico 2 que nos permite observar o quantitativo de produções encontradas nas duas instituições, divididas em cada ano, contemplando o período de 2012 a 2022:

Gráfico 2 – Quantidade de produções por ano de cada instituição



Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro fenômeno que nos chama atenção é o fato de nos anos de 2018 a 2022 não haver nenhuma produção de doutorado na Ufes, enquanto neste mesmo período ocorre o maior índice

de produções de mestrado, principalmente no ano de 2019 com dez dissertações defendidas. No caso da PUC-SP, vê-se uma frequência de produções entre os anos, não sendo defendidas dissertações com esta metodologia no ano de 2014 e teses em 2016. Nesta universidade, o maior aparecimento das produções se deu entre os anos de 2016 e 2020.

Partindo deste mesmo demonstrativo, aponta-se 42 dissertações e 17 teses na Ufes no período de 2012-2022 e respectivamente 31 dissertações e 30 teses na PUC-SP no mesmo período. Percebe-se de certo modo um equilíbrio entre as produções de mestrado e as de doutorado, considerando que o número de programas que oferecem a segunda modalidade é inferior ao da primeira. Nessa linha de raciocínio, cabe lançar nossa atenção ao quantitativo de produções em relação a cada programa das Universidades. Estas informações vemos na Tabela 2:

Tabela 2 – Número de produções por Programa de Pós-graduação

Programas de Pós-graduação da Ufes		Programas de Pós-graduação da PUC-SP	
Programa de Pós-Graduação em Educação	29	Educação: História, Política e Sociedade	0
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação	22	Educação Matemática	0
Ensino, Educação Básica e Formação de Professores	3	Educação: Currículo	28
Ensino na Educação Básica	5	Educação: Formação de Formadores	25
		Educação: Psicologia da Educação	8

Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante perceber que dentre os programas que possuem produções deste tipo, se destacam os programas: a) Pós-graduação em Educação; e b) Educação: Currículo, que são programas criados na década de 70 e oferecem curso de mestrado e doutorado acadêmico, tendo ambas quatro linhas de pesquisa. Em seguida, sobressaem os programas: a) Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE); e b) Educação: Formação de Formadores (FORMEP), ambos oferecendo a modalidade de mestrado profissional com duas linhas de pesquisa cada. É curiosa a proximidade no número de produções quando se têm em mente que os dois últimos programas são relativamente novos, criados, respectivamente, nos anos de 2017 e 2013.

Uma explicação para essa circunstância é o fato de o mestrado profissional ter um foco maior para a prática docente, buscando medidas de intervenção e reflexão do contexto de sala de aula, comumente naquele em que o discente atua. O mestrado profissional no Brasil tem sua criação a partir da Portaria nº 47, de outubro de 1995 da Capes (Brasil, 1995), impulsionada pelas discussões acerca do discente que não necessariamente pretende seguir a carreira acadêmica,

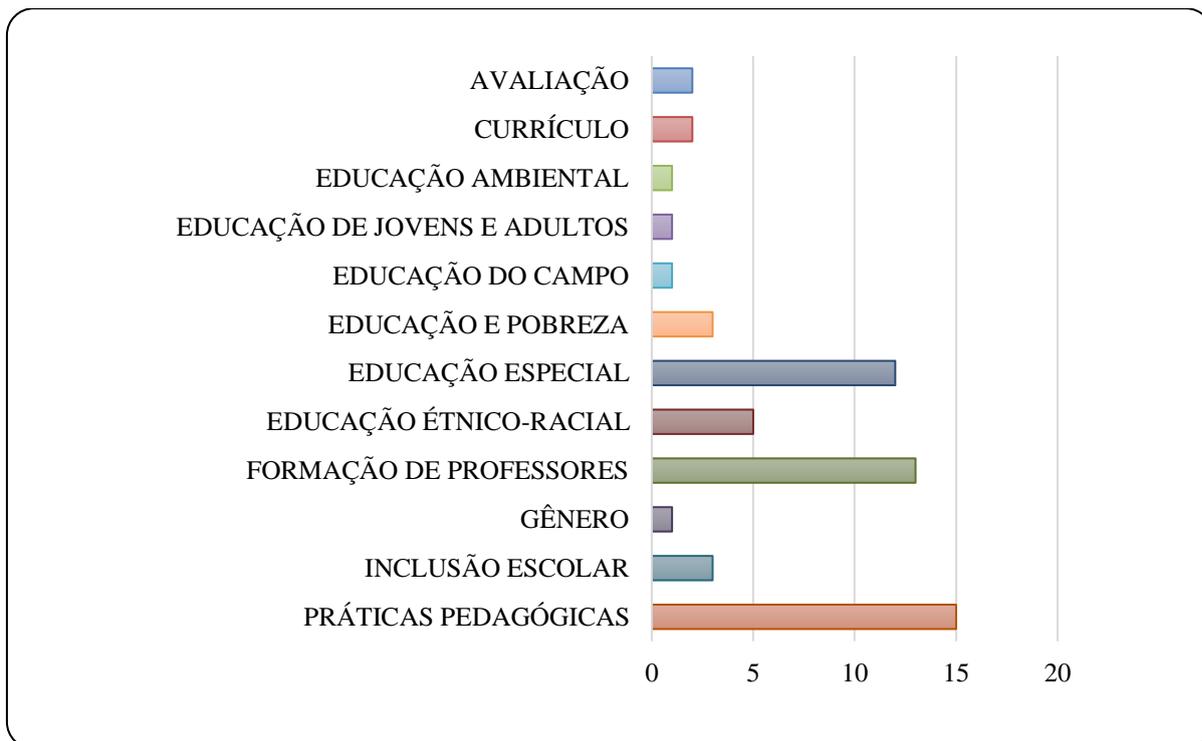
mas que necessita de debates que promovam uma formação contínua e que permitam modificar seu contexto no mundo do trabalho, ainda há questionamentos da validade dessa modalidade de formação. Uma vez que existem diferenças entre a pós-graduação na modalidade acadêmica e a profissional, pesquisadores têm realizado estudos que evidenciam a qualidade desses cursos. Como destacam Cevallos e Passos (2012):

A reflexão sobre as questões da escola proporcionada pelo desenvolvimento da pesquisa no curso de Mestrado Profissional indica uma “aproximação entre escola e a universidade”, como já referida por Lüdke (2009). Essa aproximação muda a perspectiva perpetuada que confere à escola a função de transmissora de conhecimentos. Passa a ser, sobretudo, produtiva ao discutir as questões do seu cotidiano com mais autonomia, uma vez que, ao pesquisar, o professor mobiliza ações em torno dos problemas que o circundam e o afligem. É essa aproximação da academia com a escola que o mestrado profissional, vem procurando privilegiar. [...] (Cevallos, Passos, 2012, p. 819).

Acreditamos então, que pelo fato de se voltarem para “[...] a intervenção em uma ou várias situações problemáticas identificadas por uma instituição ou pelo profissional que atua nessa organização [...]” (Marquezan; Savegnago, 2020, p. 7), as pesquisas desses programas acabam por apresentar metodologias mais participativas como é o caso da pesquisa-ação.

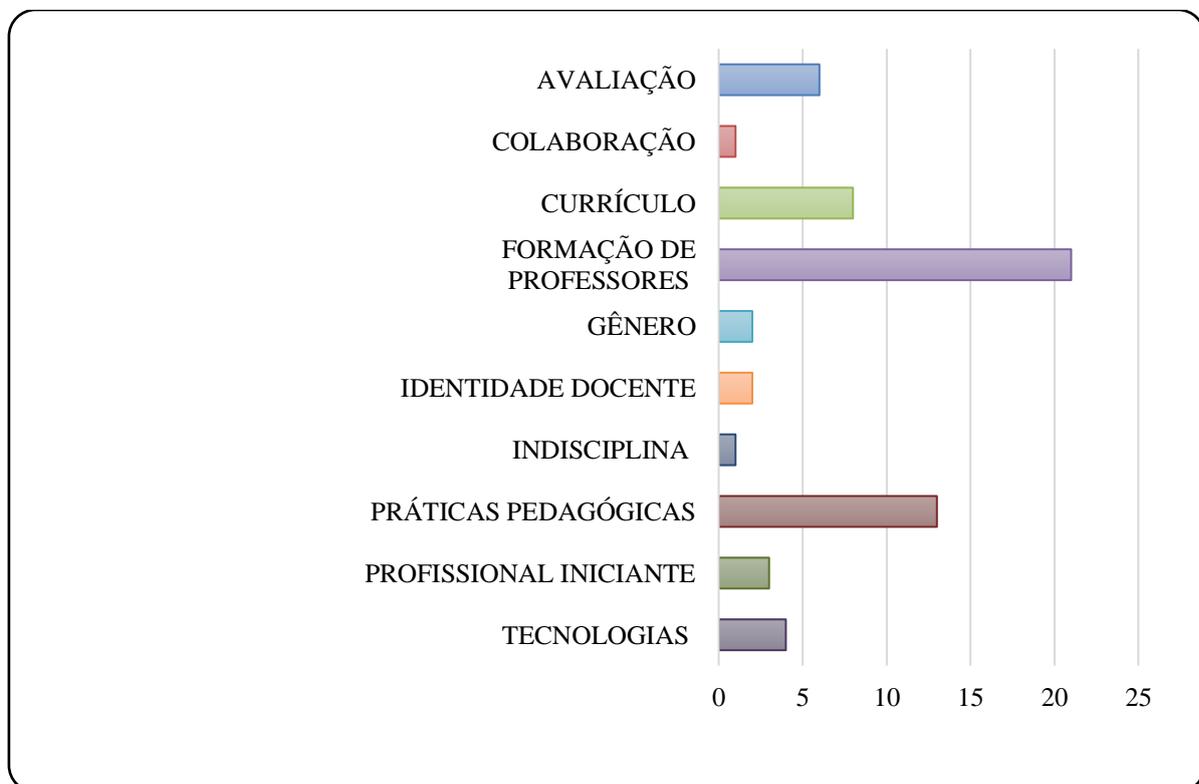
Uma condição facilitadora para o desenvolvimento de pesquisas com a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação nos programas de pós-graduação em geral, são as linhas de pesquisas, que acabam por indicar temáticas norteadoras que interferem na escolha dos elementos principais das dissertações e teses. Pensando nesta conjuntura, abaixo se encontram os gráficos 3 e 4, que mostram as temáticas principais dos trabalhos selecionados em cada instituição.

Gráfico 3 – Temáticas das teses e dissertações da Ufes



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Temáticas das teses e dissertações da PUC-SP



Fonte: Elaborado pela autora.

As investigações possuem uma gama ampla de temáticas, como pode ser visto nos dois gráficos apresentados, sendo que algumas convergem em ambos os programas. Ressaltamos que as temáticas listadas são aquelas identificadas como as principais discutidas nos trabalhos, mas percebe-se em muitos casos a junção de dois ou mais assuntos, como por exemplo: a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar; práticas pedagógicas ou recursos específicos para alunos da Educação Especial; a inserção das tecnologias no currículo; avaliação na Educação de Jovens e Adultos, entre outras combinações.

Como já falamos anteriormente todas as pesquisas que abrangem os dados apresentados perpassam pela formação de profissionais da educação ou pela inclusão escolar. É preciso destacar que em comum, todas as produções se dedicam em algum momento ao primeiro assunto. No caso da Ufes, vemos fortemente a presença da temática de inclusão escolar e Educação Especial, que se justifica pela existência de duas linhas de pesquisa que fazem aproximações com esses assuntos, sendo as linhas “Educação Especial e Processos Inclusivos do PPGE e “Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar” do PPGPE.

Já na PUC-SP, além do grande foco na formação de profissionais da educação, destaca-se a atenção para as práticas pedagógicas, avaliação, currículo e tecnologia, justificando-se também pela proximidade com as linhas de pesquisa, a exemplo: “Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas Educativas” e “Intervenções Avaliativas em espaços Educativos” do FORMEP; e “Currículo, Conhecimento e Cultura” e “Novas Tecnologias em Educação” do PPGE: Currículo (PUC-SP).

Percebemos, deste modo, que mesmo com potência em diversas temáticas, ambas as universidades se destacam na produção de conhecimento acerca da formação de profissionais da educação com a metodologia da pesquisa-ação. Acreditamos que esse fator se deve, além das questões de linhas de pesquisa, também à formação do corpo docente e à tradição das instituições na busca por processos de pesquisa que sejam significativos para os contextos sociais.

Compreendemos melhor essa afirmação visitando os Regulamentos Gerais dos programas de pós-graduação da Ufes e da PUC-SP, que nos permite perceber que cada programa goza de autonomia para sua organização e estruturação sendo ilustrado em alguns de seus objetivos, o

compromisso de promover uma formação profissional e acadêmica que atenda a pluralidade educacional enfrentada pelos profissionais que formam o corpo docente, bem como o fortalecimento dos estudantes em seu papel de pesquisador para a disseminação de conhecimento científico em suas áreas específicas de conhecimento. Além disso, mostra-se grande preocupação na qualidade de formação recebida durante o processo, que resulta na obtenção do título de mestre ou de doutor (PUC-SP, 2021; UFES, 2023).

Partindo de apontamentos realizados por pesquisas na área, como as de Almeida (2010) e Franco (2005), vemos a necessidade de destacar e discutir os diferentes termos encontrados em nosso mapeamento para referenciar a perspectiva da pesquisa-ação. Entende-se que esses termos são indicativos das bases teóricas e epistemológicas que irão nortear as investigações. Assim, de modo a perpassar por essas questões, apresentamos na Tabela 3 abaixo os tipos de pesquisa-ação encontrados no mapeamento e a quantidade de autores que as utilizaram:

Tabela 3 – Tipos de pesquisa-ação encontrados na Ufes e na PUC-SP

Ufes	Nº	PUC-SP	Nº
Pesquisa-ação Colaborativo-Crítica	28	Pesquisa-ação	37
Pesquisa-ação	22	Pesquisa Crítica de Colaboração	10
Pesquisa-ação Crítico-Colaborativa	05	Pesquisa-Formação	06
Pesquisa Colaborativa	03	Pesquisa-ação Formação	02
Pesquisa-ação de Complexidade Sistêmica	01	Pesquisa e Formação	01
		Pesquisa-ação Crítico-Colaborativa	01
		Pesquisa-ação Participante	01
		Investigação-ação	01
		Pesquisa-ação Prática	01
		Pesquisa-ação de Caráter Etnográfico	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado, encontramos na Ufes cinco terminologias distintas para a metodologia da pesquisa-ação, sendo as duas mais utilizadas, a “Pesquisa-ação Colaborativo-Crítica” e “Pesquisa-ação”, enquanto na PUC-SP identificamos dez, sendo as mais utilizadas a “Pesquisa-ação” e “Pesquisa Crítica de Colaboração”. Em comum vê-se o uso nas instituições da “Pesquisa-ação” e “Pesquisa-ação Crítico-Colaborativa”. Se tomamos os termos “Pesquisa-ação Colaborativo-Crítica” e “Pesquisa-Crítica de Colaboração”, os mais utilizados nas universidades, percebemos alguns padrões que nos revelam as raízes que explicam a utilização destes termos nas instituições. Começamos, então, pelo caso da Ufes.

As pesquisas que se apropriarem metodologicamente da Pesquisa-ação Colaborativo-Crítica se caracterizam pela maioria estar na modalidade de mestrado, contabilizando 23 dissertações e

cinco teses. Nesse cenário destacam-se as professoras doutoras que mais orientaram investigações deste tipo no período estipulado por esta pesquisa, sendo Denise Meyrelles de Jesus, com orientação de oito dissertações e quatro teses, e Mariangela Lima de Almeida, que orientou sete dissertações.

Tendo em mente estas informações, adentramos nas produções científicas de docentes e discentes da universidade, procurando sentidos que nos desse um panorama epistemológico acerca da terminologia adotada pelos autores.

Neste movimento Jesus, Vieira e Effgen (2014) trazem aspectos que nos ajudam a compreender melhor esta perspectiva. Os autores trazem a implicação com essa perspectiva teórico-metodológica enquanto grupo de pesquisa, que busca desde o ano de 2013 o diálogo entre academia e redes públicas pela via da pesquisa-ação, trabalhando principalmente com as questões relacionadas à inclusão escolar no estado do Espírito Santo.

Dentro deste contexto, os pesquisadores demonstram os pressupostos da metodologia adotada:

[...] Ao mesmo tempo em que ela reconhece a existência de situações desafiadoras que demandam pesquisas, críticas, interpretações, reflexões e análises, não se contenta em finalizar a investigação nesses movimentos. 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).

Os autores trazem em destaque o carácter da colaboração entre os envolvidos no processo de investigação, bem como a intencionalidade da construção de um pesquisador coletivo que busque por meio desta junção de ideias e fazeres a melhoria e transformação do contexto escolar, pela via do entendimento da diferença de saberes e fazeres. Entende-se também a preocupação com o distanciamento de uma pesquisa de carácter positivista que se preocupa apenas a realizar uma análise das problemáticas educacionais.

Nesse caminho, Almeida (2019), ressalta que a pesquisa-ação colaborativo-crítica é a perspectiva que aposta na conscientização do sujeito enquanto sua importância de agente ativo nos processos educacionais, bem como fomento para construção de comunidades autocríticas que viabilizem a ressignificação de práticas escolares excludentes.

Consideramos que como grupo que mantém seus vínculos pelo perspectiva teórico-metodológicas assumidas têm avançado, trilhados caminhos que nos indicam

possibilidades e, principalmente, a possibilidade de interlocuções da pesquisa-ação com diferentes pressupostos teórico-filosóficos. Temos buscado constituir processos de pesquisa que procurem superar os limites do racionalismo positivista e o relativismo desmedido do pragmatismo. Assim, é possível pensar em alunos e professores como sujeitos de conhecimento (Almeida, 2019, p. 54).

Acreditamos ser importante uma contextualização de ambos os grupos de pesquisa que emergiram nos dois textos utilizados, desta forma, Fernandes, Prederigo e Almeida (2022) relatam que na Universidade Federal do Espírito Santo, na área da educação, o Grupo de Pesquisa-Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial - (Grufopees), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariangela Almeida realiza desde 2013 um trabalho de colaboração com os profissionais das redes de ensino capixaba, tendo mais próximo a figura dos gestores de Educação Especial por meio da Pesquisa-ação Colaborativo-Crítica. Nesse mesmo sentido, o Grupo “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise de Jesus também trabalhou com esta mesma perspectiva e com os diferentes profissionais da educação no estado.

Ao realizarmos o mesmo procedimento com os dados da PUC-SP, tomando o termo Pesquisa Crítica de Colaboração, sobressaem-se as professoras doutoras Fernanda Coelho Liberali, que orientou oito dissertações, e Wanda Maria Junqueira de Aguiar, com duas teses orientadas. Nesse sentido, vemos, como na Ufes, que a maioria das produções que utilizam essa terminologia são trabalhos na modalidade de mestrado. Para buscar maior entendimento desse caso, selecionamos produções científicas da PUC-SP que objetivaram fundamentar essa abordagem teórico-metodológica.

Magalhães (2012) irá dizer que a Pesquisa-Crítica de Colaboração, apesar de considerar as relações entre os sujeitos e a construção de comunidades de prática, tem como foco central o modo como esses processos estão sustentados na linguagem e como esta organiza as relações de práticas transformadoras da sociedade. Corroborando com esta questão, Aguiar *et al.* (2014) destaca também essa centralidade nas práticas dialógicas defendendo que é por meio dessas que os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa irão, expor, questionar, entender e refletir suas necessidades, podendo transformar suas ações por meio de outras informações.

Os mesmos autores ainda irão expor outros conceitos fundamentais que norteiam as pesquisas por meio desta perspectiva teórico-metodológica, como a necessidade de se partir da realidade

do lócus investigado, a colaboração e reflexão crítica (Aguiar *et al.*, 2014). Em outro momento, Liberali *et al.* (2022) irão definir a Pesquisa Crítica de colaboração do seguinte modo:

[...] Trata-se de uma prática insurgente no fazer-pesquisa, porque direciona a organização de um processo de engajamento e de transformação coletiva na busca de soluções compartilhadas que permitam o desenvolvimento dos participantes quanto aos modos de (re) organização de suas ações (Liberali *et al.*, 2022, p. 54).

Todo esse movimento é apresentado com base na experimentação de parcerias entre a universidade e redes básicas de ensino, por meio de grupos de pesquisa acadêmicos, como vimos também no caso da Ufes. Sobre isso, Liberali *et al.* (2022) contextualizam a trajetória do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (GP LACE), que surge no ano de 2004 a partir da participação das professoras doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali no Programa Ação Cidadã (PAC). Esse programa se voltava para o trabalho com crianças, adolescentes e docentes da rede pública de São Paulo e tinha como objetivo construir uma formação que permitisse a compreensão e transformação da realidade desses sujeitos:

[...] Foi a partir dessa experiência que Magalhães e Liberali organizaram uma rede de pesquisadores empenhados na transformação social. Assim, o GP LACE foi formado e vem repercutindo suas atividades nacional e internacionalmente, ampliando, cada vez mais, essa rede de colaboração (Liberali *et al.*, 2022, p. 52).

Ao tratarmos da questão acerca das terminologias encontradas nas duas instituições considerando uma rápida discussão acerca dos dois termos mais utilizados, podemos considerar que existem muitas similaridades na construção e sustentação de ambas as perspectivas teórico-metodológicas, uma vez que partem dos princípios essenciais da Pesquisa-ação. Entretanto, nota-se uma focalização em determinados conceitos, sendo na Ufes a questão da colaboração e na PUC-SP a questão da linguagem, ambas como meio para promover a transformação crítica da realidade educacional.

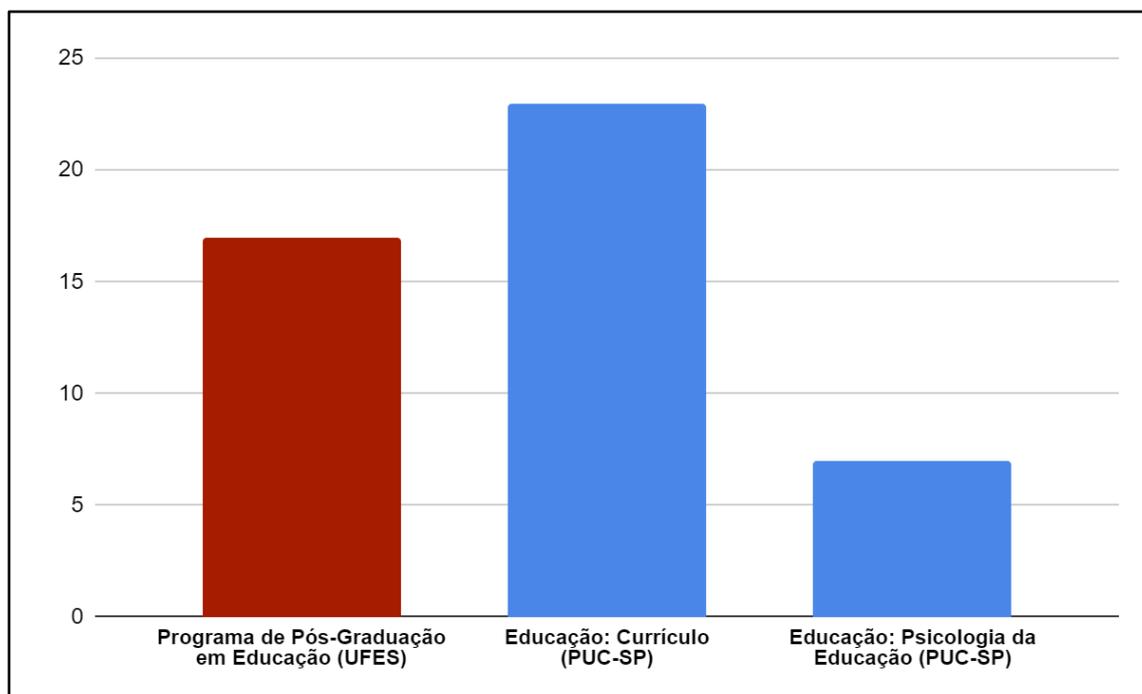
Os diálogos tecidos neste subtópico feitos a partir do mapeamento das teses e dissertações dos nove PPGes das universidades envolvidas em nosso estudo proporcionaram uma visão geral de elementos básicos das produções defendidas entre os anos de 2012 e 2022. Entretanto, considerando o volume de investigações encontradas, sendo 120 produções, optamos por trabalhar com a análise via quadro esquemático apenas com as produções de doutorado.

Sustentamos esta decisão na produção científica da área da pesquisa-ação em que se aconselha adotar essa perspectiva metodológica quando se há tempo suficiente para apropriação e

aprofundamento teórico-metodológico da mesma, bem como para realização do processo de produção de dados, de modo que não ocorra um atropelamento dos sujeitos da prática pela pressa de se concluir a pesquisa (Franco, 2019). Acreditamos então, que por haver mais tempo para desenvolvimento das teses de doutorado, as pesquisas podem apresentar um aprofundamento maior na discussão metodológica da investigação, assim como nos capítulos de análise de dados.

Resultante desta decisão teríamos 47 teses dos 3 PPGEs que oferecem a modalidade de doutorado nas duas universidades, sendo 17 na Ufes e 30 na PUC-SP, como podemos ver no gráfico 5 abaixo:

Gráfico 5 – Número de pesquisas de doutorado por programa de pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora.

Neste momento considerando as quarenta e sete teses, realizamos os convites para os autores participarem dos espaços discursivos. Essa estratégia acabou por reduzir o nosso corpus de análise, uma vez que, tivemos o aceite de participação de dez autores-pesquisadores, sendo cinco do Programa de Pós-graduação em Educação e cinco do Programa de Pós-graduação Educação: Currículo. As referidas investigações encontram-se organizadas no quadro 4 e 5:

Quadro 4 – Teses do Programa de Pós-graduação em Educação – Ufes

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO</b>			
<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Orientador</b>	<b>Ano</b>
Vasti Gonçalves de Paula Correia	Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos	Denise Meyrelles de Jesus	2014
Patricia Silveira da Silva Trazzi	Ação mediada em aulas de biologia: um enfoque a partir dos conceitos de fotossíntese e respiração celular	Ivone Martins de Oliveira	2015
Emilene Coco dos Santos	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas	Ivone Martins de Oliveira	2017
Ariadna Pereira Siqueira Effgen	A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas	Denise Meyrelles de Jesus	2017
Alice Pilon do Nascimento	Processos de apropriação de leitura e escrita de crianças com deficiência intelectual: uma aposta na mediação pedagógica	Denise Meyrelles de Jesus	2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Teses do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo - PUC-SP

<b>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO</b>			
<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Orientador</b>	<b>Ano</b>
Cristina Aparecida Colasanto	Avaliação na educação infantil: a participação da criança	Maria Malta Campos	2014
Lina Maria Gonçalves	Mudanças nas concepções e ações docentes: processo de integração de computadores portáteis ao currículo	Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida	2015
Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira	Integração de tecnologias ao currículo em escola pública de uma cidade digital	José Armando Valente	2017
Izaura Naomi Yoshioka Martins	Avaliação na educação de jovens e adultos em São Bernardo do Campo: um caminho a ser construído da exclusão à emancipação	Antonio Chizzotti	2021
Ricardo Pereira Rios	Inovação pedagógica de uma disciplina do curso de Ciências Contábeis: planejamento, implementação e atuação docente	Marcos Tarciso Masetto	2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Compreendendo as produções e os movimentos que culminaram na seleção das dez teses e dos dois PPGs, iremos, no próximo capítulo, compreender melhor essas produções, a partir de um mergulho no contexto em que foram realizadas, antes de sua análise.

Assim, de modo a resgatar os principais pontos expostos neste capítulo epilogamos que a partir de nosso levantamento nos repositórios acadêmicos, encontramos o total de 120 pesquisas que utilizaram a metodologia da pesquisa-ação em seus trabalhos na modalidade mestrado e doutorado, e que se voltou para temática de formação de profissionais da educação e/ou inclusão escolar. Destas, 59 produções são da Ufes e 61 da PUC-SP. Para esta seleção, foi considerado o período de 2012 a 2022 e os programas de Educação e Ensino de ambas as universidades. Nesse sentido, em questões quantitativas as duas instituições são próximas tendo apenas duas produções de diferença.

Dentre os nove programas das universidades se destacam os programas PPGE/Ufes e o PPGE: Currículo (PUC-SP), com 29 e 28 produções respectivamente. Chama a nossa atenção, os programas na modalidade de pós-graduação, profissionais que possuem proximidade em quantitativo de produções mesmo tendo sua criação relativamente recente. Assim, contabilizam 22 produções o PPGE/Ufes e 25 no FORMEP/PUC-SP.

No que tange às temáticas, observamos que, especificamente, as produções de cada universidade se aproximam das linhas de pesquisa existentes nos programas. Além disso, ambas as universidades se destacam no trabalho com a formação de profissionais da educação, utilizando a metodologia da pesquisa-ação.

Nessa mesma linha, em relação às terminologias utilizadas para pesquisa-ação, encontramos na Ufes cinco distintas, enquanto na PUC-SP identificamos dez. Damos foco à pesquisa-ação colaborativo-crítica e à pesquisa crítica de colaboração, por serem as mais utilizadas após o termo pesquisa-ação. As pesquisas que se apropriam metodologicamente da pesquisa-ação colaborativo-crítica caracterizam-se principalmente pela modalidade de mestrado. Nesse cenário, destacam-se como orientadoras as professoras doutoras Denise Meyrelles de Jesus e Mariangela Lima de Almeida.

Ao tomar o termo pesquisa crítica de colaboração, utilizada na PUC-SP, destacam-se como orientadoras as professoras doutoras Fernanda Coelho Liberali e Wanda Maria Junqueira de Aguiar. Nesse sentido, vemos, assim como na Ufes, que a maioria das produções que utilizam essa terminologia são trabalhos na modalidade de mestrado.

Compreendendo todos esses dados, optamos por realizar os círculos argumentativos considerando apenas as pesquisas de doutorado. Entendemos que os pesquisadores deste nível da pós-graduação possuem mais tempo para apropriar-se das bases teórico-metodológicas da pesquisa-ação e para realizar o processo de produção de dados (Franco, 2019). Dessa forma, ao realizarmos os convites para participação nos espaços discursivos, considerando as 47 teses dos 3 PPGes das universidades, acabamos reduzindo nosso corpus de análise para dez teses de dois PPGes, mediante o aceite dos autores-pesquisadores em participar de nossa pesquisa.

Assim, consideramos para a análise que irá suceder este capítulo cinco teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes e cinco teses do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

## **7 OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DAS TESES DE DOUTORADO**

Este capítulo destina-se a apresentar os contextos os quais estão inseridos, as teses de doutorado que fazem parte de nossos círculos argumentativos. Realizamos essas duas discussões da seguinte forma: no primeiro momento, trouxemos uma apresentação geral da pós-graduação no Brasil, apresentando também, dados relativos aos cursos avaliados e reconhecidos por região, bem como específicos na subárea de conhecimento da Educação.

Em um segundo momento, guiamos a compreensão dos aspectos históricos e organizacionais dos dois programas de pós-graduação em que as teses que participaram de nosso estudo foram desenvolvidas e defendidas. Assim, conversamos com documentos externos das universidades Ufes e PUC-SP e com os documentos internos de cada programa, compreendendo o PPGE/Ufes e o PPGE: Currículo (PUC-SP).

### **7.1 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO BRASIL**

Os programas de pós-graduação no Brasil possuem seu surgimento tardio, tendo movimentos disparadores para a sua construção somente a partir dos anos de 1930 em que se iniciaram discussões acerca de uma reforma universitária norteadas por ideias de educadores e pensadores da época. A Universidade de Brasília (UNB), por exemplo, foi concebida a partir de uma matriz desenvolvimentista da educação pensada e projetada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

O cenário da pós-graduação no Brasil até o início dos anos 1960 era quase inexistente, os sujeitos que possuíam maior grau de instrução eram, geralmente, advindos de famílias com boas condições financeiras, o que possibilitava a aquisição da formação no contexto internacional. Essas pessoas, ao retornarem ao Brasil mediante a obtenção de seu título de mestre ou doutor, seguiam muitas vezes a carreira acadêmica, devido à carência desses profissionais nas universidades e facilidade de ocupação aos cargos, uma vez que estes eram organizados a partir das cátedras (Bianchetti; Fávero, 2006; Lira, 2012).

A partir do ano de 1968, as organizações das universidades brasileiras tomam novos rumos, principalmente por meio da Lei 5.540/68 (Brasil, 1968), frutos de uma parceria realizada entre Ministério da Educação brasileira (MEC) e a Agência dos Estados Unidos (USAID), que realizaram durante os anos de Ditadura Civil-Militar no Brasil, diversas reformas no contexto educacional, tendo como intencionalidade por detrás desses movimentos a garantia do pleno desenvolvimento do capitalismo no país (Lira, 2012). Assim, as instituições universitárias

brasileiras passaram a adotar alguns critérios para seu funcionamento, apresentando grande semelhança com o sistema educacional norte-americano.

Neste sentido, criou-se no artigo 17 da Lei 5.540/68 os programas de pós-graduação, estabelecendo que os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior seriam de graduação; pós-graduação (mestrado e doutorado), os denominados *lato sensu*; especialização e extensão, denominados *stricto sensu*. Mais tarde, no que diz respeito aos recursos para efetivação desses programas e ao vínculo estabelecido entre pesquisa científica e as instituições de ensino, a Constituição de 1967 vinculou e fortaleceu as agências de fomento como o CNPq e a CAPES, estas últimas ganhando atribuições específicas para o controle, em nível federal, da pesquisa e formação dos pesquisadores (Morosini, 2014; Lira, 2012). Cabe ressaltar que para este trabalho daremos foco aos programas *stricto sensu*, que conferem aos estudantes o grau de mestre e doutor.

Atualmente, todos os programas de pós-graduação no Brasil são avaliados pela CAPES/MEC por meio dos dados da plataforma Sucupira. Com base nas informações disponibilizadas no site desta organização, compreendemos que existe um total de 4656 programas e 7264 cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, que incluem Mestrado Acadêmico, Doutorado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado Profissional. Percebemos também que a região Sudeste do Brasil é a que possui mais programas e cursos reconhecidos, como podemos ver na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Cursos avaliados e reconhecidos por região<sup>6</sup>

Região	Programas	ME	DO	ME/DO	MP	DP	MP/DP	Cursos
<b>CENTRO-OESTE</b>	407	139	6	192	64	1	5	604
<b>NORDESTE</b>	975	358	14	431	153	2	17	1423
<b>NORTE</b>	318	133	8	110	57	1	9	437
<b>SUDESTE</b>	1983	334	34	1215	354	1	45	3243
<b>SUL</b>	973	247	11	560	131	0	24	1557
<b>BRASIL</b>	4656	1211	73	2508	759	5	100	7264

Fonte: Plataforma Sucupira (2024).

<sup>6</sup> Legenda: ME - Mestrado Acadêmico; DO - Doutorado Acadêmico; MP - Mestrado Profissional; DP - Doutorado Profissional; ME/DO - Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico; MP/DP - Mestrado Profissional e Doutorado Profissional.

Continuando neste caminho, consideramos agora os Programas de Pós-Graduação brasileiros stricto sensu na área de Educação. Assim, partiremos da figura 3 abaixo para compreender melhor os números referentes a esta área que é foco de nossa análise.

Figura 3 – Cursos avaliados e reconhecidos na área da educação

Áreas de Avaliação	Programas	ME	DO	ME/DO	MP	DP	MP/DP	Cursos
CIÊNCIAS E HUM...	1	0	0	0	1	0	0	1
COMUNICAÇÃO ...	97	24	0	49	23	0	1	147
DIREITO	139	54	2	58	24	0	1	198
ECONOMIA	77	21	1	33	18	0	4	114
<b>EDUCAÇÃO</b>	195	37	1	101	42	0	14	310
EDUCAÇÃO FÍSIC...	84	31	0	48	4	0	1	133
ENFERMAGEM	82	16	2	39	23	0	2	123
ENGENHARIAS I	126	36	3	64	23	0	0	190
ENGENHARIAS II	97	32	1	52	12	0	0	149

Fonte: Plataforma Sucupira (2024).

Um ponto a se destacar tendo como base as duas figuras, é em relação aos números de programas e cursos de pós-graduação que são grandes e resultam em uma maior oferta de vagas para realização desta formação. Entretanto, é preciso exteriorizar que há nos últimos anos uma crescente desvalorização destes programas, desvalorização que perpassa diferentes aspectos, desde a falta de investimentos públicos, a descrença na qualidade da pesquisa acadêmica e no seu auxílio para progresso do país e os métodos de avaliação executados pela CAPES/MEC (Verhine; Souza, 2021). Apesar disso, afirmamos a nossa crença na importância da pós-graduação no país para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de diversos campos na sociedade.

Considerando este contexto da pós-graduação em âmbito nacional, daremos continuidade com a discussão dos contextos em seu lócus mais específico, dando foco doravante aos dois programas envolvidos em nossa análise: O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e o Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## 7.2 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFES E O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CURRÍCULO (PUC-SP): UM DIÁLOGO CONSIDERANDO OS CONTEXTOS INSTITUCIONAIS<sup>7</sup>

Neste subcapítulo, tratamos de questões que nos permitem compreender melhor os elementos de contexto, considerando os dois PPGs os quais as teses envolvidas nesse estudo estão inseridas. Assim, adiante, discorreremos questões referentes à criação e ao desenvolvimento dos programas, considerando os princípios, estruturação, organização, composição do corpo docente e sistema de disciplinas e orientação.

Para iniciarmos este capítulo de análise, optamos pela introdução de um histórico de criação e desenvolvimento dos PPGs. Nesse sentido, os Programas de Pós-graduação no Brasil tiveram sua expansão no final da década de 70, durante o período de ditadura cívico-militar vivido no país. Deste modo, ambos os programas envolvidos neste estudo tiveram sua criação neste momento, sendo o Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes criado em 1978 e o Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP criado em 1975. Apesar de ambos os programas terem mais de 45 anos de desenvolvimento, seus cursos de doutorado foram oferecidos após anos de funcionamento, respectivamente em 2004 e 1990, ou seja, 20 e 34 anos após o surgimento.

Em meio a muitas semelhanças, principalmente por terem surgido de um mesmo contexto histórico e de políticas nacionais de ciência e tecnologia, os programas também apresentam suas distinções, principalmente quando consideramos os contextos em que estão inseridos, referindo-nos aos estados e municípios onde estão localizados, bem como seu caráter público e privado.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) tem seu funcionamento em instituição pública com sede em Vitória, capital do Espírito Santo, estado que possui 46.074,448 km<sup>2</sup> de área territorial e uma população economicamente ativa de 3.833.712 habitantes (IBGE, 2022). Já o Programa de Pós-Graduação

---

<sup>7</sup> Os dados apresentados tiveram como base os sites das Universidades. Acesso em: <https://www.pucsp.br/home> e <https://www.ufes.br/>.

Educação: Currículo é sediado na capital paulista, e é oferecido por uma instituição privada de tradição católica. São Paulo possui 1.521,202 km<sup>2</sup> de área territorial e população de 11.451.999 habitantes (IBGE, 2022).

A partir deste cenário, podemos compreender inicialmente que os aspectos políticos e sociais dos contextos em que as universidades se localizam são diferentes, o que pode influenciar na esfera produtiva, tanto quando falamos da influência do ambiente na escolha das temáticas pesquisadas e o tipo de epistemologias utilizadas nas investigações, quanto ao incentivo à pesquisa com bolsas e outros suportes financeiros. Habermas (2012) nos auxilia na compreensão desta conexão quando em sua teoria expõe a crença na ligação entre conhecimento e interesse, expressando que o interesse está a priori da produção do conhecimento humano, ou seja, não possui conhecimento desinteressado, sendo este uma elucidação da biografia do sujeito, uma vez que os acontecimentos vividos em sua história influenciam na sua necessidade de conhecimento (Medeiros; Marques, 2003).

É nesse sentido que o cenário político e social apresentados anteriormente são fatores que influenciam na produção das teses de doutorado, pois se encontram no mundo da vida, conceito elaborado por Habermas retomando discussões feitas pelos autores Kant, Hegel e Marx, e descrita por nosso referencial teórico como o campo social pré-institucional, onde ocorrem por meio do discurso, as interações sociais que sustentam conhecimentos de reprodução social (Habermas, 2012).

Tratando-se das questões organizacionais dos programas, elencamos quatro documentos regulamentadores principais para nos auxiliar nesta interpretação são eles: o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (PUC-SP), de 2001; o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, de 2023; o Regulamento Geral da Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, de 2021 e o Regulamento Geral da Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, de 2022.

Os documentos regulamentares gerais de Pós-Graduação de ambas as universidades possuem como finalidade indicar determinações aos programas *stricto sensu* que são desenvolvidos dentro da universidade, entretanto, os documentos deixam explícito que cada centro/programa possuem autonomia didática para que possam desempenhar de melhor modo suas atividades, de forma a alcançar os objetivos elencados, como o previsto no artigo dois parágrafo segundo

do Regulamento Geral da Pós-Graduação da PUC-SP: “II – estimular e desenvolver atividades de pesquisa com finalidade didática, científica ou tecnológica, tendo em vista a produção, ampliação e difusão de conhecimentos” (PUC-SP, 2021, p. 2).

Os documentos gerais de ambas as universidades preveem que os cursos de mestrado e doutorado realizem o estímulo à pesquisa, o atendimento às demandas práticas sociais nacionais e internacionais, o desenvolvimento do estudante da pós-graduação bem como ações que promovam união com os cursos de graduação ofertados na instituição. Já ao tratar especificamente dos cursos de doutorado, o documento normativo da Ufes atribui em seu artigo 6º que estes devem:

§ 2º O doutorado visa proporcionar a formação científica e cultural aprofundada, capacitando profissionais para desenvolver de forma independente atividades de ensino, pesquisa e inovação, assim como para atuar na formação de profissionais de elevada qualificação científica e técnico-profissional, dentro de uma área específica de conhecimento (UFES, 2022, p. 3).

Diferencia-se do mestrado na intencionalidade da independência nas atividades de ensino, pesquisa, inovação e no maior aprofundamento do conhecimento específico, tendo em vista que o estudante do curso de doutorado já possui uma experiência anterior enquanto pesquisador. É interessante nesse processo nos atentarmos também para os objetivos de cada programa, que conversam de certo modo com os regimentos gerais e entre si. Podemos ver cada um deles a seguir, começando pelo regimento interno do programa de pós-graduação em educação do centro de educação, em seu capítulo I:

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 qualificada;
- 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 (PPGE/UFES, 2023, p. 2).

Podemos ver abaixo os objetivos do Programa de Pós-graduação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O trecho a seguir mostra os objetivos e compromissos específicos para cumprimento dos mesmos:

Artigo 1º - O Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) tem por objetivos gerais:

I - formar educadores-pesquisadores em ambiente de produção de pesquisas, elaborando conhecimentos em educação, especificamente em currículo;

II - conferir os graus de Mestre e Doutor em Educação (Currículo).

Parágrafo único - O cumprimento desses objetivos se faz mediante alguns compromissos específicos:

I - produzir conhecimentos que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, entendida esta qualidade como inerente à democratização da educação (superação de todas as formas de exclusão), portanto, como eticamente comprometida;

II - contribuir para o desenvolvimento de um novo paradigma de produção científica, que supere o problema da fragmentação do conhecimento e da ação nos modelos vigentes (PPGE: Currículo - PUC-SP, 2001, p. 1).

Conforme vimos, os programas estão focados na formação de pesquisadores e na produção de conhecimentos que contribuam para a melhoria da qualidade da educação no país. Destacamos o exposto no inciso V do Regimento Interno do PPGE/Ufes e no inciso II do Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, onde se explicita a intenção de contribuir para a produção de conhecimentos e teorias educativas que promovam o desenvolvimento de um novo paradigma de produção científica, visando superar os modelos vigentes.

A nosso ver, os programas mostram nos incisos que chamamos a atenção, a intencionalidade de uma mudança voltada a uma racionalidade mais crítica do conhecimento, mostrando indícios que os PPGs seguem uma linha da racionalidade comunicativa (Habermas, 2012), indicando em seus documentos normativos a concepção de que os docentes e discentes são produtores de conhecimentos teóricos e práticos, e que, o que está sendo produzido dentro dos programas precisa ter relevância para o contexto educacional, para além do próprio meio acadêmico, além do reconhecimento de que o conhecimento é mutável e precisa sempre ser renovado.

Voltando nosso olhar para estruturação dos cursos de doutorado, começamos pelo processo seletivo para entrada nos programas, que se dá em diferentes etapas, sendo na Ufes em cinco fases, a saber: 1) Análise de documentos comprobatórios; 2) Verificação de reserva de vagas; 3) Avaliação do projeto de pesquisa; 4) Prova oral do projeto de pesquisa; e 5) Avaliação do currículo. Na PUC-SP, o processo de ingresso se dá em três etapas: 1) Análise de documentos comprobatórios; 2) Análise e entrevista relativas aos projetos de pesquisa; e 3) Escrita textual sobre um tema indicado pela banca após a entrevista.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Informações retiradas dos editais para ingresso nos programas de pós-graduação em educação analisados, dos anos de 2023 (PPGE/Ufes) e de 2024 (PPGE: Currículo – PUC-SP). Disponíveis em: [www.educacao.ufes.br](http://www.educacao.ufes.br) e [www.pucsp.br](http://www.pucsp.br).

Cabe ressaltar que em ambas as instituições são cobradas uma taxa para inscrição no processo seletivo, podendo ser isento de pagamento os candidatos cadastrados no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CADÚNICO), no caso da Ufes, e para ex-alunos da universidade, no caso da PUC-SP.

Em questões estruturais, inferimos que todos os estudantes de doutorado já entram com orientadores pré-definidos que estão encarregados de auxiliar os discentes nas disciplinas, atividades e na construção da tese. O processo possui duração mínima prevista em 30 meses e máxima de 48 meses em ambas as instituições. Se tratando do sistema de disciplinas, os dois programas possuem uma estrutura similar, sustentados no sistema de obtenção de créditos, dividindo-se em atividades obrigatórias; disciplinas e atividades complementares e tese de doutorado.

Ambos os programas possuem diferentes linhas de pesquisa e se organizam pelas mesmas, estas se configuram em eixos temáticos norteadores para desenvolvimentos dos projetos dos discentes e docentes e são divididas de acordo com sua abrangência em um conjunto de correntes de estudo em um campo da área da educação (PPGE/UFES, 2023; PPGE: Currículo - PUC-SP, 2001). No quadro 6 abaixo podemos visualizar as linhas existentes nos programas e suas respectivas apresentações:

Quadro 6 – Linhas de pesquisa dos PPGs

<b>Programa de Pós-Graduação em Educação (Ufes)</b>	
<b>Linha de pesquisa</b>	<b>Apresentação</b>
Docência, Currículo e Processos Culturais	Promovem investigações nos campos do currículo, docência, formação docente e da história da educação. A linha se estrutura no estudo das teorias-práticas político-culturais de múltiplos contextos de aprendizagem e redes educativas, considerando a existência da diferença e dos processos de desigualdades presentes na sociedade contemporânea.
Educação e Linguagens	Dedica-se ao estudo da linguagem em suas diferentes facetas: verbal, visual e audiovisual em contextos escolares e não escolares. Realiza pesquisas com a temática do ensino da língua portuguesa, estrangeira e matemática, voltando-se também para as políticas voltadas à essa questão e a formação de profissionais que atuam com a linguagem na educação.
Educação Especial e Processos Inclusivos	Tem como foco a constituição de sujeitos Público-Alvo da Educação Especial dentro das práticas educativas escolares e não escolares em uma perspectiva inclusiva. Concentra suas investigações nas temáticas de processos de desigualdade; inclusão/exclusão; políticas de Educação Especial na educação básica e no ensino superior; políticas de educação bilíngue; processos de ensino e de aprendizagem no campo da Educação Especial; da formação de profissionais da educação e dos estudos comparados em Educação Especial.
Educação, Formação Humana e Políticas Públicas	Se constituir a partir das investigações no campo dos direitos humanos, da justiça social, da desigualdade, da democracia, da organização e gestão dos sistemas educacionais e dos movimentos sociais e seus processos educativos. Abarca o estudo dos elementos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e da ciência política que norteiam as pesquisas em educação.
<b>Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (PUC-SP)</b>	
<b>Linha de pesquisa</b>	<b>Apresentação</b>
Currículo, Conhecimento e Cultura	Estuda os elementos centrais do currículo, focando em seus fundamentos epistemológicos e culturais, considerando-o como componente da cultura.
Formação de Educadores	Abarca o estudo da formação de profissionais em um contexto amplo, em ambiente escolar e não escolar. Tem foco na relação com o contexto social e na relação entre teoria e prática.
Novas Tecnologias em Educação	Busca abordar a temática da web e das redes de aprendizagens colaborativas. Promove o estudo dos fundamentos, usos e impactos da tecnologia nos diferentes níveis e modalidades de ensino.
Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares	Dedica-se à investigação das políticas de currículo no contexto brasileiro, tendo como foco os projetos inovadores a partir da referência do conceito de currículo crítico participativo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos sites das universidades.

Ao olharmos para as apresentações das linhas de pesquisa, é possível perceber que os programas se dedicam ao estudo de um contexto amplo dentro da área educacional, tendo temas centrais por linhas de pesquisa que se desdobram em outros assuntos relacionados ao mesmo eixo, mas que juntas englobam uma produção de conhecimento que permita o avanço da temática central.

Sobressai em ambos os programas a temática do currículo e da formação de profissionais da educação que aparece como tema correlato em diferentes linhas de pesquisa.

Apontamos que estas são o cerne dos desdobramentos das pesquisas. É dentro das linhas de pesquisa que surgirão os projetos individuais de cada professor/orientador, que, por sua vez, estarão conectados aos temas, epistemologias e metodologias dos trabalhos acadêmicos dos discentes. Dentro dos programas, há uma harmonia e sistemas que se interligam, conectando linhas de pesquisa, projetos de professores e trabalhos de alunos. Por isso, consideramos que as linhas de pesquisa são importantes indicadores para pensarmos nas escolhas temáticas e metodológicas dos discentes.

Por conseguinte, o último ponto a ser discutido neste subcapítulo trata do corpo docente que integra os programas, sendo em ambos exigidos a titulação mínima de doutorado para ocupação do cargo. Quanto às atribuições do corpo docente, estas incluem a atuação direta nas atividades de ensino, pesquisa e extensão de acordo com a linha de pesquisa em que estão alocados (PPGE: Currículo - PUC-SP, 2001; PPGE/UFES, 2017). Nesse sentido, o corpo docente do PPGE/Ufes é composto por quarenta e quatro professores doutores, enquanto o PPGE: Currículo (PUC-SP) é composto por quinze professores doutores.

Tendo em vista o exposto e considerando os documentos utilizados neste momento, concluímos que os contextos dos programas de pós-graduação de ambas as instituições são semelhantes, principalmente no que tange aos seus princípios, organização e estruturação. Cabe destacar que essas proximidades se explicam também pelo fato de as universidades estarem inseridas em um mesmo contexto nacional, sendo avaliadas e regulamentadas pelos mesmos órgãos governamentais. Entretanto, ponderamos que existem especificidades entre os dois contextos, uma vez que a Ufes é uma instituição pública e a PUC-SP é privada. Além disso, as instituições estão inseridas em conjunturas políticas e econômicas distintas, de âmbito estadual e municipal, o que, de certo modo, impacta a produção das pesquisas acadêmicas.

## **8 PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA-AÇÃO: O DIÁLOGO COM AUTORES-PESQUISADORES DA UFES E DA PUC-SP**

Este capítulo é composto por três subcapítulos que realizam um diálogo direto com os dez autores-pesquisadores participantes de nossa pesquisa. Deste modo, o primeiro subcapítulo apresenta as teses e os autores-pesquisadores que aceitaram participar dos dois círculos argumentativos.

Nos outros dois capítulos subsequentes, realizamos a análise dos dados pela via dos círculos argumentativos. Assim, no primeiro círculo argumentativo, discorreremos acerca dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos, tendo como objetivo central compreender como os autores se apropriaram desses princípios inerentes à pesquisa-ação, e como estes influenciam no processo de ação na realidade.

No segundo círculo argumentativo, consideramos o “fazer” e “viver” pesquisa-ação, tendo como objetivo principal compreender os processos formativos desencadeados a partir do percurso de desenvolvimento do doutorado, considerando a construção de um processo de investigação pela via da pesquisa-ação.

Cabe, antes de iniciar a nossa discussão, destacar, mais uma vez, que realizamos a análise dos dados a partir dos círculos argumentativos elaborados por Almeida (2010). Esses círculos visam mediar os argumentos dos autores-pesquisadores acerca dos princípios teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação. Para a análise desses princípios, considerando a lógica de "pergunta e resposta" de uma pesquisa, utilizaremos os dados advindos dos argumentos escritos, contidos nas teses participantes deste estudo, bem como os espaços discursivos realizados com os respectivos autores.

### **8.1 PRIMEIROS DIÁLOGOS COM OS AUTORES-PESQUISADORES DAS TESES EM EDUCAÇÃO**

[...] a socialização dos membros de um mundo da vida constitui a garantia de que novas situações surgidas na dimensão do tempo histórico possam ser conectadas aos estados de mundo existentes, pois graças a ela as histórias de vida individuais possam se afinar com formas de vida coletivas, e as gerações vindouras poderão adquirir capacidades de ação generalizadas (Habermas, 2012, p. 257-258).

Antes de adentrarmos a análise por meio dos círculos argumentativos, acreditamos ser importante darmos foco a quem são os participantes, na medida em que compreendemos que as

pesquisas não nascem e são desenvolvidas no vazio, faz-se necessário contextualizar os sujeitos participantes em um tempo histórico e um espaço social.

E apesar de corroboramos com a ideia de que as pesquisas acadêmicas devem contemplar problemas sociais, compreendemos também, que elas nascem mediante o desejo e ligação do pesquisador com a temática. Habermas elucida essa perspectiva declarando que não há conhecimento que se desenvolva sem interesse, “pois o conhecimento não é um mero instrumento de adaptação de um organismo ao entorno cambiante, nem é o ato de um ser racional puro inteiramente desligado dos contextos de vida como contemplação” (Habermas, 2014, p. 300).

Mediante esta consideração trouxemos neste subcapítulo, uma apresentação das teses de doutorado, bem como uma contextualização social dos autores-pesquisadores que fizeram parte dos círculos argumentativos. No campo dos autores-pesquisadores que desenvolveram sua tese de doutorado no PPGE/Ufes, organizamos a apresentação por meio da cronologia de publicação iniciando por Correia que defendeu sua investigação de doutorado em 2014.

A autora Correia (2014)<sup>9</sup> buscou trabalhar com alunos com paralisia cerebral, nesse movimento, incluiu duas escolas do estado em seu processo de doutorado. A primeira no município da Serra com a aluna “Helen”, nesse processo trabalhou de forma mais próxima com uma professora de Educação Especial recém-chegada à rede e uma estagiária. O trabalho fluiu bem, porém a aluna Helen se afastou por quatro meses para realização de uma cirurgia, o que fez a pesquisadora iniciar outro processo no município de Vitória, com o aluno “Thor”.

Nesta rede, a pesquisadora relata que teve maior aproximação com a professora de Educação Especial, a qual já havia realizado uma colaboração em seu mestrado, ocasião em que a profissional era professora regente. Nesta escola, também se envolveram de modo ativo duas estagiárias e as coordenadoras, sendo percebida a participação de outros professores regentes a partir da colaboração com os estagiários.

A pesquisadora tem formação inicial no curso de pedagogia e já possuía experiência anterior com a pesquisa-ação, tendo desenvolvido em seu mestrado um estudo a partir da pesquisa-ação

---

<sup>9</sup> A autora-pesquisadora Correia (2014) é identificada como “Gonçalves, V” no espaço discursivo, devido a uma mudança de sobrenome.

sistêmica orientada pela mesma professora do doutorado na Ufes. Para desenvolvimento de sua tese, Correia foi contemplada com uma licença remunerada em uma de suas duas matrículas na rede pública de Vitória, com duração de três anos. Já em seu trabalho no período da noite, em uma instituição de ensino superior particular, optou por reduzir a carga horária. Esta instituição lhe auxiliou em alguns momentos, a partir de contribuições para participação em congressos e eventos.

Por sua vez, Trazzi (2015) trabalhou com a temática da ação mediada como modo de inclusão ao aprendizado de ciências em uma escola pública em uma turma de ensino médio. Teve como sujeitos de sua pesquisa alunos de uma turma da 1ª série do ensino médio, uma professora de Biologia, cinco bolsistas de Ciências Biológicas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Espírito Santo e uma estagiária da disciplina de Estágio Supervisionado da Ufes.

A autora tem sua formação inicial em Ciências Biológicas e já havia contato com aspectos da pesquisa-ação em uma disciplina de graduação em que era docente. No momento de desenvolvimento de seu doutorado, a autora já fazia parte do quadro de professores da Ufes, tirando licença de sua atuação profissional na universidade durante o período de escrita final do texto de sua tese, o que ocorreu em um ano e meio.

Effgen (2017) apropriou-se da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica para desenvolvimento de sua tese, que tematiza os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. Trabalhou com um aluno com deficiência intelectual e 24 profissionais da educação. A autora é formada em pedagogia e participou do programa de Iniciação Científica durante sua graduação, com isso, fez parte de um grupo que trabalhava com esta mesma perspectiva teórico-metodológica. Nesse sentido, também realizou pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica a pesquisa de seu mestrado. Optou por dedicar-se integralmente à pesquisa no mestrado e no doutorado, contando com uma bolsa de estudos da Capes durante os dois níveis de formação.

Santos (2017) teve como sujeito de sua pesquisa a equipe gestora, composta por diretor, pedagoga e coordenadora de turno; uma professora de Educação Especial; uma professora de artes; uma professora de educação física e duas estagiárias. Teve foco na prática pedagógica desenvolvida com três alunos com autismo, propondo deste modo construção de caminhos

alternativos para o aprendizado dos discentes do 1º ano do ensino fundamental. A autora é formada em educação física e trabalhou com a perspectiva da pesquisa-ação em exclusivo em seu doutorado, obtendo uma licença remunerada da prefeitura de Vitória no último ano de sua formação.

Nascimento (2021) realizou seu trabalho por via da pesquisa-ação, e teve como tema os processos de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de Vitória. Indicam como sujeitos principais envolvidos na pesquisa dois alunos com deficiência intelectual, mas discorre que os profissionais da escola também se envolveram na pesquisa, mesmo não sendo os sujeitos principais. Assim, aparecem também como participantes da pesquisa, duas professoras regentes da turma, duas professoras da Educação Especial e uma professora de educação física. Cabe ressaltar, que a autora trabalha com a pesquisa-ação desde sua graduação em pedagogia, como aluna de Iniciação Científica, desenvolvendo o seu mestrado e doutorado com a mesma metodologia. Para realização da tese, se dedicou de modo integral ao processo, com uma bolsa Capes.

Nessa mesma perspectiva, vamos conhecer os cinco participantes que realizaram o processo de doutoramento na PUC-SP:

Colasanto (2014) já havia realizado uma pesquisa-ação crítica em seu processo de mestrado na PUC-SP, na área de linguística. Para o doutorado pretendia seguir o mesmo tema que emergia da sua prática como professora em uma rede de ensino superior. Tratava-se da participação da criança na avaliação em pré-escolas da rede municipal de São Paulo, porém em contato com o campo e sujeitos de sua pesquisa, a autora mudou um pouco os caminhos a serem seguidos, partindo da realidade do lócus e as demandas apresentadas pelo mesmo. Assim apresenta-se uma formação continuada em serviço em duas escolas, onde a autora pode adentrar no campo de pesquisa, contribuindo diretamente com as professoras em sua prática em sala de aula, por meio do estudo, de reflexões e de sua intervenção no contexto.

A pesquisadora possui formação inicial em pedagogia e contou com uma bolsa Capes para desenvolvimento de sua formação, tanto em âmbito do mestrado, quanto no doutorado. Em específico, no processo de desenvolvimento da tese optou por uma licença não remunerada em sua atuação profissional.

Gonçalves (2015) realizou uma investigação-ação com quatro professoras de duas escolas, que participavam de um projeto de formação continuada ofertada pelo governo. No desenvolvimento de sua pesquisa, buscou promover a formação acerca do uso de laptops portáteis dentro do contexto escolar. Sendo assim, o processo se deu em duas frentes de trabalho: 1) sendo coordenadora adjunta no projeto Um Computador por Aluno no estado de Tocantins (PROUCA - TO); e 2) a partir de uma investigação-ação realizada pela autora em duas escolas da rede de Gurupi/TO, que participavam de tal projeto. A autora já possuía experiência com a metodologia da pesquisa-ação a partir do desenvolvimento de outros processos formativos.

Sua primeira formação é em pedagogia e em seu percurso de doutoramento, se afastou das atividades docentes que desenvolvia na Universidade Federal do Tocantins, onde era discente efetiva. Com o afastamento não remunerado, contou com uma bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para desenvolvimento de sua pesquisa.

Partindo do mesmo contexto de participação do projeto PROUCA-TO, a autora Oliveira (2017) investigou a temática de integração de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao currículo, partindo de uma escola de educação infantil e ensino fundamental ciclo I, da rede municipal da cidade de Piraí, no Rio de Janeiro. A investigação contou com a participação de professores, monitores e da equipe gestora da referida escola.

Para o desenvolvimento de sua pesquisa de doutorado, contou com uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo dedicação exclusiva para o trabalho com o projeto. Sua formação inicial é de curso técnico/profissionalizante em magistério e graduação normal superior, tendo uma segunda formação inicial em licenciatura em educação física.

Martins (2021), por sua vez, realizou uma pesquisa-ação participativa, que envolveu cinco escolas da rede em que trabalha de São Bernardo do Campo-SP. A intenção inicial da pesquisadora era a de fazer uma pesquisa diretamente com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas a partir dos seus estudos compreendia que a mudança da avaliação para uma perspectiva emancipatória, só pode ocorrer a partir da tomada de consciência dos

profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a autora teve como participantes do processo formativo desenvolvido em seis encontros, 15 educadores.

Cabe ressaltar, que a autora possui três formações iniciais, sendo em pedagogia, letras e espanhol. Seu primeiro contato desenvolvendo a metodologia da pesquisa-ação foi no próprio doutorado e durante o processo houve o afastamento não remunerado de um cargo, mantendo ainda outra atuação profissional. Nesse sentido, contou também com uma bolsa CAPES para desenvolvimento do projeto.

Apresentaremos agora Rios (2021), o último autor que compõe os sujeitos do nosso estudo. Para o desenvolvimento de sua tese, ele abordou a temática das metodologias ativas no ensino superior como um meio de melhorar os processos de ensino-aprendizagem na formação do profissional em ciências contábeis. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior no interior de São Paulo, onde o autor trabalha. O estudo ocorreu em dois momentos: o primeiro em ambiente presencial, com a participação de um docente convidado, em uma turma de 69 alunos; e o segundo, em ambiente virtual, considerando a atuação do pesquisador em uma turma com 44 alunos.

O autor possui formação inicial em Ciências Contábeis e trabalhou com a perspectiva teórico-metodológica também em seu processo de mestrado. Durante o percurso de doutoramento, continuou em sua atuação profissional, uma vez que a pesquisa se desenvolvia em seu próprio local de trabalho.

Considerando as apresentações elucidadas, alguns pontos merecem destaque. O primeiro diz respeito à predominância do gênero feminino entre os participantes de nosso estudo, que se justifica na medida em que focamos na área da educação. Ainda, tem-se o fato de todas as participantes terem formação inicial em pedagogia ou outra licenciatura, sendo apenas o autor Rios (2021) formado em bacharelado em ciências contábeis. Para contemplação desta questão, tomamos o escrito por Vianna (2013):

Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica (Vianna, 2013, p. 164).

Desse modo, elucidamos os fatores históricos-sociais que permeiam as relações de gênero na área educacional, que estimulados pela revolução industrial e a visão assistencialista para as crianças, acarretou uma feminização do trabalho docente, fator histórico, que possui resquícios na sociedade brasileira contemporânea.

As questões que permeiam o tempo de dedicação ao processo de doutorado, se mostram como importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, pois considera-se que para seu desenvolvimento, o ator-pesquisador deve ter uma participação ativa no campo pesquisado. Em se tratando das licenças de trabalho, prevalecem as licenças não remuneradas, não abarcando todo o período de desenvolvimento do doutorado.

Relativo às bolsas de agências financiadoras e no contexto do PPGE/Ufes, duas autoras contaram com bolsa Capes para dedicação exclusiva, enquanto no PPGE: Currículo (PUC-SP), três autoras foram contempladas com bolsa Capes para desenvolvimento de seus estudos e uma, com uma bolsa advinda do CNPq. Algumas tessituras considerando a importância desses elementos foram realizadas, como vemos a partir de Effgen, da Ufes e Martins, da PUC-SP:

Eu tinha acabado de me efetivar na prefeitura de Vitória, até tentei levar o doutorado e o trabalho, mas culminou que na minha entrada no doutorado minha mãe faleceu inesperadamente, ficando bastante tumultuada a vida. E eu estava tendo que negociar muito na escola, para fazer as matérias teóricas, e chegou o momento que eu cansei! Então eu saí, pedi exoneração da prefeitura de Vitória [...]. Eu fui bolsista de iniciação científica na graduação, no mestrado e no doutorado também fui bolsista. Eu tinha condições de me dedicar exclusivamente aos estudos e a bolsa para mim resolvia a minha situação. **Então, eu fiz uma opção de ser bolsista e me dedicar integralmente a todos os processos que eu estava vivendo**, mas no doutorado, principalmente (Effgen, Espaço Discursivo, 05/04/2024).

Eu me afastei de uma das redes, você sabe, o educador trabalha de manhã, de tarde e de noite! Então eu consegui me afastar para estudo no período noturno. No meu diurno, eu sou orientadora pedagógica, a gente meio que trabalha como se fosse supervisão escolar, então eu acompanho algumas escolas e pode ter uma flexibilidade entre manhã, tarde e noite, o que me beneficiava, no sentido de acompanhar uma escola no período noturno, fazer uma entrevista, enfim! Então isso foi bom, o fato de eu ter me afastado de um dos empregos. E lógico, que você recebe, eu já tinha me organizado com o financeiro somente do noturno, mas são várias as imprevisibilidades da vida, então a bolsa foi de extrema ajuda [...]. Então não era fácil, mas era o lugar que eu queria estar! Era o lugar que eu queria estar porque assim, os professores, os nossos mestres lá, assim, nos abriram muitos os olhos né, nesse sentido de aquilo que a gente acredita, considerando principalmente que a gente acredita na Educação de Jovens e Adultos. Então foi muito bom e era lá que eu gostaria de estar mesmo! (Martins, Espaço Discursivo, 26/12/2023).

A importância das bolsas está diretamente ligada às condições em que as pesquisas irão se desenvolver, possibilitando assim, uma maior ou menor implicação do autor-pesquisador no

contexto do campo da pesquisa. Acrescenta-se, que no contexto da PUC-SP, a bolsa se faz essencial na medida em que é uma universidade privada e requer que o estudante pague mensalidade, sendo a bolsa uma via para auxílio deste pagamento.

Considerando o envolvimento dos pesquisadores com a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, dois pontos nos chamam atenção. O primeiro referente aos usos também nas pesquisas em nível de mestrado, sendo o caso de metade dos participantes, assim temos aqueles que se utilizaram da metodologia neste nível da pós-graduação, sendo: Correia (2014), pesquisa-ação sistêmica; Effgen (2017), pesquisa-ação colaborativo-crítica; Nascimento (2021), pesquisa-ação; Colasanto (2014), pesquisa-ação crítica; e Rios (2021), pesquisa-ação.

O grupo que utilizou outras metodologias em nível de mestrado se configurou do seguinte modo: Trazzi (2015), pesquisa exploratória; Santos (2017), estudo de caso do tipo etnográfico; Gonçalves (2015), estudo de caso; Oliveira (2017), pesquisa participante; e Martins, pesquisa qualitativa. Esses fatores nos levam a consideração, que há por parte de alguns autores, um maior tempo de aprofundamento no campo da metodologia, visto sua experiência e experimentação durante um processo formativo acadêmico antes do doutorado.

O segundo ponto que nos chamou atenção influenciados por França (2023), consiste na participação em grupos de pesquisa, nesse sentido, identificamos esse fator no processo de doutorado somente no contexto do PPGE/Ufes, considerando as autoras, Correia (2014), Effgen (2017), e Nascimento (2021), todas orientadas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus, assim:

Ao dialogar com os estudos, vemos a elaboração de problematizações que não dependem somente da vontade individual do sujeito, mas de um contexto de necessidade e circularidade já existente no percurso do grupo. [...] [o] grupo vem reafirmar a perspectiva coletiva num aspecto mais amplo, que implica tanto as decisões dos autores das dissertações como também caracteriza a forma como o grupo se apresenta para a comunidade acadêmica e social (França, 2023, p. 123).

Tomamos o exposto pela autora França, que realizou epistemologicamente uma análise da produção de um grupo de pesquisa e desta forma considerou que estes exercem influência campo de desenvolvimento dos trabalhos individuais. É neste ínterim, que acreditamos que esse elemento de contexto contribui para nosso entendimento das teses, uma vez que demonstra um aspecto mais amplo e coletivo, no modo de se construir a pesquisa acadêmica.

Consideramos que o diálogo realizado permite que de modo tímido, a compreensão dos elementos sociais aos quais os autores das teses estão inseridos, sendo estes importantes para realização dos círculos argumentativos. Partindo desta consideração, trilhamos aqui uma contextualização das teses e dos autores que a construíram.

Assim, podemos inferir que o grupo participante em sua maioria se constitui por sujeitos do gênero feminino, que possuem formação inicial na área de licenciatura, sendo apenas um autor, formado em bacharelado. Nessa mesma linha, as pesquisas foram realizadas mediante diferentes conjunturas, condicionadas às bolsas de agências financiadoras, como Capes e CNPq, licenças de serviço remuneradas e não remuneradas, bem como apoios de outras espécies.

Partindo da realidade mediada pelas experiências formativas com a metodologia da pesquisa-ação, podemos ver que metade dos autores participantes já havia realizado no mestrado algum tipo de pesquisa-ação. Ainda apontamos a participação de três autoras da Ufes em um grupo de pesquisa durante o processo de desenvolvimento do doutorado.

Assim, tomando o debate feito neste momento, compreendendo melhor as teses e os autores-pesquisadores que fazem parte do nosso movimento, seguiremos para o próximo subcapítulo, em que traremos de modo próximo os diálogos tecidos com os autores-pesquisadores participantes de nossa dissertação pela via dos Círculos Argumentativos.

## 8.2 PRIMEIRO CÍRCULO ARGUMENTATIVO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Para realização do primeiro círculo argumentativo tivemos como objetivo central compreender como os autores se apropriaram dos aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos inerentes à pesquisa-ação, e como estes influenciam no processo de ação na realidade. Para isso, o nosso diálogo teve a seguinte organização:

No **primeiro** item, iniciamos com as terminologias de pesquisa-ação adotadas pelos autores, buscando em seus argumentos as sustentações teóricas que atribuem sentidos às mesmas; em seguida, no **segundo** item, destacamos o processo de pesquisa elencando os elementos metodológicos utilizados para produção e análise de dados; no **terceiro**, destacamos as relações entre instituídas entre pesquisador e participante, considerando a epistemologia presente na significação dos mesmos; e no **quarto** e último item, tratamos da constituição do problema e a

ação no contexto, mediando nossa análise a partir dos diferentes tipos de ação em Habermas (2003). Essa organização pode ser mais bem compreendida a partir do organograma (Figura 4) abaixo:

Figura 4 – Organograma do movimento realizado no primeiro círculo argumentativo



Fonte: Elaborado pela autora

### 8.2.1 As definições atribuídas à pesquisa-ação a partir das bases teóricas adotadas

Trazemos aqui questões referentes acerca da base teórico-filosófica da perspectiva de pesquisa-ação adotada pelos autores, abordamos então os pontos relativos à terminologia adotada pelo estudo; a sustentação teórica realizada; a motivação do autor pela escolha do uso da metodologia e quais princípios da pesquisa-ação utilizados em sua tese.

Neste sentido, a partir da nossa amostra de pesquisas temos o uso de seis terminologias, sendo três em cada universidade. As utilizadas nas investigações da Ufes são: 1) Pesquisa-ação<sup>10</sup>; 2) Pesquisa-ação Colaborativo-Crítica<sup>11</sup> e Pesquisa-ação Crítico-Colaborativo<sup>12</sup>. Já as adotadas pelas pesquisas realizadas na PUC-SP são: 1) Pesquisa-ação<sup>13</sup>; 2) Pesquisa-ação Participante<sup>14</sup> e 3) Investigação-ação<sup>15</sup>. Entendemos que as universidades se encontram no uso da Pesquisa-ação, comecemos então por estas.

<sup>10</sup> Nascimento (2021) e Santos (2017).

<sup>11</sup> Effgen (2017) e Correia (2014).

<sup>12</sup> Trazzi (2015).

<sup>13</sup> Rios (2021); Colasanto (2014) e Oliveira (2017).

<sup>14</sup> Martins (2021).

<sup>15</sup> Gonçalves (2015).

É interessante perceber que as pesquisas que adotaram a terminologia da Pesquisa-ação, possuem em comum uma preocupação primordial que justifica a escolha desta perspectiva teórico-metodológica para sustentação de suas teses, esse ponto diz respeito à conexão da investigação com o contexto social investigado, ou seja, a preocupação de que a pesquisa faça sentido para o contexto em que vai ser desenvolvida. Encontramos esta justificativa nas cinco teses que utilizaram esta terminologia, a seguir podemos ver duas dessas compreensões:

Nesse sentido, apoiamo-nos na pesquisa-ação como perspectiva metodológica capaz de atrelar as tensões emanadas pelos diversos participantes da escola e possibilitar a sistematização de novos/outros caminhos para que discentes, em particular o público-alvo da Educação Especial, tenham condições de se apropriar dos conhecimentos sistematizados pelo homem ao longo da história (Nascimento, 2021, p. 106).

Considerarei que essa metodologia seria a mais indicada para este estudo, cujo objeto possui essa dimensão restrita e específica, embora importante, **porque acredito que a abordagem da pesquisa-ação permitiria não somente descrever as dificuldades encontradas pelas equipes de educadores em seu trabalho de avaliação das crianças e de suas práticas pedagógicas, mas também explorar as possibilidades de superação dessas dificuldades no contexto da construção de uma educação de qualidade [...]** (Colasanto, 2014, p. 24, grifos nossos).

Vê-se também a intencionalidade de transformação da realidade como um viés da pesquisa-ação que impulsiona a escolha por esta metodologia. Cabe salientar, que os cinco autores utilizam base teórica próximas, se considerarmos o contexto de sua localização. Às pesquisadoras Santos (2017) e Nascimento (2021), da Ufes, irão sustentar a escolha com base principalmente em Barbier (1985, 2004), trazendo também autores da própria universidade para demonstrar a perspectiva de pesquisa-ação adotada por elas. No caso das pesquisas da PUC-SP, Rios (2021) e Colasanto (2014), apoiam-se nos estudos de Michel Thiollent (2004, 2009) e Oliveira (2017) em Chizzotti (2011), docente da universidade.

Apesar de terem como ponto de partida a metodologia da pesquisa-ação, entendemos que as pesquisas com base nos estudos de René Barbier acabam por tomar uma perspectiva mais existencial, pois essa é a definição elaborada pelo autor em sua obra, nesse sentido tem-se a percepção de uma pesquisa que se busca uma verdadeira transformação no contexto investigado, tomando a complexidade humana como propulsor para geração de processos formativos. Já a perspectiva tomada por Thiollent, é da pesquisa-ação política, vista como um método em que os envolvidos devem trabalhar de forma cooperativa ou participativa, que possui estratégias e ferramentas que permitem a interlocução entre teoria e prática, possibilitando a resolução de problemáticas sociais pela via da pesquisa (Barbier 2007; Thiollent, 2009).

No caso de Chizzotti (2011), o autor traz a pesquisa-ação como uma das metodologias ativas dentro da pesquisa qualitativa em educação que vem ganhando força nas produções, na medida em que promove uma tomada de consciência dos sujeitos envolvidos acerca de seus problemas, bem como as condições para superá-los.

Compreendido estas questões, aprofundamos mais o nosso olhar diante da motivação da escolha da pesquisa-ação, pela via dos Espaços Discursivos, abaixo podemos ver duas argumentações, primeiro em âmbito da Ufes e em segundo da PUC-SP:

[...] a gente escolheu a metodologia da pesquisa-ação entendendo que é importante pensar em transformação e de trabalhar junto com as escolas. Era além de uma pesquisa participante só, né? A gente sabe que para conseguir realmente entender toda a problemática que estava acontecendo e tentar encontrar uma solução junto com eles, com quem estava lá vivenciando, a gente precisava ter um tempinho para poder estudar com eles (Santos, Espaço Discursivo, 22/04/2024).

A ideia era fazer com que a mudança impactasse no aluno, aplicando a metodologia ativa, mas eu percebi que se não mexer na formação docente, não resolve! Então não adianta você querer aplicar a metodologia ativa e o professor não está preparado para isso! E nós que viemos de uma área de bacharelado, a gente não entende, se você pega um professor de pedagogia, ele tem licenciatura, então ele sabe [...]. Então, o que faltava para os professores da minha área lá de negócios, vamos dizer assim, eles não eram docentes com formação de práticas docentes, eles eram bons profissionais nas áreas deles, e vinham passar o conhecimento que eles tinham, mas não necessariamente eles eram bons na mediação pedagógica. “Tanto que eu não consegui entender, às vezes os alunos vinham reclamar, e “pô, você está tendo aula com um dos melhores do mercado”, e a resposta era, “mas ele não sabe dar aula!” (Rios, Espaço Discursivo, 22/01/2024).

Observamos que Santos (2017) traz em sua fala a diferença entre a pesquisa participante e a pesquisa-ação, entendendo que se diferem a partir da intencionalidade de uma transformação do contexto educacional e a partir do trabalho com os envolvidos naquela realidade. Encontramos em outro espaço discursivo, realizado com a pesquisadora Oliveira, da PUC-SP, a mesma percepção na diferenciação entre as duas metodologias, a fala a seguir, é retirada de um momento em que Oliveira, discorre acerca da diferença de intencionalidade que tinha em seu mestrado, ao fazer uma pesquisa participante e em seu doutorado realizando uma pesquisa-ação:

Porque a gente tem intencionalidade que aquele sujeito faça parte de uma nova leitura, de um novo desvelar do currículo para o professor, então integrar tecnologia ao currículo é elemento difícil de fazer se você não está dentro como curriculante [...] então a pesquisa-ação me dava mais elementos para fazer esse samba, sabe? (Oliveira, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

Percebe-se assim, que em ambos os contextos a pesquisa-ação é vista como perspectiva teórico-metodológica que ultrapassa a ideia de uma intervenção no contexto estudado. Essa percepção corrobora com estudiosos da área que entendem que apesar dessas metodologias serem muito confundidas ou tidas como sinônimos ambos possuem suas peculiaridades e princípios, sendo que na pesquisa-ação se supõe um envolvimento do pesquisador no contexto e com os participantes que extrapola uma intervenção ou participação feita em algum momento do processo de pesquisa (Thiollent, 2022).

Martins (2021) se apoia nos autores Thiollent (2011), Brandão (1986) e Kemmis, McTaggart e Nixon (2013) para sustentar seu posicionamento enquanto a realização da pesquisa-ação participante. Em um primeiro momento a autora realiza a seguinte problematização para se chegar ao termo:

Com relação à diferença entre pesquisa-ação e pesquisa participante, Thiollent (2011, p. 21) destaca que:

Isto é uma questão de terminologia acerca da qual não há unanimidade. Nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado participante não é pesquisa-ação. Isto porque a pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem mais bem aceitos.

Dessa forma, entendemos que, como há o envolvimento dos pesquisados na análise, reflexão e proposta de ação sobre o problema, a pesquisa é considerada uma pesquisa-ação participante (Martins, 2021, p. 181-182).

É interessante o movimento que a autora faz na busca de mostrar que sua pesquisa teve no processo de desenvolvimento no contexto, nuances de ambas as perspectivas ficam evidente nossa afirmação, quando a pesquisadora traz em sua tese, especificamente nas páginas 184, 185 e 186, um quadro contendo os elementos da pesquisa-ação com base em Thiollent e os elementos da pesquisa participantes com base em Brandão, indicando em quais momentos foi utilizado durante o processo de ação da pesquisa.

Compreendemos a partir de Souza (1997), que a pesquisa-ação participativa vem sendo utilizada e fortalecida desde a década de noventa em consonância com a educação popular, tendo como concepções básicas para seu desenvolvimento definidos a partir de encontros temáticos da metodologia, a produção de conhecimento pela via da participação de pesquisadores e profissionais populares intencionados para ação transformadora. Desse modo, compreendemos a escolha feita por Martins (2021) na medida em que sua tese gira em torno da

temática do currículo na educação de Jovens e Adultos, interligados intrinsecamente a educação popular. Ainda, justifica-se na medida em que utiliza as ideias de Paulo Freire para nortear o seu processo de pesquisa.

Deste modo, observamos que a diferenciação apontada pela autora se deve à intencionalidade de transformar a prática dos profissionais a partir de sua inserção no contexto de pesquisa. Apoiando-se na pesquisa-ação, ela busca uma mudança no pensar e agir dos profissionais, guiada para uma prática emancipadora fundamentada no conhecimento das situações de opressão no contexto escolar. Assim, trata-se de uma pesquisa participativa que se volta para uma ação comunitária ou popular, como podemos ver no trecho a seguir, baseado em Kemmis, McTaggart e Nixon (2013):

Essa pesquisa tem os seguintes atributos para diferenciá-la da pesquisa convencional: propriedade compartilhada dos projetos de pesquisa, análise baseada na comunidade de problemas sociais e uma orientação para a ação comunitária. Os autores colocam ainda que, a partir da pesquisa-ação participativa, as pessoas envolvidas poderão compreender suas práticas sociais e educacionais, como elas são produzidas e reproduzidas e, com isso, pode-se chegar a pistas sobre como pode ser possível transformá-las. Para isso, os pesquisadores buscam na sua prática elementos a serem investigados como questões voltadas à comunicação, cultura, produção, poder, conhecimento, que se relacionam entre si numa espiral autorreflexiva. Além disso, os autores citam sete características-chave, sendo elas: processo social, participativa, prática e colaborativa, crítica, reflexiva e emancipatória [...] (Martins, 2021, p. 186).

Outra terminologia que emerge dos envolvidos neste círculo, é a da investigação-ação, utilizada por Gonçalves (2015), autora da PUC-SP, que defende sua opção com a seguinte argumentação:

Neste trabalho, é adotado o termo investigação-ação, **mesmo em contextos que os autores usam pesquisa-ação**, por entender que **o termo pesquisa encontra-se desgastado pelo uso indiscriminado** e por considerar que a expressão investigação-ação explicita melhor o processo empregado na presente investigação ao pressupor que o investigador e todos os sujeitos nela arrolados foram envolvidos em todos os processos/andamento da investigação (Gonçalves, 2015, p. 37, grifos nossos).

Chamamos atenção para a problematização realizada pela autora, ao considerar o “desgaste” e o “uso indiscriminado do termo” pesquisa, discussão realizada por Tripp (2005), as quais podem ter melhor compreensão a partir da seguinte explanação:

Faz algum sentido diferenciar a pesquisa-ação de outros tipos de investigação-ação, definindo-a pelo uso que faz de técnicas de pesquisa consagradas para produzir a descrição dos efeitos das mudanças da prática no ciclo da investigação-ação. **A principal razão para se empregar o termo "investigação-ação" como um processo superordenado que inclui a pesquisa-ação, é que esse termo vem sendo aplicado de maneira tão ampla e vaga que está se tornando sem sentido. [...] sob certos aspectos, é precisa, mas utiliza o termo "pesquisa" no sentido muito amplo de todo tipo de estudo metódico e, utilizando-o desse modo, priva os acadêmicos de utilizá-lo para distinguir a forma de investigação-ação que emprega o sentido**

**mais específico ligado à pesquisa na academia** (Tripp, 2005, p. 446-447, grifos nossos).

Compreendemos a validade da argumentação de Gonçalves, L., entretanto, destacamos que essas problematizações não desqualificam as pesquisas que adotam a terminologia pesquisa-ação, e nem mesmo a pesquisa-ação e investigação-ação podem ser usadas como sinônimo, uma vez que no mesmo artigo em destaque, o autor Tripp irá tomar uma definição para a pesquisa-ação, sendo esta “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica [...]” (Tripp, 2005, p. 447).

Entendemos que o exposto pelos autores, se trata, em principal da complexidade deste tipo de metodologia que exige do pesquisador ao mesmo tempo em que faz pesquisa, atue na prática, ou seja, “a questão é que a pesquisa-ação requer 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” (Tripp, 2005, p. 447). Assim, correndo o risco de cair em questões pragmatistas, como o exposto também Miranda e Resende (2006).

Buscando compreender melhor a opção feita por Gonçalves (2015), recorreremos ao diálogo do espaço discursivo, em que a autora relata:

Na época tinha uma professora da Universidade do Minho, que estava fazendo pós-doutorado com minha orientadora aqui, que também me ajudou bastante nessa linha. A gente chamou de investigação-ação não é porque é outra coisa não! É porque em Portugal é essa terminologia que eles usam (Gonçalves, L., Espaço Discursivo, 19/03/2024).

Essa informação se fortalece na medida em que a autora fornece ainda, uma melhor explicação para sua escolha em uma nota de rodapé, constante na página 37 de sua dissertação, onde relata que apesar de no Dicionário Michaelis o termo pesquisa e investigação terem significados muito similares, observa que em publicações europeias o termo pesquisa se relaciona a algo estático e investigação se relaciona com movimento. Em relação a isto, compreendemos a partir do projeto de pesquisa do Grufopees a incidência do uso do termo “investigação-ação” em Portugal e em outros contextos de língua Portuguesa, como Angola e Moçambique.

Por se tratar de uma discussão pouco realizada pela produção científica, recorreremos mais uma vez a Tripp (2005), que expõe:

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.** Planeja-se, programa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (Tripp, 2005, p. 445-446).

O autor irá destacar que se distanciam da investigação-ação outras terminologias, na medida em que se modifica a ordem do “ciclo básico” da investigação, ou dá-se ênfase a uma ou outra desse ciclo. Nesse sentido, entendemos a partir das contribuições do autor que a investigação-ação compreende uma gama de metodologias que oscilem entre o agir no campo e a prática de investigar a mesma, sendo um termo mais abrangente. Enquanto a pesquisa-ação passa a ter características próprias que a diferenciam de outras metodologias participativas, sendo a pesquisa-ação, necessariamente uma metodologia em que se há o envolvimento entre pesquisador e participante (Thiollent, 2011).

Esta problematização referente ao uso de ambos os termos, investigação-ação e pesquisa-ação, para nós, é uma questão instigadora, que buscamos ainda explicações mais concretas. Outras autoras que se propuseram a discutir essa questão, foram Chelotti *et al.* (1999), que corroboram com as argumentações de Gonçalves (2015), trazendo como principal elemento para diferenciação essa relação da estática e do movimento. Também irão colocar que apesar de ambas possuírem suas peculiaridades, a pesquisa-ação e investigação-ação se encontram na busca de romper com o modo padrão de se fazer pesquisa.

Essas peculiaridades, expostas pelas autoras, são relativas ao envolvimento e participação do pesquisador e dos sujeitos do contexto em todas as etapas da investigação, que segundo as mesmas é mais valorizada na investigação-ação, onde se prima o diálogo como um dos procedimentos mais importantes, assim, apontam que a principal diferença entre ambas está nos procedimentos e na forma em que se concebe a pesquisa, os sujeitos e o objeto de estudo.

Todas as problematizações expostas até o momento são de grande valia, porém acreditamos que as diferenças entre investigação-ação e pesquisa-ação são relativas, em principal, em relação às mudanças linguísticas ocorridas de um país para outro, uma vez que se há um consenso que todas são variantes da corrente desencadeada por Kurt Lewin, a partir da *action-research*, e adaptadas aos diferentes contextos (Barbier, 2007). Sendo assim, acreditamos na

necessidade de um estudo aprofundado para que possamos compreender como o uso da metodologia vem se dando em diferentes localidades na atualidade.

Nessa linha de diálogo, buscamos na Revista *Estreia* diálogos, que reúne produções realizadas a partir da investigação-ação em diferentes contextos de língua portuguesa, uma definição para metodologia. Encontramos assim, em um artigo de autoria de Ribeiro (2020) o seguinte:

[...] apresenta-se como um processo privilegiado de construção de conhecimento, pela auto e hétero formação profissional, quando aliada a preocupações sistemáticas com a melhoria das práticas educativas, e pelo envolvimento num exame crítico dos contextos sociais alargados da educação. A colaboração entre pares favorece o desenvolvimento profissional dos educadores, através da consciencialização acerca do seu conhecimento prático, pessoal e da significação que os pares atribuem às suas ações, potenciando, desta forma, a transformação do saber prático docente, o que caracteriza a epistemologia praxeológica (Ribeiro, 2020, p. 44).

Vemos que a autora destaca a investigação-ação como uma via que privilegia a construção de conhecimento e o desenvolvimento profissional de educadores a partir da conscientização acerca do seu conhecimento prático.

De modo a continuar nosso processo acerca das terminologias utilizadas, sua sustentação teórica bem como a motivação pela escolha da pesquisa-ação, adentrarmos nas duas últimas terminologias utilizadas, encontradas apenas na Ufes, tendo em mente os participantes-autores envolvidos em nossa pesquisa. Assim, temos a pesquisa-ação colaborativo-crítica e a pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Em uma primeira impressão, vemos que os termos são similares, tendo como principal diferença em termos de escrita, o destaque de um adjetivo em relação ao outro. Ao trazermos à tona os argumentos das autoras percebemos que essa ênfase na intenção de “colaboração” ou na promoção “criticidade” também aparece hierarquicamente em suas escritas. Vejamos o caso de Effgen (2017) e Correia (2014), que utilizaram a pesquisa-ação colaborativo-crítica

Foi justamente essa tarefa que nos colocamos neste estudo de doutorado: ir ao encontro do outro, conhecê-lo e ao mesmo tempo nos (re) conhecermos a partir do outro e de suas vivências, experiências, saberes, de modo que pela via da colaboração pudéssemos cooperativamente nos ajudar a avançar, caminhar e sair do lugar, em relação a nossas práticas pedagógicas, o ato educativo e a maneira como concebemos a aprendizagem de alunos com deficiência e TGD (Effgen, 2017, p. 71).

Nos momentos de análise e reflexão acerca de suas realidades, esses profissionais são provocados a problematizar suas ações e as práticas da Instituição, levados, assim, pela ideia e pelo princípio de colaboração reflexão-crítica presentes nesse tipo de pesquisa, a um maior envolvimento [...] (Correia, 2014, p. 105).

A partir dos dois destaques, reconhecemos a preocupação nessa perspectiva da pesquisa-ação, principalmente no envolvimento dos sujeitos com o pesquisador como forma de se efetivar esse processo de transformação crítica da realidade.

No caso da pesquisa-ação crítico-colaborativa, a autora defende que é uma via pela qual se pode promover “[...] a formação crítica dos sujeitos, especialmente os professores, de modo a contribuir para sua reflexão e torná-los capazes de melhor compreensão da sua prática para, assim, poder aperfeiçoá-la [...]” (Trazzi, 2015, p. 64).

Outra explicação dada para a diferenciação das duas terminologias, partindo também de nossa constatação referente ao posicionamento dos adjetivos, é a de que a pesquisa-ação crítico-colaborativa está voltada especificamente para o campo pedagógico enquanto a pesquisa-ação colaborativo-crítica vai para além, tendo compromisso com a emancipação e transformação social dos sujeitos participantes (Pimenta, 2005; França, 2023).

Compreendemos a atenção dada pelos envolvidos neste círculo argumentativo à escolha da terminologia escolhida para realização de sua tese, uma vez que há um consenso de que essas irão indicar e nortear suas intencionalidades e ações no período de trabalho com a escola. Uma fala que demonstra essa percepção é da autora Nascimento (2021) da Ufes, que explica o processo de escolha e sustentação do termo pesquisa-ação adotado em seu trabalho:

A ideia era fazer uma pesquisa-ação colaborativa-crítica, mas nem no mestrado e nem no doutorado eu e Denise nos sentimos confiante de dizer que o nosso trabalho foi nessa perspectiva. Ele foi um trabalho colaborativo, eu entendo a colaboração, tenho vários momentos de cumplicidade, de crescimento, mas assim, ele não foi nessa perspectiva do colaborativo-crítico (Nascimento, Espaço Discursivo, 09/04/2024).

É interessante que Nascimento (2021), explica sua decisão por indicar em seu estudo o uso da pesquisa-ação e não a pesquisa-ação colaborativo-crítica, a partir da reflexão realizada mediante seus estudos e suas ações durante o movimento de pesquisa no campo. A autora demonstra então, a busca por uma fidelidade diante da terminologia adotada, mesmo significando com isso, ir contra seu desejo inicial.

Em se tratando da teórica base para sustentação de suas perspectivas, encontramos o que nos parece ser uma tendência nos estudos da Ufes, que é a utilização dos estudos de Barbier (2007) de docentes da própria Universidade, como Jesus (2008) e referências nacionais como Franco

(2005). Esses autores foram citados em comum pelas três autoras Effgen (2017); Correia (2014) e Trazzi (2015).

Considerando o exposto até o momento, achamos oportuno trazeremos à tona, que para além das características teóricas intrínsecas a esta metodologia que movem os pesquisadores a escolhê-la para desenvolvimento de sua tese, por meio dos espaços discursivos, podemos desvelar outros elementos que influenciam nesta escolha.

O primeiro elemento é a participação em algum momento de seu processo formativo, em grupos de pesquisa que trabalham com a metodologia em seu projeto guarda-chuva. Esse caso é relatado em âmbito da Ufes por Correia (2014); Effgen (2017) e Nascimento (2021), que possuem em comum a orientadora Denise de Jesus. Enquanto na PUC-SP esse processo é destacado por Colasanto (2014), trazendo a professora Fernanda Liberali, que foi sua orientadora de mestrado.

A Denise [orientadora] tinha na minha época uma organização, isso desde que eu entrei, que os alunos, os orientandos de mestrado, doutorado e IC, eles se reúnem regularmente enquanto grupo de pesquisa [...] Então a gente sempre estudou, estudamos muito pesquisa-ação! Eu me lembro quando eu estava na iniciação científica, o grupo foi convidado a fazer um minicurso ANPED, então ela, Mariangela e Reginaldo fizeram esse minicurso e eu participei ativamente como bolsista ali junto, estive lá no minicurso, então depois, muitos anos depois! Eu, ela e o Alex fizemos um artigo sobre pesquisa-ação (Effgen, Espaço Discursivo, 05/04/2024).

**Eu fiz um mestrado com a Fernanda e tinha um grupo de pesquisa.** No doutorado você acaba levando o *know how* de experiência de formação de professores, então eu fiz as disciplinas, são vários créditos têm que fazer no doutorado da PUC. Eu acho que isso também é algo bem interessante, a PUC tem uma quantidade enorme de crédito, então você acaba se envolvendo com disciplinas de metodologia de pesquisa. No meu campo era avaliação e eu fiz muitas disciplinas ligadas à avaliação. E a Cátedra Paulo Freire também, que tem na PUC. Então o conjunto de disciplinas que acaba ajudando bastante no discernimento da pesquisa-ação (Colasanto, Espaço Discursivo, 20/03/2024).

Cabe destacar, que todas as pesquisadoras que trouxeram a participação em grupos de pesquisa, realizaram alguma perspectiva de pesquisa-ação em seu mestrado. No caso de Effgen (2017) e Nascimento (2021) há o relato também do envolvimento durante a graduação no programa de Iniciação Científica.

Acerca disso, França (2023), ressalta que os grupos de pesquisa exercem a influências na escolha do campo teórico-metodológico das pesquisas acadêmicas, visto que há um contexto

preexistente de necessidades coletivas do grupo, sendo assim, algumas escolhas vão partir dessas necessidades, e não somente da vontade individual do sujeito.

O segundo elemento se trata da influência de outros pesquisadores e é evidenciado por Martins (2021):

Na verdade, foi assim, tem uma professora que também é militante da EJA, eu faço parte da militância. E em uma conversa com ela, inclusive a respeito da pesquisa na EJA, ela meio que quase me coorientou! Hoje ela é minha supervisora no Pós-Doc, a professora Jarina. E ela me disse que na questão da avaliação, a gente já sabe dos problemas, que eu apenas trazia à tona os problemas que praticamente já estão postos! E aí não teria tanto, digamos assim, validade, eu não estaria trazendo tanta contribuição. Nesse sentido, a pesquisa-ação poderia estar trazendo maiores contribuições, e isso foi o que me motivou! E é lógico, a partir do diálogo e da concordância com o meu orientador, que foi o Antônio Chizzotti (Martins, Espaço Discursivo, 26/12/2023).

Vemos então, que a autora encontra em outro espaço formativo, além do universitário, pela via da toca com seus pares, o entendimento que para ir além de uma descrição dos problemas que cercam a temática de sua pesquisa, precisaria assumir uma metodologia que possibilitasse uma contribuição para essas problemáticas. Assim, encontra a indicação da pesquisa-ação como uma via para esta articulação.

O terceiro e último elemento apontado, são relativos às experiências em processos formativos com a metodologia. Este foi relatado no contexto da Ufes, por Trazzi (2015) e no da PUC-SP por Gonçalves (2015) e Oliveira (2017).

**[...] eu tenho uma história com a pesquisa-ação, eu já trabalhava com meus alunos da graduação com a pesquisa-ação. Mas não essa pesquisa-ação crítico-colaborativa [...]. Então, eu já trabalhava com os meus alunos nessa perspectiva,** mas eu trabalhava dentro do referencial do Michel Thiollent, que é aquele da pesquisa-ação nas organizações. Aí depois, quando eu entrei no doutorado, eu tive contato com a professora Denise Meirelles, que é uma das referências na pesquisa-ação, e aí eu conheci outros referenciais também, como René Barbier, a Franco, que trabalha muito a pesquisa-ação nessa perspectiva do viés formativo, de você formar os sujeitos da prática. Então, foi aí que eu conheci [...] (Trazzi, Espaço Discursivo, 18/04/2024).

Então nesse curso eu estava como organizadora, junto com outra colega e a gente trabalhou a pesquisa-ação, porque era os coordenadores pedagógicos que estavam atuando na rede municipal e estadual, e a gente fez a especialização pela universidade Tocantins. E aí a gente trabalhou muito a pesquisa-ação com eles (Gonçalves, L., Espaço Discursivo, 19/03/2024).

[...] eu fui participando também de outros projetos de formação de professores, e foi o PROUCA- BRASIL Um Computador Por Aluno, que eu tive a oportunidade de coordenar algumas equipes da região Centro-Oeste Norte, e o PROUCA-Tocantins também. E estudando sempre! Inclusive a metodologia. Então eu pude fazer essa formação muito mais próxima em várias cidades, foram 89 cidades do estado, que tem

só 139. Então eu pude ver bem de perto como esta metodologia se multiplicava e como ela ilustrava e iluminava um pouco o que eu queria ver (Oliveira, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

Vemos a importância dada pelas autoras a esses processos vividos anteriormente às suas pesquisas de doutorado. No caso de Trazzi, a pesquisadora traz a docência em uma disciplina da graduação em biologia, na Ufes, desenvolvida por meio da pesquisa-ação. No contexto de Gonçalves, L, e Oliveira, as autoras-pesquisadoras apontaram a participação como coordenadoras no curso “Programa Tocantins Conectado - Um Computador por Aluno (PROUCA - TO), que se tratava de uma formação ofertada pelo estado de Tocantins em cooperação com a PUC-SP.

Tendo em vista nossos diálogos desenhados a partir das argumentações dos autores-pesquisadores, acerca principalmente dos aspectos teóricos adotados em suas pesquisas, traçamos algumas percepções decorrentes de nossa análise. Em primeiro, compreendemos as obras realizadas em âmbito do doutorado acadêmico da Ufes, partem da teorização da pesquisa-ação e suas variantes com base principalmente em René Barbier, já as pesquisas do doutorado da PUC-SP vão adotar com maior ênfase os estudos de Michel Thiollent.

Percebemos, tendo como norte o diálogo aqui feito com os autores, que a variação dos termos aponta para existência de um desejo de dar maior ênfase a uma característica da pesquisa-ação, de modo que o leitor possa captar rapidamente a ação que se sobressai no trabalho ou no conjunto de trabalhos em questão. Seguindo esse caminho, percebemos que há um investimento por parte do pesquisador acadêmico em seu *know how* teórico, que transpassa sua ação no lócus de pesquisa, a fim de se alcançar o objetivo proposto.

Diante dos debates argumentativos, chegamos junto aos autores de pesquisa-ações, a um consenso provisório para a questão das terminologias apresentadas:

A **pesquisa-ação** se mostra como uma escolha do pesquisador que está preocupado com a transformação do contexto a partir de um movimento que faça sentido para o lócus e os sujeitos envolvidos;

Já **pesquisa-ação participativa**, dá ênfase na ação do pesquisador no contexto, voltando sua atenção para os processos que possam desencadear a emancipação dos envolvidos, tendo esta influência do campo de estudos que abarcam a educação popular;

Por sua vez, **investigação-ação** é uma vertente mais utilizada no contexto de Portugal e de outros países de língua portuguesa como Angola e Moçambique. É defendida como um termo mais fluido e atrelado diretamente com a ativa participação dos envolvidos em todas as etapas da investigação;

A **pesquisa-ação colaborativo-crítica** dá ênfase na construção de uma boa relação entre pesquisador e participantes de modo a gerar um trabalho colaborativo entre os envolvidos do contexto em que todos os saberes sejam considerados no processo. Nessa perspectiva, as relações interpessoais se configuram como um fio condutor que permite o repensar da práxis cotidiana.

Por fim, a **pesquisa-ação crítico-colaborativa**, busca proporcionar vivências e discussões, que possam possibilitar processos reflexivos, que gerem um posicionamento crítico dos profissionais diante do contexto vivido. Essa visão crítica de sua realidade pode, por sua vez, acarretar a ressignificação de sua práxis.

### **8.2.2 Os processos de pesquisa: estratégias de produção e análise de dados**

Neste momento, discutiremos os processos de pesquisa, destacando as estratégias de produção e análise dos dados adotados pelos autores, uma vez que, estas irão proporcionar indícios da perspectiva que os pesquisadores possuem acerca das ciências na educação. Deste modo, ponderamos que faremos um diálogo via os argumentos dos pesquisadores, tendo em vista a melhor compreensão das questões metodológicas.

Todas as teses envolvidas neste estudo indicaram que possuem natureza qualitativa, sendo perceptível a valorização da utilização de ferramentas que valorizassem e dessem sentido aos processos vivenciados. Desse modo, prevaleceu o uso para produção de dados os diferentes momentos de diálogos entre os profissionais ocorridos pela via das formações nos contextos das instituições, bem como entrevistas e observação participante. Já no que tange os registros dos mesmos, vimos à ênfase no uso do diário de campo/bordo; gravações, entrevistas de estimulação e recordações; filmagens e fotografias e aplicação de questionários semiestruturados.

Essas estratégias adotadas pelos pesquisadores nos revelam a preocupação e a ética mediante aos dados advindos de suas pesquisas. Franco (2005) expõe que no desenvolvimento de um processo investigativo pela via pesquisa-ação, exige-se a realização de registros rigorosos dos dados, compreendendo que os movimentos desencadeados geram uma gama de materiais e que sua interpretação se dá por uma via subjetiva que pode gerar diferentes interpretações acerca de um mesmo fenômeno, fala e ação. Corroborando com este ponto, trouxemos duas argumentações, a primeira em autoria de uma pesquisadora da Ufes e a segunda da PUC-SP:

[...] **E nesse turbilhão era anotando, era filmando, fazendo muita foto! Eu usava muito o registro para depois analisar, às vezes eu via o vídeo e pensava “caramba! como que eu não tinha visto isso?”** E eu voltava, e questionava, e mostrava para a professora. E a gente tinha momentos interessantes de planejamento, que eu mostrava isso, principalmente a professora do Leonardo, e ela falavam assim: “eu acho que você me vê como uma professora boa demais, eu não sou isso tudo não!”. Mas não era assim não! É que às vezes a gente não consegue enquanto professor regente a gente não consegue perceber esses movimentos silenciosos das crianças. E aí a minha função era mostrar para ela o quanto ela era boa! (Santos, Espaço Discursivo, 09/04/2024).

Uma coisa importante da pesquisa-ação é o registro! Você me perguntou, “posso gravar?” e eu falei “lógico!”, sem gravar não existe pesquisa! Eu sentava na casa da [sujeito da pesquisa] ou no hotel todo dia. **Perceba a sistematização e rigorosidade, todo dia! E eu falava tudo o que aconteceu no dia** [...] para eu ter esse registro depois no meu diário de bordo [...] (Oliveira, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

Podemos inferir que os autores-pesquisadores mostram a preocupação no registro e organização dos dados advindos dos processos desenvolvidos, demonstrando a percepção da pesquisa-ação enquanto método que precisa de sistematização e rigorosidade. Pois apesar de buscar romper com uma lógica dominante de se fazer pesquisa, exige-se ainda o cumprimento de requisitos da tradição científica, ou seja, fazer pesquisa-ação exige ética e domínio, de modo a respeitar sua posição enquanto método de produção de conhecimento (Thiollent, 2022).

Para análise dos dados, encontramos o uso de perspectivas diferentes: 1) análise microgenética<sup>16</sup>; 2) análise de conteúdo em Lawrence Bardin<sup>17</sup>; 3) Abordagem em espiral proposta por René Barbier<sup>18</sup>; 4) e as etapas da pesquisa-ação proposta por Michel Thiollent<sup>19</sup>. Essas perspectivas metodológicas adotadas pelos pesquisadores nos orientam para a compreensão de uma ciência que não se volta somente à construção e foco de dados estáticos, mas que buscam provar um fenômeno como uma verdade absoluta. Para melhor elucidação de

<sup>16</sup> Correia (2014), Effgen (2017) e Nascimento (2021).

<sup>17</sup> Gonçalves (2017), Oliveira (2017) e Martins (2021).

<sup>18</sup> Trazzi (2015) e Santos (2017).

<sup>19</sup> Colasanto (2014).

como esses processos emergem nas teses, convidamos para o debate, as argumentações das autoras Correia (2014) e Effgen (2017) da Ufes e de Oliveira (2017) e Martins (2021) da PUC-SP:

Fazer pesquisa é, portanto, mais do que descrever uma realidade de maneira detalhada; é explicá-la a partir da relação com o outro dentro de um contexto social amplo, em que o micro é atravessado pelo macro, e o macro diretamente afetado pelo micro. Somente reconhecendo tal interdependência temos condições de estudar os fenômenos sociais, culturais e psíquicos e as forças que os constituíram [...] (Effgen, 2017, p. 70).

A produção de conhecimento advinda de pesquisa e investigação científica tanto explicita respostas e explicações objetivas sobre a realidade, quanto revela outros modos de conceber a ciência e o conhecimento. Nisso consiste a diferença entre falar sobre como o mundo atua e de falar sobre como atuar no mundo (Correia, 2014, p. 101).

Entendemos, nesta pesquisa, que, para descrever e analisar um contexto, é preciso ficar atento aos fatores que envolvem os ambientes naturais e socioculturais, as pessoas e suas relações intrapessoais e interpessoais. Tomando a concepção freireana, segundo a qual contexto "[...] é o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo das discriminações, o da crise econômica [e também o mundo da escola]" (FREIRE, 1987, p. 164), considerou-se que, para entender determinado fenômeno social, torna-se relevante situar, geográfica e historicamente, os participantes da pesquisa, pois esses elementos corroboram, e por vezes determinam, as leituras, as interpretações, as ações, enfim, as configurações que desencadeiam os fenômenos [...] (Oliveira, 2017, p. 76-77).

A própria delimitação do problema enseja a pesquisa qualitativa, **visto que não se trata de colher dados comprobatórios sobre a avaliação, nem verificar se o uso de determinado instrumento ou estratégia leva a um resultado positivo da avaliação.** [...], há necessidade de se considerar, além das aparências imediatas, devendo, então, o pesquisador fazer uma imersão no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema (Martins, 2021, p. 180, grifo nosso).

A partir dos argumentos destacados, podemos indicar a não identificação da intencionalidade de tecer respostas concretas considerando os apontamentos resultantes de suas pesquisas. Os argumentos demonstram ainda, que o ponto norteador para análise, possui base na consideração dos contextos políticos e socioculturais que cercam os participantes dos processos desencadeados a partir das teses.

Deste modo compreendemos que a definição metodológica diante dos modos em que são produzidos e analisados os dados da pesquisa é um importante indicador, uma vez que se dá “[...] maior importância às informações recolhidas com critérios quantitativos ou qualitativos, dependendo dos objetivos da pesquisa e **dos interesses que orientam a elaboração do conhecimento**” (Gamboa, 2018, p. 48, grifo nosso).

Considerando a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, sustentamos a compreensão que o conjunto de elementos metodológicos apresentados, nos mostra uma racionalidade que supera explicações totalizantes acerca dos processos sociais, uma vez que não se demonstra a intencionalidade de se gerar uma verdade irrefutável. Sendo ainda, apontada pelas autoras, a necessidade de se reconhecer as diferentes possibilidades para compreensão da realidade (Habermas, 2012).

Continuando nosso diálogo, considerando os princípios da pesquisa-ação utilizados pelos dez autores, identificamos que todos se encontram na indicação, no capítulo de metodologia dos seguintes elementos: a) a intencionalidade de transformação no lócus pesquisado; b) a pretensão de realização de uma investigação que emergja das necessidades daquele cotidiano; e c) a aproximação da teoria e a prática. Podemos ver essas intencionalidades nos argumentos abaixo, considerando os dois primeiros de autoras da Ufes, e os posteriores de autores da PUC-SP:

Então, tomamos nosso rumo a partir da compreensão crítica da realidade social, prioritariamente no que se refere à educação, na perspectiva de **alteração dessa realidade por meio de ações coletivas num movimento de ação-reflexão-ação para criar novas possibilidades de forma colaborativa** entre os envolvidos na pesquisa, produzindo conhecimento com base crítico-reflexiva (Santos, 2017, p. 78, grifo nosso).

Nesse sentido, apoiamo-nos na pesquisa-ação como perspectiva metodológica **capaz de atrelar as tensões emanadas pelos diversos participantes da escola e possibilitar a sistematização de novos/outros caminhos** para que discentes, em particular o público-alvo da Educação Especial, tenham condições de se apropriar dos conhecimentos sistematizados pelo homem ao longo da história. [...] (Nascimento, 2021, p. 106, grifo nosso).

[...] acredito que a abordagem da pesquisa-ação **permitiria não somente descrever as dificuldades encontradas pelas equipes de educadores em seu trabalho de avaliação das crianças e de suas práticas pedagógicas, mas também explorar as possibilidades de superação dessas dificuldades no contexto da construção de uma educação de qualidade** [...] (Colasanto, 2014, p. 24, grifo nosso).

Na pesquisa, buscou-se o significado do fenômeno, tanto em relação aos docentes quanto aos alunos, [...] Caracteriza-se, também, como uma pesquisa-ação, que de acordo com Thiollent (2009), é um tipo de pesquisa com base empírica, concebida e **realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes, representativos da situação ou do problema, estão envolvidos** de modo cooperativo ou participativo (Martins, 2021, p. 18, grifo nosso).

Percebe-se, a partir desses diálogos que os autores anseiam uma nova perspectiva de construção de conhecimento que se dá pela via do coletivo e em consequência disso seja significativo para o contexto dos participantes.

Considerando ainda os elementos em comum utilizados, diante das pesquisas realizadas nos dois programas, trazemos em destaque a apropriação e realização do ciclo básico da pesquisa-ação, contido na relação de planejamento-ação-reflexão, idealizado por Lewin e adaptado por diferentes estudiosos. Assim percebemos que diante deste mesmo bojo, há interpretações por parte dos autores mediadas por diferentes bases teóricas, gerando representações distintas.

No campo da Ufes, Santos (2017) e Effgen (2017) irá fazer referência a “ação-reflexão-ação”, enquanto Correia (2014) e Nascimento (2021) trazem esse aspecto como “reflexão-ação-reflexão”. Na PUC-SP, Gonçalves (2015), fundamenta-se na Espiral da Investigação-ação com base em Elliott (1998), fazendo uma adaptação para seu estudo; e Oliveira (2017) indica, ao nosso entendimento como percurso similar, a Espiral de Aprendizagem proposta por Valente (2002), que segue o ciclo de “descrição-execução-reflexão-depuração”.

Acreditamos, que mesmo expostas de diferentes modos, a perspectiva utilizada nas quatro teses da Ufes e nas duas da PUC-SP partem da estruturação da espiral proposta inicialmente por Lewin. Destacamos que esta é uma importante configuração dentro da perspectiva da pesquisa-ação para promoção de melhorias no contexto investigado, pois estas promovem uma reflexão crítico construtivista acerca dos processos vividos nas diferentes fases da investigação (Carr; Kemmis, 1986).

Partindo da exposição das intencionalidades e uso de princípios da pesquisa-ação em comum entre os pesquisadores das duas instituições, consideramos também a existência de especificidades em cada contexto considerando estes aspectos. No caso das autoras da Ufes, percebemos o destaque para elementos como o de redes de colaboração profissionais e a ética necessária na da figura do pesquisador dentro do contexto pesquisado. Podemos ver o destaque destes elementos nas colocações a seguir:

Sentimos a necessidade de escolher uma metodologia de pesquisa que levasse em conta a realidade concreta, enxergando as possibilidades existentes, e que se constituísse **de modo a criar com as envolvidas redes de colaboração que pudessem significar a construção de alternativas educacionais curriculares e ações nas práticas pedagógicas, para garantia da aprendizagem** – neste caso específico, pela via dos processos de apropriação da linguagem escrita. A pesquisa-ação nos propicia colocar em análise e suspensão, através das espirais reflexivas, as práticas pedagógicas, na busca por rotas e caminhos alternativos (Effgen, 2017, p. 71-72, grifo nosso).

**A dimensão ética se impõe nesse sentido como fundamental na relação observador e observado**, pois, segundo os autores mencionados, para que ocorra a

análise do fenômeno a ser estudado, é imprescindível que o observador se posicione na relação com os sujeitos da pesquisa. **Afinal, não existe uma realidade independente do observador no ato da observação. O observador faz parte do fenômeno que observa. E ao mesmo tempo tem uma intencionalidade na relação estabelecida.** Intencionalidade esta que se revela imprescindível no ato de fazer pesquisa. Essa intenção deve ser colocada em uma dimensão ética que valoriza a diferença [...] (Trazzi, 2015, p. 62-63, grifos nossos).

Vê-se então, no contexto da Ufes, a valorização dos princípios da pesquisa-ação relativos à mediação da relação com os sujeitos participantes, ou seja, questões interpessoais. No caso da PUC-SP, apresenta-se de forma latente, a ação planejada, a flexibilidade e a imersão diante do lócus de atuação. Essas questões se apresentam de modo fortalecido nas seguintes argumentações:

Outro aspecto importante sobre essa forma de pesquisar é que a pesquisa-ação não ocorre de forma linear, mas é envolvida por uma dinâmica densa: vários dados são coletados, novos sujeitos participantes se integram ao grupo, a cada encontro surge um novo desafio. **“O plano inicial desta pesquisa significou apenas um ponto de partida, flexível e adaptável em função da dinâmica da minha interação, enquanto pesquisadora, com o grupo envolvido e a situação investigada”** (Colasanto, 2014, p. 67, grifo nosso).

Devido a essas características, a investigação-ação **não pode ser desenvolvida sem um envolvimento direto do investigador no contexto investigado.** Portanto, na investigação-ação educacional, durante seu desenvolvimento, o pesquisador deve participar da vida da escola. **Nessa participação, ele precisa desenvolver ações planejadas, com os sujeitos nelas envolvidos** (Gonçalves, 2015, p. 37, grifos nossos).

Considerando os argumentos, entendemos que as autoras dão destaque às questões organizacionais de uma pesquisa-ação, mostrando que apesar da necessidade de haver um planejamento das ações no contexto, não se há um engessamento deste, como em outras metodologias, de modo que permita durante os processos vividos adequações necessárias que considere as necessidades dos sujeitos participantes do processo.

Acontece, em nosso entendimento, que alguns estudos se apresentam com maior aprofundamento em relação à pesquisa-ação que outros. Isso é percebido mediante a utilização de mais princípios, bem como o discorrimento maior acerca de como a perspectiva teórico-metodológica se liga ao seu estudo, bem como as contribuições da mesma para a temática.

Nossa hipótese, corroborando com Franco (2005) e Almeida (2019), é de que a participação em grupos de pesquisa que discutem a pesquisa-ação auxilia os alunos, e destacamos, mesmo na modalidade de doutorado, na apropriação dos elementos teórico, metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação.

Apesar disso, fica nítida a intenção de todos os pesquisadores em realizar uma pesquisa que se contraponha e rompa com os modelos tradicionais que não consideram os profissionais da educação como produtores de conhecimento, ou mesmo que não há uma proposição para melhoria da problemática identificada. Reiteramos esta motivação por meio dos seguintes argumentos:

[...] precisa ter mais pesquisa-ação, principalmente na esfera federal, a gente precisa estar mais próximo das escolas de educação básica. É isso que eu percebo, a gente vê a academia muito distante da escola básica e eu acho que esse distanciamento não pode acontecer! E uma forma da gente estar mais presente enquanto pesquisador, umas das possibilidades é pela pesquisa-ação (Colasanto, Espaço Discursivo, 20/03/2024).

A gente está sempre reiterando a natureza transgressora da pesquisa-ação e aquilo que ela nos possibilita, intervenção, estar ativo no processo. Então se a gente for pegar um modelo clássico de pesquisa, talvez a pesquisa-ação não vai se encaixar ali, ela é mais transgressora, ela é mais progressista, mas é uma metodologia de pesquisa, que para mim, a gente está constituindo esse terreno das pessoas reconhecerem e legitimarem, porque eu acho que as pessoas já entenderam que é uma metodologia de pesquisa, mas eles ainda há um pouco de dificuldade, principalmente daqueles que são mais clássicos, mais conservadores no modo de fazer pesquisa [...] (Effgen, Espaço Discursivo, 05/04/2024).

Tendo isso em mente, consideramos que a escolha da pesquisa-ação como metodologia, por si só, já traz indícios e nos revelam perspectivas, considerando esta colocação encontramos uma argumentação, na tese de Correia (2014), em concordância com o nosso entendimento:

Nesse sentido, a escolha de caminhos ou trajetórias para uma investigação científica, além de se dar por ser uma rota melhor de acesso do que outras, e isso ocorrem por diversas razões, **revela também algo de nós, que nos constitui e que está imanente em nosso ser** (Correia, 2014, p. 101, grifo nosso).

Para nós, essa reflexão feita pela autora, expondo que a escolha da perspectiva da pesquisa-ação, parte para além de uma adequação metodológica, mas também de algo “imanente ao ser”, aponta justamente a questão das racionalidades. Assim, por mais que seja perceptível que os autores rompem com uma racionalidade técnica, à medida que opta por uma metodologia de pesquisa que tem o conhecimento em uma lógica emancipadora e transformadora, Habermas irá direcionar que para se chegar a uma racionalidade comunicativa, passa-se por estágios da consciência moral (Habermas, 2003).

Quanto mais avança essa diferenciação, tanto mais claramente podem-se separar as duas coisas: por um lado, o horizonte de obviedades inquestionadas, compartilhadas intersubjetivamente e não tematizadas, que os participantes conservam às costas; por outro lado, aquilo que tem defronte como conteúdos intramundamente constituídos de sua comunicação (...) Na medida em que os participantes da comunicação compreendem aquilo sobre o que se entendem como algo em um mundo, como algo

que se desprende do pano de fundo do mundo da vida para se ressaltar em face dele, o que é explicitamente sabido separa-se das certezas que permanecem implícitas, os conteúdos comunicados assumem o caráter de um saber que vincula a um potencial de razões, pretende validade e pode ser criticado, isto é, contestado com base em razões (Habermas, 2003, p. 169).

Nesse sentido, Habermas chama atenção que para se chegar a real contemplação de uma racionalidade comunicativa, deve-se haver a capacidade do indivíduo em descentralizar o discurso, partindo da crítica do próprio mundo da vida, que dispõe das normas e regras sociais do sujeito, para adesão ou troca pela razão coletiva mais adequadas ao objetivo grupal. Esse processo só pode ser alcançado por uma via dialógico.

Tomando o exposto pelos autores, apontamos que as estratégias de produção e análise dados adotadas em ambos os contextos, se adequam a perspectiva da pesquisa qualitativa em educação. Essas escolhas metodológicas, abarcando também os princípios da pesquisa-ação trabalhados, nos revelam intencionalidades guiadas por uma racionalidade que rompe com uma perspectiva técnica na produção de conhecimento. Tendo como base a teoria habermasiana, daremos continuidade a esta discussão, acerca das racionalidades presentes nas teses, no próximo item.

Por fim, inferimos que relativo ao processo de pesquisa, os autores de ambas as universidades adotam perspectivas muito próximas, tendo em alguns momentos, peculiaridades que acreditamos surgir mediante as escolhas teóricas realizadas para o trabalho com a pesquisa-ação. Deste modo, compreendemos que nos dois contextos há, sobretudo, a busca pela contribuição para/com o contexto pesquisado pela via da realização de investigação.

### **8.2.3 As relações construídas entre os participantes da pesquisa**

Pretendemos aprofundar neste momento, via atos de falas dos envolvidos, as relações construídas entre os envolvidos na pesquisa, uma vez que este é elemento principal na pesquisa-ação e nos revela aspectos inerentes ao “tipo de pesquisa-ação” adotado pelos autores. Em vista disso, abordaremos a seguir a concepção delimitada em relação ao participante e a entrada do pesquisador no contexto de pesquisa.

Iniciaremos partindo do entendimento das concepções dos autores diante os sujeitos de sua pesquisa, pois essa visão, revela sentidos inerentes a concepção de mundo, de homem, de ciência e de conhecimento, que vão mediar relações estruturantes na pesquisa-ação.

Na discussão anterior, vimos que apesar de apresentarem terminologias diferentes, que indicam também a adoção de perspectivas teórico-metodológicas diversas, os autores partilham de muitos ideais, o que nos fazem crer em uma superação da racionalidade instrumental, principalmente tendo base a oposição a um conhecimento de cunho positivista na área da educação.

Para refletirmos sobre as racionalidades presentes no desenvolvimento dessa pesquisa-ações, é necessário, porém, compreender como os autores concebem o participante da pesquisa, bem como se dão esses processos interpessoais, tendo como base a perspectiva de que para se chegar ao agir comunicativo, é necessário assumirmos uma postura que valorize o “nós” diante do “eu”, reconhecendo que as vontades coletivas devem prevalecer mesmo face um desejo individual (Almeida, 2010).

Levamos em consideração a perspectiva habermasiana, de que o conhecimento é construído com o outro pela via da externalização de racionalidades, que se expressa por meio das argumentações que juntas constituem um diálogo entre os diferentes indivíduos abertos e dispostos a aprenderem juntos (Habermas, 2003).

A partir dessas considerações, lançamos nosso olhar para as concepções designadas aos sujeitos que participaram dos processos de pesquisa, assim encontramos no contexto da PUC-SP, com exceção de uma pesquisa<sup>20</sup>, a expressão “pesquisador-participantes” e “pesquisador-sujeito”. Os autores, em seus capítulos conceituais, dão foco maior na delimitação do papel do pesquisador em detrimento de sua visão em relação aos participantes da pesquisa. Acreditamos que isso se deve em principal à perspectiva de pesquisa-ação adotada e base teórica que ela acompanha como já discutimos anteriormente. Nesse sentido, a autora mencionada que se difere dos demais, sustenta seu argumento em Michel Thiollent para expor o que entende por participação dos envolvidos:

[...] Sobre a organização dos participantes em uma pesquisa-ação, Thiollent (2004, p. 21) considera que eles "**não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo**". Neste trabalho, além de apresentarem interesse em participar da investigação, as professoras expressaram suas dúvidas e o seu posicionamento com relação ao registro escrito do relatório de avaliação. Durante a pesquisa, apareceram alguns problemas e houve a busca de soluções coletivas para tentar resolvê-los, com participação de todas as pessoas envolvidas (Colasanto, 2014, p. 74, grifo nosso).

---

<sup>20</sup> Colasanto (2014).

Vemos aí, tendo base em Habermas (2012), o que acreditamos ser um argumento forte, na medida em que a autora, para sustentar a sua ação com os envolvidos no processo desencadeado de sua tese, sustenta-se em seu autor de base para perspectiva da pesquisa-ação e ao mesmo tempo traz elementos da vivência social ocorridos durante esse processo, que validam a sustentação teórica realizada. A autora, no desenvolver de sua escrita, ainda menciona: “As professoras das duas escolas, **além de serem participantes, tornaram-se pesquisadoras**, pois realizaram entrevistas com as crianças e coletaram dados para a escrita dos relatórios” (Colasanto, 2014, p. 86, grifo nosso), trazendo em foco a percepção dos profissionais envolvidos em sua pesquisa como professores pesquisadores da sua própria prática.

No caso da Ufes, fica evidente que as pesquisadoras que adotaram perspectivas com terminologias que indicam o caráter mais colaborativo<sup>21</sup>, perpassam essa conceituação com mais atenção, trazendo as perspectivas dos sujeitos participantes como: pesquisadores de suas próprias práticas<sup>22</sup>, se assemelhando com Colasanto (2014); e “pesquisador coletivo”<sup>23</sup>. Adiante vemos a primeira percepção, defendida pela pesquisadora a partir da referência de Jesus (2008):

O caráter de criticidade presente neste tipo de pesquisa, sobretudo quando tais pesquisas assumem a perspectiva emancipatória e colaborativa, tem possibilitado avançar nas ações de descobrir, propor e fazer juntos, pois os professores, envolvidos pelo processo da pesquisa-ação, se constituem em **pesquisadores de suas próprias práticas**, a partir da problematização de seus contextos (Correia, 2014, p. 105, grifo nosso).

A adoção do conceito de professor pesquisador é interessante uma vez que representa uma lógica em que o professor é tido como profissional que está em constante processo de formação, construindo conhecimentos que sustentaram a sua prática pedagógica. Nesse sentido vislumbra-se que a adoção desta concepção em uma pesquisa-ação, se torna potente na medida em que os movimentos de formação estarão comprometidos com a transformações de concepções e práticas pedagógicas docentes (Silva, F., 2019).

Já a perspectiva do pesquisador coletivo trazida por Effgen (2017), tem como base Barbier (2004) e é definida como um grupo-sujeito que não pode ser reduzido ao seu número de envolvidos e é composto por pesquisadores-profissionais provenientes de universidades ou

---

<sup>21</sup> Correia (2014), Trazzi (2015) e Effgen (2017).

<sup>22</sup> Correia (2014).

<sup>23</sup> Effgen (2017).

organismos de pesquisa e dos sujeitos implicados ao contexto, sendo estes responsáveis pela definição de estratégias de intervenção, nesse sentido, vemos a colocação:

Nossa intencionalidade foi a constituição desse grupo em um movimento mais amplo no contexto da escola, que pudesse pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica colocar os sujeitos envolvidos no estudo como membros de um “**pesquisador coletivo**”, capazes de transformar o espaço investigado em lócus de produção de conhecimentos [...] (Effgen, 2017, p. 75, grifo nosso).

Jesus, Vieira e Effgen (2014) destacam que, no pesquisador coletivo, há uma posição de igualdade entre os diferentes membros que o compõem, entendendo que estes possuem diferentes saberes e que juntos podem gerar proposições que acarretem melhorias nas problemáticas identificadas dentro do contexto trabalhado. Entretanto, os autores assumem o entendimento de que aqueles 'de dentro' são detentores de maior conhecimento da realidade vivida, sendo necessário um investimento no entendimento de seus saberes e fazeres. Vejamos outra argumentação da autora mediante a adoção desse modo de conceber as relações na escola:

Para tanto, assumimos os educadores como pesquisadores capazes de gerar conhecimento sobre o trabalho docente no contexto da diferença. A lógica do pesquisador-coletivo ganhou força em nossa pesquisa, pois entendemos que é a partir dele que novos conhecimentos puderam ser produzidos, e as possibilidades de transformação emergiram, uma vez que o caráter formativo da pesquisa-ação possibilita a articulação de novas estratégias de superação para possíveis problemas que surgiram no contexto pesquisado (Effgen, 2017, p. 211).

Compreendemos aí, o desencadear da lógica do “eu” para procura do “nós”, na busca de elaboração de propostas que fizessem sentido para os profissionais envolvidos, uma vez que estava sendo pensada e produzida com os mesmos, a partir de diferentes saberes que se tornavam conhecimento a partir da ação do discurso.

Todavia diante de nossa reflexão realizada com as autoras, é importante salientar, que apesar de não darem tanta atenção a esta concepção, todos os autores vão relatar em algum momento a importância e o investimento realizado na colaboração entre os sujeitos, trazendo tanto em seus argumentos escritos, quanto nos atos de fala perante a participação espaços discursivos, como podemos averiguar no seguinte trecho de uma autora da PUC-SP:

Para tanto, foi estabelecido um contato de parceria com os professores, manter um clima de colaboração capaz de desconstruir a ideia de formação obrigatória. Esse clima de parceria e colaboração com os professores foi fundamental para que os participantes da pesquisa percebessem que o intuito da investigação não era avaliar as práticas realizadas por eles, mas contribuir para seu aprimoramento (Oliveira, 2017, p. 148).

Outro ponto importante de destaque que emerge desse argumento, é relativo ao modo de posicionar-se mediante ao grupo, percebemos que este teve foco grande de relato, uma vez que os pesquisadores se mostravam preocupados em não gerar processos hierárquicos em seus contextos de pesquisa, pois isto dificultaria a aceitação e desenvolvimento de processos formativos significativos.

Para nós, esse movimento é determinante para criação de laços, pois gera um processo de confiabilidade a partir da quebra de um padrão tecnicista de se fazer pesquisa em educação, que se fez presente durante muito tempo no contexto brasileiro (Diniz-Pereira; Lacerda, 2009). Vejamos, então, como esta concepção de pesquisador aparece nas argumentações dos envolvidos em nossos círculos:

São muitos os desafios que se colocam diante do pesquisador em uma abordagem de pesquisa como esta, principalmente porque a sala de aula e a escola são ambientes multifacetados em que emergem não somente questões relativas aos objetivos da pesquisa, mas também questões de ordem pessoal, prática, gestão, avaliação, relação professor e aluno, professor e professor, professor e pesquisador e outros. Isso é previsto à medida que adotamos um referencial que **implica a não neutralidade no processo de pesquisa, o envolvimento do pesquisador com os sujeitos desta, uma concepção de sujeito como outro que tem voz e a intencionalidade do ato de fazer pesquisa** (Trazzi, 2015 p. 13, grifo nosso).

Escolhemos destacar esse trecho na medida em que a autora traz de modo explícito que a figura do pesquisador no contexto ocorre sem neutralidade, uma vez que todos os sujeitos que se envolvem no processo possuem intencionalidade e voz no ato de se fazer pesquisa. Essa “não neutralidade” durante o processo vivido foi indicado em todas as pesquisas, que em diferentes momentos indicaram que o pesquisador exerce um papel multifacetado na perspectiva da pesquisa-ação. Indicam então, que por mais que o pesquisador se configure como externo naquele contexto, é preciso estar intimamente ligado com os sujeitos envolvidos fazendo parte daquela realidade.

O caráter da ética na pesquisa-ação também foi destacado pelos participantes de nosso círculo, pois apesar de seus princípios de não neutralidade, fugindo a uma vertente clássica da produção de conhecimento, possui seu rigor enquanto método científico. Assim, acreditamos que a autora Gonçalves argumenta de modo muito forte a definição do papel de pesquisador nessa perspectiva teórico-metodológica:

Devido a essas características, a investigação-ação não pode ser desenvolvida sem um envolvimento direto do investigador no contexto investigado. Portanto, na investigação-ação educacional, durante seu desenvolvimento, o pesquisador deve

participar da vida da escola. Nessa participação, ele precisa desenvolver ações planejadas, com os sujeitos nelas envolvidos [...] Thiollent (2011) destaca a necessidade de o pesquisador interveniente estar atento às exigências de conhecimento associadas ao ideal científico, pois esse tipo de investigação torna-se insuficiente quando desprovido de questionamento próprio da investigação científica (Gonçalves, 2015, p. 37-38).

Compreendemos então, costurando as perspectivas levantadas pelos integrantes desse diálogo, que em ambos os contextos houve a preocupação em delimitar as atribuições aos diferentes papéis desempenhados no processo de uma pesquisa pela via da pesquisa-ação. Desenhamos a partir dos diferentes argumentos que a figura do pesquisador transita entre os papéis de ser e estar no contexto de estudo enquanto pesquisador-externo e pesquisador-participante, tendo a priori que sua participação não é neutra. Pelo contrário, é ativa em um processo de busca pela reflexão coletiva, que permita a melhoria nos diferentes processos formativos que envolvem as instituições de ensino, tomando uma postura interpretativa, interventiva e colaborativa. Desse modo, nos apoiamos em Barbier (2007) que explicita:

O pesquisador em pesquisa- ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (Barbier, 2007, p. 19).

Só a partir dessas quebras de paradigmas, discutidas nessa relação de pesquisador e participante, que o discurso voltado para o agir comunicativo pode-se fazer presente, na medida em que se promovem esferas públicas de trocas frutíferas, para que todos possam se colocar verdadeiramente sem nenhum tipo de pressão ou coerção interna ou externa ao processo (Habermas, 2012).

Buscando a compreensão de como as epistemologias apresentadas anteriormente irão se apresentar no campo prático, seguimos para a entrada do pesquisador no campo pesquisado, entendendo que este é o primeiro passo da inserção no contexto. Partimos do princípio que todos os envolvidos em nosso diálogo tinham como intencionalidade em seu doutorado, partir da realidade dos sujeitos para a construção do problema de análise, na medida em que isso ocasionaria significações para os envolvidos. Assim compreendemos que esta chegada no contexto de pesquisa é repleta de intencionalidades e motivações.

Em um primeiro olhar, visualizamos que oito das dez pesquisas foram realizadas fora do contexto de atuação dos pesquisadores, sendo Martins (2021) e Rios (2021), pois nestas já se havia o contato por meio da atuação profissional. Em vista disso, a configuração do modo que

os autores identificam as necessidades é um pouco diferente dos demais, uma vez que não foi preciso essa inserção e entendimento de um novo contexto.

Nas outras oito teses, houve um percurso similar para se chegar às escolas, visto que apesar de não terem previamente um objetivo a serem trabalhadas com os profissionais, todas já tinham uma temática e um objeto de análise previamente definido. Nesse sentido era preciso identificar um contexto em que havia necessidade de trabalho com esta.

Esse caminho foi trilhado de diferentes modos, sendo os caminhos apresentados: a procura em Órgãos Públicos da educação <sup>24</sup>; o convite para escolas que possuíam condições facilitadoras para o desenvolvimento do estudo<sup>25</sup> e a ligação com algum profissional da escola<sup>26</sup>. Destacamos que para cada pesquisa, houve critérios distintos para seleção das redes. Visto isso, podemos visualizar cada uma das peculiaridades a seguir, considerando o escrito pelas autoras da Ufes Nascimento (2021) e Trazzi (2015); e a autora da PUC-SP, Oliveira (2017):

Diante do interesse de investigar o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo no 1º ano do ensino fundamental, elegemos uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Serra/ES, que chamaremos de Escola Novo Horizonte, considerando os seguintes critérios: matrícula(s) de aluno(s) com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental; demanda apresentada pela Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação de Serra; interesse do grupo de professores e profissionais em participar da pesquisa; existência de sala de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado e professor de Educação Especial. Escolhemos esse município por ele contar, ainda, com poucas pesquisas sobre a proposta de escolarização de crianças com autismo no 1º ano do ensino fundamental (Nascimento, 2021, p. 74-75).

A seleção do lócus da pesquisa levou em consideração algumas variáveis favoráveis para o processo de integração das tecnologias ao currículo, como: tempo de implantação dos projetos de inserção de tecnologias na escola, formação de professores para uso pedagógico de TDIC, remuneração e valorização profissional [...] Além disso, o discurso oficial da gestão pública desse município apresenta interesse na valorização profissional do professor e, para isso, desenvolve ações, como o estabelecimento de um terço de sua carga horária contratual destinada à preparação e ao planejamento das atividades - Tempo Disponível (TD) para Estudo - tempo para formação em serviço, e plano de carreira e remuneração (Oliveira, 2017, p. 23).

[...] O critério foi a disponibilidade de uma professora de biologia para participar de um trabalho de pesquisa na perspectiva colaborativa. E nesse sentido, a professora escolhida já havia sido identificada por participar como co-formadora com a disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino II, atuando junto com alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo, numa parceria escola-universidade. Além disso, essa professora já era colaboradora do

<sup>24</sup> Correia (2014); Santos (2017); Nascimento (2021) e Colasanto (2014).

<sup>25</sup> Oliveira (2017) e Gonçalves (2015) e Effgen (2017)

<sup>26</sup> Trazzi (2015)

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) nessa escola (Trazzi, 2015, p. 67).

Embora este pareça um processo simples, muitas barreiras se apresentam neste movimento, pois o desenvolvimento dos projetos dependia sobretudo da vontade de participação dos profissionais. Sobre a importância desse aceite, destacamos um discurso interessante realizado por Colasanto, da PUC-SP:

Esse é o passo principal da pesquisa-ação, é você ter aceitabilidade para pesquisa, é o grupo de professores quererem a pesquisa, não é? Eu acho que não pode ser nada impositivo. Quando eu fui conversar com elas, eu não tive só aceitabilidade da supervisão que indicou as escolas e da coordenação, eu fui conversar com as professoras [...] E eu até achei que em certo momento, eu estava até preparada para alguém desistir, mas a partir do momento que as pessoas querem que elas tenham essa necessidade é o contrário (Colasanto, Espaço Discursivo, 20/03/2024).

Em outro momento, a autora acentua a complexidade desse processo, relatando o vivido diante desse momento inicial da investigação:

Eu fui a uma escola que eu percebi que era a vontade da coordenadora, isso eu nem conto na pesquisa, isso daí é mais por traz dos bastidores. Eu pensei em fazer em uma escola bem próxima, que eu já conhecia, e eu percebi que o grupo não estava a fim, era mais uma vontade da coordenadora e da diretora do que das professoras. Eu fui falar com as professoras e elas estavam como mudas, só me olhavam assustadas e eu falei, “isso não vai dar certo”. Então como eu já tinha lido sobre pesquisa-ação, já tinha feito uma pesquisa-ação que foi na minha própria sala de aula, então eu sabia que não ia rolar se o grupo não aceitasse (Colasanto, Espaço Discursivo, 20/03/2024).

Essa aprovação por parte dos participantes se mostra como fundamental para o desenvolvimento de um trabalho que vá contribuir com o contexto estudado, uma vez que são os profissionais da educação atores diretos nos processos complexos existentes nas redes de ensino. Por isso, vê-se a relevância de se considerar o interesse do outro como ponto de partida para se estabelecer uma relação menos hierárquica, sendo a partir desta que existe a possibilidade de juntos, os sujeitos chegarem a conhecimentos emancipatórios e interessados na transformação das estruturas de poder instituídas socialmente (Habermas, 2014).

Em face do exposto, considerando as relações instituídas entre os participantes da pesquisa, sintetizamos que as teses defendidas no PPGE/Ufes trazem com maior foco a discussão acerca do papel do sujeito envolvido, enfatizando uma perspectiva mais colaborativa para esta atribuição. Já as pesquisas defendidas no PPGE: Currículo (PUC-SP), percebemos que os autores, dão foco maior na delimitação do papel do pesquisador em detrimento de sua visão em relação aos participantes da pesquisa. Em comum, vê-se a preocupação, no que tange a

delimitação das atribuições pertencentes aos diferentes papéis que são desempenhados no processo de uma pesquisa-ação.

É apontado pelos autores o entendimento da não neutralidade diante dos processos proporcionados nas pesquisas em educação, indicando o rompimento com uma visão positivista de se fazer ciência. Esse, para nós, é um indicativo importante, que abarca um modo de investigação implicado com o contexto e voltado para processos de melhoria da realidade.

Além disso, compreende-se que os autores adotaram caminhos para escolha do campo de pesquisa, de modo a identificar os contextos em que seu objeto de estudo, previamente definido na academia, poderia contribuir com as necessidades da escola. Nessa mesma perspectiva, o primeiro momento de contato com o lócus realizado a partir da apresentação e da busca pelo aceite dos profissionais.

Essa via mais dialógica se apresentou diante de algumas barreiras, principalmente na identificação da vontade de participação dos profissionais, superados pelo entendimento da necessidade de se realizar o trabalho somente mediante o desejo dos envolvidos

Assim, de modo a dar continuidade aos nossos diálogos, aprofundaremos na ação do pesquisador no contexto pesquisado.

#### **8.2.4 A constituição do problema de pesquisa e a ação no contexto: entre o agir estratégico e o agir comunicativo**

A partir desse momento, os dados foram analisados e organizados a partir da teoria habermasiana, considerando as formas de ação, na perspectiva **do agir estratégico**, onde há uma ação considerando interesses individuais; do **agir instrumental**, que parte de ações individuais para alcance de objetivos; do **agir comunicativo**, que se configura na busca de consensos provisórios; e do **agir comunicativo forte** que se configura na consideração dos interesses grupais para se chegar a um acordo em comum (Habermas, 2003; Almeida, 2010).

Assim, percorremos com este olhar pelas ações dos autores nos contextos pesquisados, dando foco no modo em que se deu a construção do problema de pesquisa. Vale destacar, que não nos interessa, ao nos apropriarmos das formas de ação em Habermas, a classificação das pesquisas. O nosso objetivo com isto é de mostrar os diferentes modos de ação escolhidos pelos autores-

pesquisadores, mediante os movimentos desencadeados pela pesquisa-ação, compreendendo que em uma mesma pesquisa, há diferentes tipos de ações (Almeida, 2010).

Partindo desta compreensão, iniciaremos nosso diálogo com a argumentação de dois autores da Ufes, Nascimento (2021) e Santos (2017) que nos chamam atenção por darem indícios de utilizarem em alguns momentos de sua pesquisa um agir estratégico. O caso de Nascimento (2021) emerge no Espaço Discurso realizado com a autora, desencadeado por uma reflexão realizada pela mesma, em um momento em que discorríamos acerca das relações instituídas no processo de desenvolvimento da sua tese.

[...] naquele momento as professoras de educação especial eram vistas em um processo totalmente à parte na escola, mas, por outro lado, eu vejo que talvez elas se colocassem nesse lugar. Eu vou te falar, a gente precisa analisar de forma muito ética essa relação, essa relação, ela não era atoa! [...] E aí criava aquela discrepância do grupo que era efetivo e do grupo não efetivo, e nessa linha estavam os professores de educação especial como não efetivos. Então assim, era um distanciamento, mas também eu não via do outro lado uma tentativa de aproximação. Era uma relação bem tensa! **E aí para conseguir ver os movimentos da criança, como as professoras de educação especial não adentravam na sala de aula, eu assumi!** (Nascimento, Espaço Discursivo, 09/04/2024).

O argumento exposto revela o descontentamento de Nascimento (2017) diante das relações que não foram efetivadas entre ela e as professoras de Educação Especial da escola em seu trabalho. Explica-se esse destaque uma vez que a autora expõe que era um desejo inicial explicitado inclusive em seu projeto de doutorado, a vontade de envolver todos da escola em sua pesquisa, em especial as professoras de Educação Especial, uma vez trabalhou o desenvolvimento dos alunos PAEE. Essa consideração pode ser mais bem compreendida considerando outra colocação da pesquisadora:

[...] **eu precisei fazer uma escolha muito difícil**, que o grupo me pressionava muito, porque a proposta da pesquisa-ação é você formar, formando-se, mas também você propiciar movimentos interessantes para que o outro também consiga se alimentar nesse processo. **E eu meio que abandonei as professoras de educação especial nas escolas, porque chegou um momento da pesquisa que ou eu as olhava ou eu iria olhar o aluno. E mesmo que talvez ela não tenha se sentido à vontade com a pesquisa, talvez faltasse um pouco de insistência, mas naquele momento já não dava mais tempo, eu precisei fazer essa escolha.** Então eu meio que anulei essas professoras, professoras que já eram anuladas dentro das escolas pelas próprias professoras regentes [...] e isso gerou um desdobramento para minha tese, que não foi o idealizado no início, no projeto de doutorado. Eu queria envolver todo mundo, eu queria ter momentos de planejamento entre pedagogo, professor de educação especial, professor regente, para problematizar aquilo que eu via, mas não foi possível, mas eu consegui fazer alguns desses movimentos muito interessantes com os professores regentes (Nascimento, Espaço Discursivo, 09/04/2024).

Consideramos que essas ações realizadas pela autora, apresentadas como escolhas realizadas mediante a realidade apresentada do contexto vivido, demonstram um agir estratégico, pois sua ação está em concordância com seus interesses individuais. Consta-se que a partir da demanda de se concluir um processo de pesquisa, que dependia da interação da pesquisadora diretamente com alunos PAEE, se toma a decisão de prosseguir sem a colaboração das professoras de Educação Especial, tendo como consequência uma ação de “anular”, dentro do contexto da pesquisa essas profissionais.

Em proximidade, considerando a continuidade dos sujeitos durante o processo de pesquisa, a autora Santos (2017), argumenta, a partir de minha menção ao caso de desistência de professora regente durante o processo da pesquisa. Cabe mencionar que professora lecionava na classe de um aluno comprometido no desenvolvimento da comunicação:

E a gente via a potencialidade que era de fazer a proposta inclusiva com ele, era potente demais! Porque era a visão dela, de que ele não deveria estar ali, resumidamente, que ele não teria condições de estar ali. **E a gente queria mostrar diferente**, para mostrar que não é porque ele não sabe que ele não possa vir a aprender, mas é a forma que a gente está desenvolvendo o trabalho. E ela não conseguia perceber isso, ela queria que o menino fosse diferente. E isso de achar que o problema está no outro e não na gente! **Mas, por fim, ela não quis continuar e está tudo bem** (Santos, Espaço Discursivo, 22/04/2024).

Mediante essa situação nos questionamos: Este caso se configura como um agir estratégico? Trata-se de um desinteresse acerca do tema por parte da docente? Não houve argumentos fortes de ambas as partes para se chegar a consensos provisórios que garantisse a continuidade da colaboração? Encontramos explicações para nossas dúvidas, em Almeida (2010), que expõe que no desenvolvimento de uma pesquisa-ação em uma pesquisa acadêmica:

[..] alguns pesquisadores, **ao se depararem com determinadas questões do contexto, principalmente resistências ou desinteresse dos atores, veem como alternativa seguir com suas ações para que possam ter sua pesquisa concluída e cumprir as exigências de seu curso**. Nesse caso, enfatizamos que é de suma importância que o pesquisador tenha assegurado o processo de formação na pesquisa-ação, que deve abordar, entre outras questões, as resistências e os conflitos que envolvem esse tipo de investigação social (Almeida, 2010, p. 207-208).

Torna-se fundamental compreendermos que a pesquisa-ação em sua idealização requer tempo para seu desenvolvimento. Entretanto, a metodologia tem sido adaptada para o contexto da academia, aqui, especificamente para a pesquisa em educação, onde tem-se prazos direcionados ao autor-pesquisador, como o de qualificação, produção de dados e a defesa. Esta adaptação vem gerando então, ao longo das experimentações, características próprias da pesquisa-ação na

área da educação. Acreditamos que uma delas é a criação de mecanismos de adaptação da ação do autor-pesquisador, de modo a equilibrar as suas demandas, as necessidades do contexto de investigação e o tempo que possui para desenvolvimento da pesquisa.

Diante desta conjuntura, os autores das teses, nos mostram que existe uma busca pela constituição de um grupo que se mostra mais interessado no processo, para trilhar esse caminho. Esses sujeitos se apresentam como possíveis atores de reverberações com seus pares, a posteriormente do processo. Sustentamos nossa afirmação com base na argumentação da autora Effgen no Espaço Discursivo:

Durante aqueles momentos de formação, a gente conseguiu em alguns momentos, ter momentos com toda a escola. Então, como que a gente trabalhou esses momentos formativos com eles? Eu pegava os dados da pesquisa, fazia uma síntese e devolvia para eles, apresentava em um esquema de devolutivo, e ali a gente conversava, falava, olha, vocês estão dizendo, um exemplo aleatório, que é uma escola inclusiva, mas olha aqui, aconteceu essa situação, aconteceu àquela situação, será que é isto que é uma escola inclusiva? Então, assim, foram momentos muito legais, foram se não me engano, três momentos em dois anos. **Mas para mim, a força maior está no grupo, que Barbier fala, no pesquisador coletivo, que são os mais envolvidos, que estão na linha de frente. Que no caso foi a professora do quarto ano e a professora do atendimento profissional especializado, elas estavam em todos. Então ali residiu a força da pesquisa e os movimentos no fundo se deram ali mesmo** (Effgen, Espaço Discursivo, 05/04/2024).

Compreendemos com base nas argumentações das autoras, que se há um entendimento mútuo entre esse grupo instituído, o que pode não ter ocorrido com os outros profissionais. O entendimento mútuo vai ocorrer a partir do discurso e resulta em uma compreensão complexa do mundo compartilhado:

Os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação. [...] O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala [...] (Habermas, 1990, p. 72).

É oportuno destacar, a partir das três pesquisas dispostas neste momento, que os elementos relativos ao contexto político, social e histórico, geram impacto direto nos processos de construção de parcerias e entendimentos mútuos. Considerando que todas as autoras tinham como foco a temática da Educação Especial em uma perspectiva da educação inclusiva, ressaltamos que esta vem se mostrando como complexa dentro do contexto escolar.

Nossa afirmação se sustenta em referências científicas na área, que indicam a resistência do professor da sala comum em aceitar estes alunos; a retirada dos mesmos da sala para um

trabalho individual com o especialista em Educação Especial; a falta de espaço-tempo conjuntos para planejamentos coletivos; e ainda o sentimento de responsabilização do processo de ensino como função exclusiva do professor de educação especial (Bustamante; Souza, 2020).

Considerando nesse momento o contexto da PUC-SP, convidamos Rios (2021) para nosso diálogo. O autor em seu processo de pesquisa realizou dois momentos, tendo em cada um, participantes distintos, mas com um mesmo objetivo. O primeiro momento contou com a participação de um docente e se configurou em um processo de “conscientização” a partir de estudos e posteriormente a atuação conjunta em uma disciplina no ensino superior. Abaixo podemos ver algumas impressões do pesquisador acerca do vivido:

Então, assim, a relação com esse professor, no começo, eu achei que iria ter resistência, porque ele era dar linha dura! Mas não, ele foi receptivo, então fluiu muito bem. Eu me surpreendi, para falar a verdade, eu achei que no meio do caminho ele ia desistir, porque você percebia às vezes uma inquietude nele em algumas questões, quando você, por exemplo, “poxa, eles não foram tão bem aqui, então vamos dar uma ajuda ali”. Você percebia que ele era mais resistente a isso. Mas a coisa fluiu e aí caminhou legal. Então, para mim foi uma surpresa! Porque ele era o cara que eu mais achei que ia resistir lá na frente (Rios, Espaço Discursivo, 22/01/2024).

Diante do argumentado, compreendemos que Rios (2012) demonstrou uma ação voltada para um agir comunicativo na medida em que ambos os envolvidos se encontravam em harmonia com seus planos de ação, perseguindo suas metas a partir de um acordo existente, e renegociando sempre que necessário (Habermas, 2003). Assim, vendo a efetivação do processo vivenciado com um docente na universidade, o pesquisador optou por realizá-lo mais uma vez, agora com um número maior de professores, como pode ser visto abaixo:

Houve, também, a sensibilização do grupo de cinco docentes durante o segundo semestre de 2019, com vistas à ampliação do campo de pesquisa para o primeiro semestre de 2020. Eles realizaram as mesmas leituras. Foram 3 encontros muito produtivos. **Embora o projeto tenha sido interrompido por conta da pandemia**, houve uma troca intensa entre os docentes e entre estes e o pesquisador. Valeu muito esta interação até porque se pode verificar que quase a maioria deles não planejava as disciplinas, suas interligações com outras disciplinas, as técnicas, o processo avaliativo etc. O que faziam era apenas a separação de conteúdos por aula e o planejamento de recursos audiovisuais para essas aulas e as datas de encontros avaliativos (provas). Crê-se que uma semente foi plantada neste grupo de docentes (Rios, 2021, p. 113, grifo nosso).

O contexto político, histórico e social da pandemia de Covid-19, se configurou como um impeditivo para continuidade do processo iniciado pelo pesquisador com os cinco docentes, como destacado. Acrescentamos que esse elemento de contexto marcou ainda a mudança em âmbito da racionalidade do autor, que adotou um agir estratégico para dar continuidade ao desenvolvimento de seu projeto.

Assim Rios (2021), decidiu realizar o processo por conta própria durante as aulas realizadas de modo on-line, uma vez que, seria complexo o desenvolvimento de uma pesquisa-ação em meios remotos envolvendo um grupo grande de profissionais.

[...] Quando entrou à pandemia eu falei, bom, agora a gente não vai conseguir fazer, porque a gente foi pro remoto e tal. Então foi uma pena, mas eu falei assim, olha esse primeiro semestre de 2021 não vai dar certo, mas no segundo eu vou implantar no remoto também, e aí eu implantei, **só que eu tive que fazer eu mesmo, não deu para ter um colega porque a gente estava remoto, era bem mais difícil**, mas eu implantei a mesma técnica em uma outra disciplina, aliás, na mesma disciplina de segundo semestre, só que de forma remota. E funcionou também, tal qual a presencial. Então, na tese, eu mostrei as duas, tanto o presencial como na pandemia [...] (Rios, Espaço Discursivo, 22/01/2024).

Deste modo, a segunda fase de sua pesquisa tratou da sua prática docente para/com seus alunos em meios virtuais, o que para nós, significa uma ação por meio do agir instrumental, pois este se configurou na construção de um conhecimento pautado a partir de “deliberações monológicas” (Almeida, 2019, p. 73) motivado pela intencionalidade de demonstrar a melhoria da aprendizagem dos alunos por meio da aplicação das metodologias ativas no ensino superior.

A questão da participação do outro é elemento fundante em processos desenvolvidos por meio de uma pesquisa-ação, uma vez que sem ele, torna-se eminente o uso da perspectiva para solucionar problemas a nível prático individual, sendo descartado o caráter de transformação do contexto (Miranda, Resende, 2006).

Todavia, é preciso destacar que diante de um contexto tão adverso, de pandemia, o autor possibilitou a visualização de possibilidades de trabalho em contextos que não houve contatos interpessoais com os alunos do modo como estamos acostumados, mostrando poder ser realizado um trabalho dialógico e significativo com os alunos mesmo em ambientes virtuais.

Dando continuidade ao nosso diálogo, buscando agora apresentar as perspectivas pautadas com mais proximidade ao agir comunicativo, daremos foco ao processo de construção do problema de pesquisa. Para isto, convidamos nossos autores, os questionando: o objetivo de sua pesquisa foi predefinido ou negociado? (Almeida, 2010). Para isso, partimos da ideia que:

[...] 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).

Diante dos argumentos escritos nas teses envolvidas neste círculo, identificamos a existência de dois processos distintos para a construção do problema de pesquisa. O primeiro se trata das pesquisas dos autores Martins (2021) e Rios (2021), em que os autores realizaram a pesquisa em seu próprio local de trabalho, identificando as necessidades do contexto a partir da observação e participação nos processos cotidianos.

Sendo assim, percebemos que não houve uma negociação tão intensa, sendo a definição realizada com o aceite daqueles profissionais que se identificavam com o objetivo exposto, não havendo em nenhum momento uma imposição hierárquica para a participação no projeto, como podemos observar na fala dos dois pesquisadores da PUC-SP:

Eu tinha um docente, nessa época eu já estava na direção, acho que na coordenação do curso e ele era um excelente docente, só que assim, ele era um excelente técnico, que é uma característica desses profissionais da contabilidade. E eu estava tendo muita reclamação a respeito, e eu fui conversar com ele, e eu falei “poxa, olha, você é um professor bom” e ele “Ah não, mas a turma de hoje não respeita” e aquela coisa, “eu não admito certas coisas”, “eu estou dando aula, e o aluno está assistindo o YouTube na minha sala”, e eu falei assim, “tá, mas será que o problema não é a sua aula? Com todo o respeito, mas alguma coisa está errada. E eu já sabia, porque eu conversava com os alunos e eles já reclamavam. E aí eu falei para ele, olha, eu estou no doutorado, você não topa uma experiência? Vamos aplicar uma aula diferenciada, eu ajudo você a fazer a condução disso, e a gente sensibiliza os alunos e vamos tentar! “Ah, ok! mas como é que é?” Eu expliquei para ele [...] (Rios, Espaço Discursivo, 22/01/2024).

Avaliou-se que o fato de ser orientadora pedagógica na rede municipal não traria obstáculos para o resultado da pesquisa, visto que a dinâmica ocorreria de forma dialógica, sem barreiras hierárquicas do organograma da Secretaria de Educação. “O que a pesquisadora levou em conta foi o fato de conhecer a rede e os espaços em que poderia ocupar para realizar a pesquisa, sendo isso um facilitador” (Martins, 2021, p. 191).

Após o primeiro encontro que se configurou como um momento formativo, também foi feito o convite para os educadores, os quais ficaram à vontade para responder, posteriormente, se fariam a adesão à pesquisa. Posteriormente, a pesquisadora recebeu as respostas, em que se verificou que 13 educadores aceitaram o convite e 3 das 5 unidades escolares tiveram o acompanhamento próximo de um dos membros da equipe de gestão, de forma que, com a qualidade de educadores, foram incorporados à pesquisa também (Martins, 2021, p. 193).

Com base no ilustrado interpretamos que a partir da exposição, os pesquisadores externalizaram de forma verdadeira suas intencionalidades com o contexto. Os sujeitos, por sua vez, se identificaram com a argumentação feita pelos autores com base no mundo vivido intersubjetivamente compartilhado, uma vez que as necessidades apontadas partem de um mesmo contexto de atuação. Nessa linha, vemos o agir comunicativo diante da definição do problema de investigação, destacamos assim que:

[...] enquanto no agir estratégico um atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo, **um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão** – e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita (Habermas, 2003, p. 79, grifo nosso).

Ou seja, fogem do agir estratégico para a definição de seus problemas de pesquisa quando, buscando pela via do diálogo com o outro, chegam a consensos provisórios de ação mediados por um mundo vivido em comum.

No segundo processo identificado, vemos o desejo das pesquisadoras de que a definição do problema fosse pensada e estruturada com os sujeitos participantes. Esse é o caso das investigações que foram desenvolvidas fora do campo de atuação profissional das autoras, contemplando as outras oito dissertações foco de nosso estudo. Nesse sentido, vemos a aposta nos processos argumentativos para a construção de um problema, de modo a contemplar as diferentes intencionalidades que se presentificam no contexto dos participantes. Podemos exemplificar esta reflexão a partir de Santos (2017), autora da Ufes:

Apesar de ter deixado claro nosso interesse em estudar sobre a escolarização da criança com autismo, havia uma expectativa ou um desejo dos profissionais de que o estudo se estendesse aos casos dos alunos com deficiências e outros transtornos. Reconhecemos a necessidade de contribuir para a reflexão sobre o acesso de todos à educação, contudo, naquele momento, não foi possível atender ao pedido de um olhar amplo [...]. Após muitas negociações e escutas, o grupo entendeu a necessidade de discutirmos e planejarmos o momento da entrada das crianças com autismo no 1º ano do ensino fundamental, pois essa era uma das maiores demandas daquela escola no início do ano letivo (Santos, 2017 p. 79).

Agora, vemos esse processo no contexto da PUC-SP:

**Então, o que eu queria? Que emergisse deles a demanda por formação, que saísse deles o tema da formação, que saísse deles o meu cronograma de formação.** Percebe? Então a minha presença na escola tinha que ser muito constante. Um dia um professor falou... eu ia lá há quase um ano, mensalmente eu ia pra escola, para uma semana inteirinha dentro da escola [...] Aí, um dia, um professor de educação física, que era da Baixada Fluminense, vira para mim e fala bem assim: “Pô, vem cá... você faz o que aqui mesmo?” ai eu pensei “é minha deixa agora!” e falei: “Então, olha, eu sou pedagoga, sou professora de educação física, estou aqui na escola para contribuir com vocês, né, no que vocês precisarem! Então, se você precisar de ajuda aí na educação física, se me chama, se precisarem ajudar a alimentar algum aluno especial, fazer uma comida, passar um pano no chão, carregar uma caixa, substituir uma aula... Mas, no meu doutorado é sobre a integração de tecnologia ou currículo, e eu gostaria de entender como vocês estão fazendo a integração e ajudá-los a fazer essa integração, mas eu posso ajudar no que quiser!” (Oliveira, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

A partir desses dois exemplos, vemos o processo do diálogo para se chegar a um objetivo em comum acontecer. Nasce primeiramente da proposição do pesquisador externo diante do seu

desejo de desenvolver um trabalho a partir do objeto previamente definido no contexto acadêmico; partindo para a apresentação do projeto de pesquisa, onde há a exposição das pretensões de validade dos autores com base na sinceridade de suas intencionalidades. Esse movimento inicial desencadeia uma devolutiva aceite ao debate, gerando outras argumentações dos participantes do contexto, movidos por suas necessidades advindas do contexto do mundo vivido. Diante deste embate, vencem os argumentos mais fortes, que geram os consensos provisórios.

Podemos ver melhor a efetivação da consideração das necessidades do grupo na constituição do problema, como um objetivo em comum, pela via da argumentação de Colasanto (2014), autora da PUC-SP, que a partir da exposição da necessidade dos atores da escola decidiu:

[...] **mudar a proposta inicial**, adotando como objeto de estudo a participação da criança no registro escrito do relatório de avaliação produzido pelas professoras. Desta forma, segui a proposta de pesquisa-ação elaborada por Michel Thiollent (2004, p. 16), pela qual o "objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação". Nessa perspectiva, **deve-se buscar uma convergência de interesses entre o pesquisador externo e os grupos envolvidos nos projetos** (Colasanto, 2014, p. 15, grifos nossos).

Identifica-se a postura de valorização das vontades coletivas em detrimento dos desejos individuais, fator essencial para o desenvolvimento do sentimento de valorização profissional, pertencimento e coletividade do grupo. Nesse sentido, destacamos a presença do agir comunicativo forte nas pesquisas que relataram movimentações nesse sentido, onde se busca um acordo comum, partindo do abrir mão do "eu" para valorizar o "nós". Ainda, entendemos que esse processo é facilitador para o desenvolvimento da pesquisa-ação, que, desde sua idealização, possui a característica de desenvolvimento fundante nas relações interpessoais estabelecidas (Franco, 2005).

É imprescindível, então, que para o desenvolvimento da pesquisa-ação, haja envolvimento dos sujeitos, entendido tanto na figura do pesquisador quanto na dos participantes. Essa participação, porém, vai se apresentar e se desenvolver de diferentes formas e graus, devido tanto à flexibilidade presente na metodologia quanto à dependência da complexidade das relações humanas (Tripp, 2005; Dionne, 2007). Ao nos referirmos à participação, é importante dizer que consideramos que ela ocorre na criação de espaços-tempos que propiciam aos envolvidos a negociação, permitindo acordos e desacordos em um clima de respeito e companheirismo (Franco, 2010).

Com base na teoria habermasiana, entendemos esses momentos como de esfera pública, que permitem aos que desejam sua participação livre para discussão de interesses, valores e crenças em busca de consensos acerca de questões relevantes para a sociedade. No nosso caso, trata-se da produção de conhecimentos para questões inerentes às práticas educativas nos diferentes contextos educativos, seja no campo da prática pedagógica, a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, os usos da tecnologia ou ao currículo libertador na educação de jovens e adultos.

Percebemos que a pesquisa-ação em suas diferentes faces, permitiu que esses espaços públicos ocorressem junto aos diferentes profissionais da educação envolvidos nas pesquisas, encontramos diferentes modos para se referir a estes momentos, denominados pelos autores como: “relações dialógicas”<sup>27</sup> “redes de conversa”<sup>28</sup>; “encontros de estudo”<sup>29</sup>; “espaço-tempo de diálogo”<sup>30</sup>; “encontros formativos e dialogados”<sup>31</sup>; “espaços de interação e troca”<sup>32</sup>; e “processo de sensibilização”<sup>33</sup>.

Nesse sentido, todos apontam o processo de formação desencadeado em suas respectivas pesquisas como momentos que trouxeram possibilidade para reflexão da práxis, como podemos ver a partir da autora Nascimento da Ufes, que discorre: “[...] E porque não está na tese, mas teve vários embates, vários! Embates do tipo: ‘eu não concordo’ [...] e assim, a gente discutia, no sentido positivo da palavra, mas saia dali e ‘E aí, vamos lanchar agora? Vamos tomar café!’” (Nascimento, Espaço Discursivo, 09/04/2024). No contexto da PUC-SP, partimos da escrita de Gonçalves (2015, p. 247):

A investigação-ação ainda trouxe **prazerosos momentos de descobertas, mas também de conflito, dúvidas e incertezas, todos importantes para a construção de conhecimentos**. Ler, refletir, observar, entrevistar, intervir, dentre outras ações desenvolvidas com os profissionais das duas escolas trouxeram-me um aprendizado ímpar sobre as possibilidades e dificuldades para as mudanças necessárias à integração das tecnologias digitais ao currículo [...] (Gonçalves, 2015, p. 247, grifo nosso).

---

<sup>27</sup> Correia (2014).

<sup>28</sup> Effgen (2017).

<sup>29</sup> Santos (2017).

<sup>30</sup> Nascimento (2021).

<sup>31</sup> Colasanto (2014).

<sup>32</sup> Oliveira (2017).

<sup>33</sup> Rios (2021).

Vê-se, então, que apesar do ato de escrita ser feito pelo autor-pesquisador, o cerne da produção de conhecimentos se deu pela via do diálogo com o outro, por meio dos estudos, dos embates, e descobertas. Vemos que ao se colocar em uma posição não hierarquizada, o pesquisador proporciona momentos verticais de troca onde se há uma valorização recíproca de saberes entre os sujeitos, tendendo assim, a produção de ações comunicativas.

O diálogo feito até aqui, nos permite indicar que nos processos de pesquisa-ação podem ocorrer, em alguns momentos, ações orientadas por uma racionalidade estratégica, ou mesmo como vimos, um agir instrumental. Isso não significa a descaracterização da pesquisa enquanto na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, entendendo que o movimento de abrir mão do individual para o coletivo, apesar de necessário, é complexo.

Ainda, ao pensarmos em uma situação em que são implicados prazos e outros pré-requisitos que se conferem apenas à responsabilidade do pesquisador-acadêmico, essa ação se torna ainda mais difícil. Porém, cabe ressaltar que para se atingir uma transformação no contexto pesquisado, que leve em conta um movimento significativo para os sujeitos da escola envolvidos no processo, deve-se prevalecer uma racionalidade orientada para o agir comunicativo.

Nossa afirmação corrobora com o exposto por Almeida (2010), que irá sinalizar que não há necessidade de negar a ação estratégica, mas é importante ter ciência de sua presença, pois a prevalência desta nos processos decisórios da pesquisa leva a produção de um conhecimento solitário e uma mudança imediatista, que pode não ser incorporada posteriormente nos contextos das escolas e nem na produção científica.

Nesse sentido os diferentes conflitos apresentados nos processos de pesquisa, precisam ser encarados não em sentido de resistência, mas como uma possibilidade de estimular o imaginário do pesquisador para desenvolvimento de meios que permitam que a pesquisa seja um lugar que prevaleça a partilha e não a exclusão (Almeida, 2010; Meirieu, 2002).

### 8.3 SEGUNDO CÍRCULO ARGUMENTATIVO: OS PROCESSOS FORMATIVOS NO “FAZER” E “VIVER” A PESQUISA-AÇÃO

Como outros pesquisadores na área, tal como Molina (2007); Almeida (2010) e França (2023) buscaram compreender anteriormente como os princípios norteadores da pesquisa-ação vêm se

apresentando e consolidado nas pesquisas na área da educação. Ponderamos que as pesquisas anteriores à nossa, trazem muitas dúvidas relativas, em principal, aos processos de continuidade dos movimentos vividos mediante esta perspectiva teórico-metodológica, tendo em vista o seu carácter essencial de transformação da realidade.

[...] 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? (França, 2023, p. 226).

Inspirados nos apontamentos feitos pelos pesquisadores, sem pretensões de respondê-las, delimitamos como objetivo do segundo círculo argumentativo, compreender os processos formativos desencadeados a partir da vivência durante o percurso de desenvolvimento do doutorado, considerando a construção de um processo de investigação pela via da pesquisa-ação.

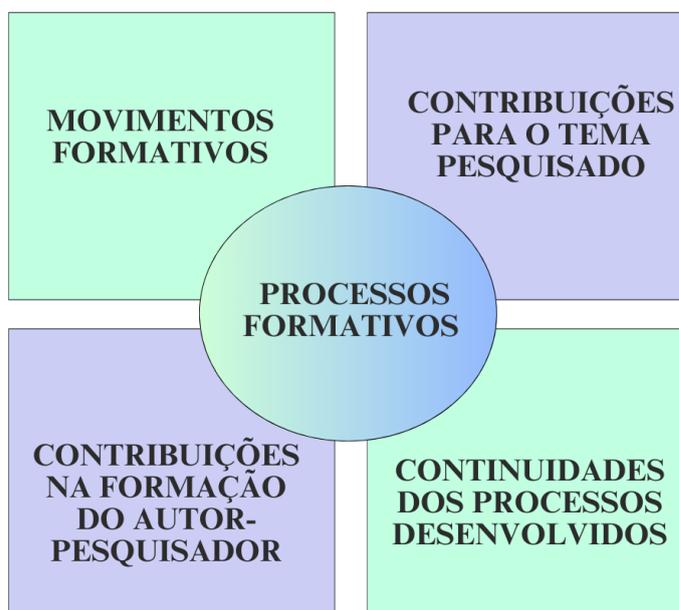
Temos como foco no primeiro item de discussão a compreensão dos **momentos formativos**, que auxiliam no aprofundamento da perspectiva teórico-metodológica, tendo em vista, a importância destes na medida em que dão sustentação para posterior ação no contexto pesquisado. Em seguida, exploramos as contribuições da pesquisa-ação para os temas pesquisados, trazendo em foco a formação de profissionais da educação e a educação inclusiva. Consideramos nesta discussão os dados advindos dos argumentos escritos dos atores, por meio de suas teses.

Posteriormente, pela via dos Espaços Discursivos, trouxemos um diálogo, buscando desvendar as continuidades dos processos desenvolvidos nas teses, considerando o olhar do autor-pesquisador para essa situação. Consideramos que os Espaços Discursivos foram essenciais neste momento, à medida que ampliam nossos dados, possibilitando o relato a partir de um período cronológico maior em detrimento daquele em que houve a escrita do texto final das teses.

Por conseguinte, o último ponto dialogado foi relativo às contribuições da pesquisa-ação na formação do autor-pesquisador, considerando também os dados advindos da realização dos Espaços Discursivos. A partir deles, foi possível a reflexão por parte dos autores, mediante o rememorar dos processos tecidos em sua trajetória.

Para melhor entendimento do proposto em nosso segundo círculo argumentativo, temos o esquema (Figura 5) a seguir:

Figura 5 – Organograma representativo do segundo círculo argumentativo



Fonte: Elaborado pela autora.

### 8.3.1 As experiências vividas pelos autores-pesquisadores no desenvolvimento de uma pesquisa-ação

Mediante a realização dos espaços discursivos algumas colocações foram postas para nós, que nos permitiram traçar por meio dos atos de falas dos autores algumas considerações de como se deu o processo de desenvolvimento de uma pesquisa-ação na modalidade de doutorado acadêmico.

A primeira delas é em relação ao espaço-tempo de estudo da metodologia. Preocupamos e abordamos esse tópico, considerando a linha de raciocínio de Almeida (2010), que faz considerações positivas acerca da contribuição dos grupos ou comunidades críticas que se dedicam ao estudo da metodologia na melhoria da apropriação do pesquisador acerca dos procedimentos e princípios necessários para realização de uma investigação por essa via.

Neste contexto, os autores de ambos os programas colocam em evidência os seguintes movimentos de estudos para além do individual e com seu orientador, 1) grupo de pesquisa<sup>34</sup>;

<sup>34</sup> Correia; Effgen; Colasanto e Gonçalves, L.

- 2) participação em atividades acadêmicas, como disciplinas optativas, seminários e eventos<sup>35</sup>; e 3) trocas de experiências com outros docentes e estudantes do PPGE/Ufes<sup>36</sup>.

Adiante vemos as considerações feitas pelos participantes acerca destes elementos institucionais vivenciados em sua trajetória do doutorado, considerando os grupos de pesquisa.

[...] eu sempre me envolvi no grupo de pesquisa e uma característica muito peculiar lá do grupo na Ufes, coordenado pela professora Denise é que a gente era de um grupo muito fortalecido nos estudos da pesquisa-ação e fizemos muitos trabalhos, muitas pesquisas coletivas, levamos muitos resultados para os nossos encontros no Brasil, às vezes acontecia aqui no Espírito Santo, às vezes acontecia fora. E o nosso grupo levava sempre as experiências de pesquisa nessa perspectiva teórico-metodológica que é a pesquisa-ação. Então a gente tinha um grupo muito forte de estudos, o grupo de pesquisa se baseava nessa potência das discussões teóricas e da parte prática. Os próprios colegas que faziam a pesquisa apresentavam, e então assim, era uma discussão teórica muito intensa e vendo ali na prática mesmo das pesquisas coletivas, então nós tínhamos ao longo dos nossos estudos, essa possibilidade e foi bem interessante, pois a gente se retroalimentava quem estava fazendo a pesquisa individual (Gonçalves, V., Espaço Discursivo, 07/05/2024).

Eu fiz o mestrado com a Fernanda e tinha um grupo de pesquisa, já no doutorado, você acaba levando o *know how* de experiência de formação de professores, então eu fiz as disciplinas, são vários créditos que tem que fazer no doutorado da PUC-SP, e eu acho que isso também é algo bem interessante, a PUC-SP, tem uma quantidade enorme de crédito, então você acaba se envolvendo com disciplinas de metodologia de pesquisa, no meu campo era avaliação. Eu fiz muitas disciplinas ligadas à avaliação e a Cátedra Paulo Freire também, então o conjunto de disciplinas acaba ajudando bastante no discernimento da pesquisa-ação (Colasanto, Espaço Discursivo, 20/03/2024).

Sobre esse aspecto, algumas aproximações são traçadas por meio do nosso diálogo entre os autores, uma vez que é por meio do discurso que apresentamos nossos argumentos baseados em nossas racionalidades que expressam entre outros aspectos nossas experiências de vida. Uma aproximação entre as universidades analisadas em um espaço discursivo entre os sujeitos participantes foi um ponto que já havíamos nos atentado mediante a análise das produções: o ressaltar de grupos de pesquisas que trabalham com estas metodologias. Podemos ver a chegada a esse consenso comum a seguir:

**Prederigo:** E essa vontade, de pesquisar sobre a pesquisa-ação, veio do grupo, porque a gente fazia muita pesquisa-ação colaborativo-crítica. Na Universidade Federal do Espírito Santo, se tem uma tradição de fazer formação de professores na perspectiva da educação inclusiva pela via da pesquisa-ação.

**Colasanto:** Então é igual no LAEL! No LAEL também tem esta tradição, que é a Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Tem essa tradição de fazer a formação de professores com a pesquisa-ação (Espaço Discursivo, 20/03/2024).

<sup>35</sup> Correia; Effgen; Nascimento; Oliveira, Rios e Martins.

<sup>36</sup> Trazzi; Santos; Oliveira; Colasanto e Gonçalves, L..

Este diálogo emerge da exposição de Colasanto no que tange à realização de poucas pesquisas nessa perspectiva na esfera das universidades federais. Motivada por esse questionamento, expus minha vivência enquanto aluna da Ufes, mostrando a existência de grupos que se dedicam a fazer pesquisas, direcionando seus olhares para temáticas específicas. Assim, ocorre uma identificação entre ambas as partes diante do tema de discussão no Espaço Discursivo.

O segundo movimento formativo evidenciado é relativo à participação em atividades acadêmicas, como disciplinas optativas, seminários e eventos que auxiliam na compreensão da metodologia. Este dado pode ser visto na fala das autoras Nascimento, da Ufes, e Martins, da PUC-SP:

[...] quando tinha algum evento no PPGE, a gente sempre ia! Você conhece Denise, ela sempre pedia para a gente participar [...] E aí como Denise é uma pessoa que é estudiosa da pesquisa-ação, nos momentos de orientação, tanto individual quanto orientação coletiva, a gente debatia, mas não era o nosso foco de análise, vamos colocar assim. Agora, no período da graduação eu vivenciei isso enquanto aluna de IC, eu vivenciei mais isso (Nascimento, Espaço Discursivo, 09/04/2024).

Geralmente nos seminários de pesquisa havia a exposição dos projetos, e nos projetos vinham os formatos de como seria essa pesquisa. Então nesses momentos que se tinha um pouco dessa reflexão, do que seria a pesquisa-ação. Um professor trouxe dentro da disciplina obrigatória do doutorado, um texto que também me motivou que era a pesquisa participante e que conversava muito com aquilo que a gente gostaria de focar, de modo que a pesquisa ela ficou denominada como “pesquisa-ação participativa”, que aí a gente trouxe Carlos Brandão também (Martins, Espaço Discursivo, 26/12/2023).

Nesta mesma linha, os autores da PUC-SP dão destaque à identidade formativa do PPGE, que proporciona aos discentes diferentes espaços de diálogo. Nesse ínterim coloca em evidência a disciplina optativa denominada “Cátedra Paulo Freire”:

[...] Então a PUC-SP, ela é em si uma universidade mesmo, **um espaço de discussão, de diálogo acadêmico, científico, intencionado**. E a gente acaba ficando amigo, **eu não sei quantas vezes eu fiz a disciplina da Cátedra Paulo Freire**... não sei! E não era ponto exato da minha pesquisa. Então a gente faz muito isso, a gente participa de encontros [...] E eu gosto muito da PUC-SP, eu chego lá e eu me sinto em casa. É um espaço de transformação muito interessante, um espaço constante de transformação (Oliveira, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

Considerando a relevância dada a esta disciplina, achamos oportuno compreendê-la melhor. Assim, a Cátedra Paulo Freire se apresenta como “[...] um espaço especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre, e a partir da obra de Paulo Freire. A Cátedra recebe, prioritariamente, mestrandos e doutorandos do Programa de Educação: Currículo” (Saul; Saul, 2016, p. 71). Os autores destacam como princípios da Cátedra “[...] o compromisso

da Universidade a favor da construção de um conhecimento crítico-transformador, na direção de uma sociedade democrática, justa e solidária [...]” (*ibidem*, p. 72).

Tendemos a acreditar, então, que o destaque realizado pelos autores para a contribuição desta disciplina, especificamente no auxílio do estudo da pesquisa-ação, se deve principalmente aos seus princípios ilustrados, indicando a postura crítica diante da produção de conhecimento pela via da pesquisa acadêmica, direcionando-a ainda como pilar para a construção de uma sociedade democrática e justa.

O terceiro espaço formativo indicado pelos pesquisadores foi nas trocas de experiências com outros docentes e estudantes do PPGE. Para trazer os dados referentes à Ufes, recorreremos ao recorte de um diálogo realizado com Trazzi. A pesquisadora, em diferentes momentos do Espaço Discursivo, mencionou a professora Denise Meyrelles de Jesus como uma referência, indicando que a mesma a havia ajudado em diferentes momentos do seu processo de doutorado. Ficamos instigados por esse fato, pois a professora não constava como parte da banca no trabalho escrito:

**Prederigo:** É muito interessante que você sempre vai mencionando ela, quando fala do processo de sua pesquisa [Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise]

**Trazzi:** É porque ela trouxe essa perspectiva... a gente teve nas aulas e foram bem interessantes, as conversas também. Eu conversava muito com ela, trocava ideias, e ela me ajudou bastante. Mariangela também, eu lembro que ela me mostrou na época, acho que era o texto de qualificação, mas que já trazia a pesquisa-ação e a gente trocou uma ideia também. Eu acho que tem um grupo forte ali, de pessoas que pesquisam com a pesquisa-ação colaborativo-crítica (Espaço Discursivo, 18/04/2024).

No contexto do PPGE: Currículo (PUC-SP), vemos a fala da pesquisadora Oliveira:

A gente acaba fazendo essas parcerias para os projetos, de mais amplo alcance. E daí a gente faz também as reuniões, os encontros para a gente conversar e discutir, a gente trava parcerias acadêmicas mesmo [...]. É sempre assim inspiradas nas pesquisas dos colegas, como a gente tinha muito espaço para seminários e para falar das pesquisas, então a gente sempre sabe do que o outro está fazendo, como o outro está fazendo, a gente troca muita figurinha (Oliveira, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

Considerando os três movimentos formativos vivenciados nas instituições, acreditamos que é nesse bojo que se encontram as comunidades autocríticas, que discutem a pesquisa-ação. Pois o conhecimento vem sendo produzido pela via da partilha dos projetos e das experimentações, que apesar de nascerem de um mesmo contexto institucional, possuem perspectivas divergentes, pois estão sendo produzidas em diferentes áreas, temáticas, linhas de pesquisa (Carr; Kemmis, 1988).

São nestes momentos que é possibilitado aos envolvidos, aprofundar dos conhecimentos acerca da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, pois há nas comunidades autocríticas a preocupação em “[...] organizar sua própria prática à luz de sua autorreflexão organizada” (Carr; Kemmis, 1988, p. 161). Sendo assim, consideramos que estas geram bases fortalecedoras para a posterior ação do pesquisador no contexto investigado.

Consideramos importante trazeremos à tona nesse momento de discussão, a importância do orientador em todo processo de aprendizado do autor-pesquisador em formação. Seu papel formativo é indicado pelos documentos normativos, vemos no caso da Ufes, a apresentação das seguintes atribuições:

Art. 39. Compete ao orientador de Dissertação e da Tese:

I - orientar o aluno na organização de um plano geral de estudos e na composição de seu currículo;

II - orientar o aluno na reelaboração do projeto de dissertação ou tese;

III - acompanhar o desempenho acadêmico do aluno dirigindo-o em seus estudos e pesquisas;

IV - subsidiar o Colegiado do Programa em relação à participação do aluno no Programa de Monitoria de Pós-Graduação e em relação às suas condições de receber ou manter bolsa de estudos.

V - autorizar o discente a apresentar-se para exame de qualificação;

VI - autorizar o discente a apresentar sua dissertação ou tese nos termos deste Regulamento;

VII - presidir a Comissão Examinadora perante a qual o discente deverá defender sua dissertação ou tese;

VIII - encaminhar mudança de orientação quando considerar que o projeto ou a dissertação ou a tese podem ser mais bem orientados por outro professor ou quando o discente assim solicitar (PPGE/UFES, 2023).

Adicionamos ainda, que os orientadores são fundamentais nesse processo, pois são eles que possuem o papel primordial de guiar seus discentes-pesquisadores nos processos tanto a nível teórico, quanto prático, pois “[...] A depender do modelo de formação e do curso, o orientador é a principal referência de formação do aluno ao longo de todo o percurso acadêmico [...]” (Costa; Souza; Silva, 2014, p. 826).

Assim, a partir das diferentes pretensões de validade postas pelos autores deste espaço discursivo, encontramos-nos, em nossos argumentos, e construímos acordos provisórios acerca disso. Nesse sentido, convidamos Effgen, da Ufes e Colasanto, da PUC, para externalizar nossos acordos:

[...] Pois enquanto pesquisadora, precisamos aprender o significado de fazer perguntas incômodas, de olhar no olho e problematizar a ação, de se colocar à prova também

como “colaborador”, de problematizar o próprio caráter da pesquisa-ação, de viver o processo da autorreflexão enquanto pesquisador, de se questionar em muitos momentos se o vivido constituía-se em uma pesquisa-ação, de se colocar à prova quanto à escolha da temática, de se sentir impotente diante do vivido, de se sentir perdido diante de tantas informações novas, de se permitir jogar por terra as certezas e ideias pré-concebidas sobre a gestão de um contexto educativo, a escola inclusiva, as práticas pedagógicas, os processos de linguagem, e **sim poder voltar do labirinto seguindo o fio e tendo a certeza de que alguém segurava o novelo lá fora, à porta do labirinto/na entrada da floresta – ou seja, a orientadora** (Effgen, 2017, p. 204, grifo nosso).

Fazer pesquisa-ação é muito difícil! Porque a gente chega com um plano de pesquisa e esse plano às vezes vai se modificando. E aí eu acho que a gente **precisa muito da parceria do orientador**, porque tem certas decisões que a gente tem que tomar numa pesquisa-ação, para o rumo da formação, para onde vai a enveredar [...]. Você precisa ter **alguém para conversar**, para articular esse plano da pesquisa-ação. Eu vejo que a presença do orientador é a parceria fundamental. Então eu trazia questões que **eu não sabia mesmo que decisão tomar**, e tanto no mestrado como no doutorado... a minha orientadora foi a Maria Malta Campos, no doutorado, **então eu nunca me senti só** [...]. Porque não é estático, não é? Não é assim, você tem um resultado “X” esperado [...] Então, **esse movimento, a gente não consegue enquanto pesquisador ainda muito imaturo**, então eu acho que **a parceria com a orientadora ali é ímpar, é fundamental** (Colasanto, Espaço Discursivo, 20/03/2024).

Podemos afirmar a importância do orientador como aquele que ajudará e norteará o pesquisador em formação pela via de um diálogo fortalecido em suas experiências baseadas em um mundo intersubjetivo compartilhado. Essa relação conta com a partilha por meio de argumentos fortes do pesquisador-orientador, que sustenta suas orientações em fatos, dados, referências científicas, histórias, testemunhos, tradição e arriscamos até dizer, que nas relações afetivas. Cabe ao orientador não dar respostas prontas, mas garantir ao seu orientando a confiança que o permita se arriscar e propor suas próprias teorizações do mundo vivido.

Um destaque que ainda merece ser feito, ao nosso ver, é relativo à compreensão das experiências teórico-metodológicas tomadas pelos pesquisadores em seu processo de mestrado. Embora não seja nossa pretensão aprofundar nos processos desenvolvidos pelos nossos participantes nesta modalidade, compreendemos que algumas significações destes são elementos que nos permitem compreender melhor os dados analisados por nós nesse momento.

Perante essa ideia, destacamos alguns sentidos dos participantes do círculo argumentativo em relação à experimentação do uso da metodologia nessas diferentes etapas e modalidades de sua trajetória acadêmica, uma vez que corroboramos com Effgen quando expressa que: “[...] você está pegando as teses, mas eu não tenho como falar da minha tese sem falar da minha dissertação” (Espaço Discursivo, 05/04/2024).

Assim, de início, indicamos que os autores se diferem em dois grupos: o primeiro, daqueles que fizeram alguma perspectiva de pesquisa-ação no mestrado; e o segundo, aqueles que trabalharam com outra metodologia. Observa-se então que cinco dos dez autores possuíam experiências anteriores, a nível de mestrado, com a pesquisa-ação. Em relação aos outros cinco, constata-se que trabalharam com diferentes metodologias de natureza qualitativa.

Deste modo, buscamos nos documentos normativos das universidades envolvidas neste estudo compreensões do que distingue um pesquisador de mestrado e um pesquisador em nível de doutorado. Assim, é exposto, em principal, que o pesquisador de mestrado deve ter aprofundamento científico e conhecimentos prévios acerca dos princípios de processos investigativos.

Para nós, o “aprofundamento” pode ser entendido como maturidade do pesquisador para com os processos de pesquisa, pois toma-se como pressuposto que este possui conhecimentos acerca da pesquisa científica, adquiridos no mestrado, que o permite desenvolver processos investigativos de modo aprimorado. Acerca desse amadurecimento que adentra os movimentos decisórios das investigações, temos as seguintes argumentações, sendo a primeira no campo da Ufes:

Eu diria, Allana, que hoje, com um pouco mais de experiência e de vivência de pesquisa-ação, eu diria que no doutorado eu fiz uma boa pesquisa-ação, no mestrado eu fiz um bom ensaio. Na verdade, assim, pela experiência que eu tive, eu cheguei muito longe no mestrado! Mas é porque, hoje eu entendo a partir das leituras, das reflexões, que a pesquisa-ação, ela demanda tempo. Então no mestrado, eu fiz uma pesquisa de seis meses, no doutorado foram dois anos dentro da escola. Então o doutorado tem fôlego, você tem tempo, tem tempo cronos e tempo kairós para poder realizar uma pesquisa-ação, no mestrado não tem! Então no mestrado você faz e tem os elementos, e você se aproxima muito, mas eu diria que... e eu não estou dizendo que pesquisas do mestrado não são verdadeiras pesquisas-ações, estou dizendo que eu acho que a gente ensaia bastante, chega até bem longe, uns mais e outros menos, mas se existe uma pesquisa-ação legítima, ou uma pesquisa-ação mor, ela precisa de um tempo maior para se constituir (Effgen, Espaço Discursivo, 05/04/2024).

Nessa mesma linha de raciocínio, Rios também argumenta:

[...] Só que eu só tive essa maturidade quando eu fiz o doutorado, eu percebi que aquilo que eu vi no mestrado, “ok!”, mas aquilo não era nem uma pontinha da onde a gente podia chegar! não é? Então eu trago essa experiência depois para ir lá, e aí ampliou muito a minha visão, ampliou muito! Eu aprendi principalmente que só a metodologia não adianta, que a metodologia é uma ferramenta, mas se você não tiver um processo de ensino e aprendizagem consolidado, ela não funciona! (Rios, Espaço Discursivo, 22/01/2024).

As argumentações destacadas são de autores dois autores que já haviam realizado pesquisa-ação em seu mestrado, e são interessantes, pois ambos trazem questões referentes a seu discernimento acerca da construção de conhecimentos, demonstrando que este é constituído com ênfase no processo, que vai gerar uma “resposta”, mas que esta não deve ser entendida como finalizada e sim como aspecto que pode e deve ser continuada e aprimorada.

Esse posicionamento autorreflexivo, de colocar suas produções expostas para críticas, nos revela um posicionamento diante o mundo, de estar aberto ao diálogo para progredir e expandir seus conhecimentos através do outro, que, como vimos anteriormente, aparece em diferentes faces, seja com os membros do grupo de pesquisa, em parcerias acadêmicas e eventos científicos, e nesse sentido, revela-se nesse âmbito, a proximidade com uma racionalidade comunicativa (Habermas, 2012).

Essa questão do posicionamento do pesquisador acerca do mundo vai ser posta por Oliveira, relatando a mudança processual em seu processo formativo acadêmico. A autora realizou anteriormente em seu mestrado uma pesquisa participante. Nesse sentido, sua fala expressa algumas concepções conquistadas, que a fizeram optar pela pesquisa-ação no doutorado:

Conforme você vai estudando e você vai aplicando as metodologias, você vai vendo que o seu professor, ele não é um informante, ele não é um participante da pesquisa, ele é elemento fundamental e aí você não consegue ser neutro, a gente não é neutro! [...] Todo o processo pedagógico, ele é intencionado e fazer uma pesquisa que contemple a formação de professores, eu tenho uma intencionalidade ali, então não dá para não ser pesquisa-ação, porque eu tenho intencionalidade que esse professor transforme a sua prática e eu quero enxergar esse processo de transformação. Tá aí a pesquisa-ação! Não é pesquisa participante (Oliveira, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

Considerando as especificidades dos dois processos, mestrado e doutorado, é expresso para alguns autores que o tempo se configura uma barreira para se realizar pesquisa-ação em nível de mestrado, como podemos ver na fala de Martins, da PUC-SP e Santos, da Ufes:

A minha orientadora na época me orientou a colocar apenas como estudo qualitativo, para evitar outras complexidades que a gente possa se complicar e que no mestrado a gente não iria dar conta. Então ela falou para a gente chamá-la apenas de pesquisa qualitativa (Martins, Espaço Discursivo, 26/12/2023).

No mestrado, a gente até tinha a intenção de fazer pesquisa-ação, só que como era um tempo mais curto, a gente naquele momento achou melhor fazer o estudo de caso, porque a pesquisa-ação demora mais, tem que ter um tempo maior. **Dependendo do envolvimento que a pessoa tem com o campo de pesquisa, com a área ela vai estudar, ela precisa de mais tempo para conhecer, para entrar** (Santos, Espaço Discursivo, 22/04/2024).

Percebemos nesse sentido, a convergência com pesquisas na área, como a de Franco (2019), que aponta que o desenvolvimento de uma pesquisa-ação em nível de mestrado, pode acabar por gerar processos de “atropelamento” dos sujeitos participantes, uma vez é pouco o tempo para apropriação teórico-metodológica, bem como para a construção dos processos de colaboração e de ação no contexto.

Em suma, os argumentos dos pesquisadores-autores nos permitem inferir que no processo formativo desencadeado no doutorado, três movimentos formativos contribuíram para o entendimento da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa ação, sendo os grupos de pesquisa; a participação em atividades acadêmicas, como disciplinas optativas, seminários e eventos e; trocas de experiências com outros docentes e estudantes do PPGE.

Consideramos a partir dos diálogos que estes se configuram como “[...] comunidade autocrítica de pesquisadores que investigam suas concepções e ações, em busca da compreensão e transformação [...]” (Almeida, 2016, p. 171). Assim sendo, essas possibilitam um fortalecimento teórico-conceitual do pesquisador que tem reverberações na ação no contexto investigado.

Ainda, buscando entender as significações dos pesquisadores diante de seu processo formativo, fomos para além do processo vivido no doutorado, resgatamos as bases metodológicas que estruturam suas pesquisas de mestrado. Nesse sentido, percebe-se que os autores apontam o amadurecimento de suas concepções de mundo, de modo a abrir-se para crítica, colocando seus conhecimentos à prova.

### **8.3.2 As contribuições da pesquisa-ação para o tema pesquisado: a formação de profissionais da educação e a educação inclusiva**

Todos os pesquisadores envolvidos em nosso estudo preocuparam-se, na escrita final de seus textos, em trazer indícios da contribuição do processo vivido no contexto de investigação. Deste modo, realizamos uma tessitura acerca destas considerações, buscando compreender os desdobramentos da pesquisa-ação para as temáticas de estudo, considerando, para isso, as percepções dos autores-pesquisadores.

Esses dados são manifestados nos textos das teses nos capítulos de análise de dados e nas considerações finais do estudo que, a nosso ver, possuem conexão direta com as pretensões de mudanças e o modo como o pesquisador concebe a ciência. Vimos no círculo anterior alguns desses elementos epistemológicos, que são postos de modo implícito no processo de análise.

Nesse sentido, cabe-nos dizer que, na maioria das pesquisas, houve um foco maior no relato e análise do processo vivido do que propriamente nos resultados obtidos, sendo somente em dois casos que as autoras voltaram seu olhar para a análise da avaliação feita pelos participantes da formação vivida no estudo, uma vez que este era o objetivo central de suas pesquisas. Mesmo nesses casos, não se deu foco a uma análise de caráter quantitativo, privilegiando ferramentas de produção e de análise interpretativas advindas da análise qualitativa. Desse modo, tomamos a concepção de ciência trazida por Trazzi (2015, p. 58):

[...] entendemos que a ciência é uma construção humana e as teorias científicas são provisórias e situadas em um momento histórico-cultural. Pactuarmos dessa concepção de ciência nos diz também que o trabalho experimental (principalmente quando realizado no contexto escolar) pode levar a resultados não esperados e que isso não constitui um problema. Ao contrário, essa é uma ótima oportunidade para problematizar a própria objetividade da ciência e entender a provisoriedade do conhecimento [...] (Trazzi, 2015, p. 58).

A fala nos convida a entender que apesar das diferentes intencionalidades que permeiam os processos de cada pesquisa é preciso se atentar que essa perspectiva de trabalho nos leva a resultados imprevisíveis, o que é uma característica da pesquisa em educação. Nesse caminho, apresentaremos a seguir os argumentos utilizados pelos autores que trazem elementos de mudanças reconhecidos nos contextos, linkando, na maioria dos casos, com seu objeto de pesquisa específico.

No caso da Ufes, todas as temáticas estavam entrelaçadas as questões da inclusão, assim em quatro casos<sup>37</sup>, as autoras relataram que o processo pesquisa-ação propiciou movimentos que resultaram na aquisição de conhecimentos dos alunos PAEE envolvidos nos estudos, bem como, seu efetivo direito de estar na escola além de apenas a presença física, mas participando dos processos com os outros alunos. Podemos ver essa afirmação considerando o exposto por Effgen (2017) e Nascimento (2021):

Entendemos que os movimentos realizados possibilitaram o Filipe iniciar o processo de aquisição da linguagem escrita: primeiramente os símbolos, a compreensão da

---

<sup>37</sup> Santos (2017); Correia (2014); Effgen e Nascimento (2021).

palavra, e por fim a produção oral, feita com o uso de pranchas de CAA. [...] As ações, atividades e episódios colocam Filipe como um ser-no-mundo social (Effgen, 2017, p. 202-203).

O primeiro apontamento evidencia que é possível, com investimentos pedagógicos sistematizados, ensinar as crianças com deficiência intelectual, no contexto da escola comum, e que esta juntamente com seus pares aprende. O movimento gesta o desenvolvimento das funções psíquico superiores (Nascimento, 2021, p. 231).

No caso específico de Trazzi (2015) que trabalhou o ensino de ciências no ensino médio, foi relatado, que houve uma maior apropriação do conteúdo pelos discentes, gerando um envolvimento de identificação entre conteúdo e realidade vivida, como podemos ver mediante a argumentação da autora:

Quando a professora diz em seu depoimento como os alunos aprenderam a partir da culminância do nosso trabalho, que foi a amostra cultural, ela quis dizer que, dentro da trajetória de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, eles alcançaram os objetivos de aprendizagem propostos em outro momento do processo e não naquele momento específico da avaliação formal. Aprenderam a partir de um momento de socialização do conhecimento, um momento de contextualização, um momento coletivo (Trazzi, 2015, p. 168).

Considerando as pesquisas da PUC-SP, vê-se que partiam de objetos de análise distintos, assim, houve as seguintes tessituras:

Os estudos de Gonçalves (2015) e Oliveira (2017) indicaram a melhoria da apropriação das tecnologias digitais em interface com o currículo escolar, tornando-as significativas na promoção de práticas inovadoras de ensino:

Na prática, as escolas arroladas nesta investigação-ação começaram a inovar disruptivamente ao criar situações de uso dos computadores portáteis no desenvolvimento de projetos temáticos e sequências didáticas, que rompem com a lógica de fragmentação dos componentes curriculares, sem necessariamente depender de mudança no currículo prescrito. E é nesse sentido que as mudanças nas concepções docentes foram perseguidas, pois entendidas como capazes de inovar os currículos (Gonçalves, 2017, p. 240).

A pesquisadora Colasanto (2014), apontou para o aprimoramento do relatório de avaliação das crianças nas escolas envolvidas:

Parece que a contribuição mais significativa para as professoras da EMEl Cerejeira também foi escutar a criança em avaliação, acompanhada por registrar por escrito as suas falas. A professora Figueira relatou outro aspecto, a observação individual de cada criança, que antes da pesquisa não acontecia. A professora Jabuticabeira ressaltou dois itens importantes para ela: o registro escrito das ações e da fala da criança, inclusive para o professor reconhecer e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem (Colasanto, 2014, p. 176-177).

Martins (2021) indicou a promoção de um processo reflexivo acerca dos da avaliação na EJA. Por entender que estes acabam por se tornar instrumentos de opressão, considera que foi trilhado um caminho inicial, com os profissionais, para a construção de um currículo que se mova para a emancipação dos estudantes desta modalidade:

[...] está claro que os sujeitos pesquisados reconhecem que o trabalho com o currículo crítico-libertador aponta para esse caminho [...] a pesquisa também mostrou que houve uma reflexão inicial sobre avaliação emancipatória a partir dos encontros formativos dialógicos; portanto, ainda há algo que se encontra a certa distância, mas não como algo que não possa ser realizado (Martins, 2021, p. 259).

Por último, Rios (2021) destacou a melhoria dos processos de ensino- aprendizagem para/com alunos do ensino superior, bem como a efetiva apropriação dos conceitos da disciplina, a partir do ensino pela via das metodologias ativas.

Este pesquisador e o docente participante notaram, também, um aspecto muito importante – especialmente e com maior ênfase na aplicação presencial – que os alunos estavam o tempo todo produzindo, envolvidos com as dinâmicas, debates, testes, resoluções etc. É isso, em nossa visão, os deixava completamente conectados com a aula, com os colegas, com o tema em estudo, contrastando brutalmente com a visão que se tinha anteriormente de turmas com muitos alunos dispersos e sem atenção, sem entrosamento com colegas e com a aula (Rios, 2021, p. 115).

Ademais, notamos que a maior potencialidade percebida pelos autores das duas instituições, foi em relação à formação dos profissionais envolvidos no processo, como podemos ver nas argumentações a seguir:

Contudo, foi possível observar mudanças **na forma de ver, pensar e agir** diante de uma pessoa com autismo no grupo da Escola Novo Horizonte, no transcorrer da pesquisa. Os movimentos instituídos permitiram que se explicitasse de forma mais nítida e intensa o desejo de que todos realmente aprendessem, mesmo com as suas condições peculiares, nem sempre devido ao autismo [...] (Santos, 2017, p. 113, grifo nosso).

Vale destacar que a dinâmica da pesquisa-ação fortaleceu movimentos entre outros profissionais, ora em conversas informais, ora no debate para a reformulação do projeto político pedagógico da escola. O trabalho com Maria e Leonardo foi valorizado por muitos professores que começaram a pensar em dinâmicas outras para o atendimento educacional especializado (principalmente no formato colaborativo) e na necessidade de articulação mais sistematizada entre os professores regentes e de Educação Especial (Nascimento, 2021, p. 230).

Essa etapa toda, por si só, já garantiu uma mudança radical na prática docente, tanto do pesquisador quanto do docente participante. A reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, o planejar do tempo e conteúdos, escolher técnicas que melhor atendessem aos objetivos de aprendizagem, combinar com outros recursos, fizeram com que de fato a docência fosse encarada de outra maneira, muito mais abrangente (Rios, 2021, p. 114).

[...] Esse movimento pode sinalizar que a formação desenvolvida na escola; foi significativa para tais participantes; contribuiu para que integrassem o uso de

tecnologias nas suas práticas pedagógicas; ajudou no empoderamento do grupo com relação ao que é desenvolvido na escola, permitindo a prática de um novo olhar, fruto de uma reflexão crítica sobre seus fazeres pedagógicos cotidianos (Oliveira, 2017, p. 188).

Os desdobramentos apresentados nos revelam momentos de reflexão da prática vivida, proporcionados pela troca entre pesquisador da universidade e os profissionais envolvidos. Colocamos esse ponto, considerando que dentro de tantas demandas que precisam de respostas imediatas dentro do contexto educacional, os profissionais acabam por não refletirem acerca de suas práticas, o que permitiria um olhar naquilo que pode ser valorizado, mudado, ou apenas aperfeiçoado.

O autor-pesquisador se torna agente potente neste contexto, uma vez que está ali, com o olhar de “de fora”, como dito nos espaços discursivos pelas pesquisadoras Oliveira e Gonçalves, L., e consegue mostrar esses aspectos que por vezes passam despercebidos, adicionando ainda, a teoria de sua experiência acadêmica, podemos ver esse fenômeno a partir de Correia (2014):

Percebemos nesse processo que as perspectivas dos profissionais foram ampliando-se em relação ao aluno, à medida que visibilizamos os recursos, o potencial do aluno e os modos de atuar com ele. Cumprir a função de ensinar a todos num contexto de colaboração-ação e também de informação e formação, torna-se mais fácil e exequível. Nesse sentido, podemos dizer que **os professores simplesmente não fazem, não porque não querem, mas, muitas vezes, porque realmente não sabem ou não são provocados a colocar em prática os saberes que já dominam** (Correia, 2014, p. 215, grifo nosso).

Tem-se ainda, o fato de o profissional que atua na educação, ter de lidar com o grande quantitativo de “novidades”, que cercam a sua profissão, assuntos que em alguns casos, não tiveram contato em sua formação inicial e acabam não sabendo lidar. Este desafio é inerente à profissão, uma vez que a escola é um lugar vivo e em permanente evolução.

Por isso, ações que se dão por uma via colaborativa, como a da pesquisa-ação, são potentes no seu caráter formativo. Levamos aqui em consideração a figura do “amigo crítico”, que promove pela via do pesquisador externo uma intervenção prudente e crítica, possibilitando a autorreflexão coletiva, que busca entendimento e a melhoria da práxis (Carr; Kemmis, 1986).

É nesse âmago que irá desencadear produção de conhecimentos que transcendem as práticas imediatas, uma vez que a autorreflexão e o pensamento crítico fornecem aos sujeitos ferramentas que permitem o entendimento das condições em que desenvolvem suas ações. Condições estas, institucionais, políticas, econômicas e sociais.

Nesse sentido, foi destacado pelas autoras Trazzi (2015) da Ufes e Oliveira (2017) da PUC-SP a aproximação promovida entre universidade e redes de ensino a partir de seus trabalhos, ponto relevante para compreensão das contribuições da pesquisa-ação na formação docente:

Assim, a importância de receber pesquisadores da universidade e alunos universitários para aprender juntos e compartilhar conhecimentos foi sentida pela professora Andréia como fundamental em seu processo de formação continuada, trazendo novas ideias e novas formas de pensar e sentir a profissão docente. **E essa troca de conhecimento, esse sentido de pertencimento, trouxe a vontade e a necessidade de incrementar sua formação em Educação por meio de um curso de mestrado** (Trazzi, 2015, p. 163, grifo nosso).

O momento de preparação e apresentação das práticas, nas salas para outros professores participantes do evento, permitiu pela primeira vez para o grupo, abrir seu fazer pedagógico para observação, análise, interpretação, reflexão, discussão e avaliação de professores e pesquisadores desconhecidos, que não pertenciam ao mesmo ambiente ou contexto. Segundo os professores, a insegurança característica desse momento de compartilhamento, dividiu lugar com a satisfação de perceber que estão no “caminho certo” (fala de um dos participantes da pesquisa) (Oliveira, 2017, p. 162).

A autora Oliveira (2017), ainda destaca que essa aproximação com a universidade, gerou no grupo de profissionais um empoderamento que não havia sido ainda identificado anteriormente no processo de pesquisa. Assim, identifica o início de um movimento de valorização das próprias práticas por parte dos professores.

Em vistas do empreendido até aqui, e considerando o diálogo feito com os autores acerca das contribuições da pesquisa-ação no tema pesquisado. Inferimos que o identificado no processo de condução da investigação pelos autores foi à contribuição para as temáticas específicas desenvolvidas em seus processos de doutorado.

No contexto do PPGE/Ufes, destaca-se a temática da inclusão escolar, deste modo, foi apontada pelas pesquisadoras a aquisição de conhecimentos específicos dos alunos PAEE e a significação do ser e estar desses alunos na escola e nos processos educativos. Nessa linha, a pesquisadora Trazzi (2015), contribui no diálogo, indicando a melhoria dos processos de ensino-aprendizado de alunos do ensino médio considerando o ensino de biologia.

Considerando o PPGE: Currículo (PUC-SP), os autores-pesquisadores também lançaram as contribuições partindo de suas temáticas de estudo. Assim, tem-se: a melhoria da apropriação das tecnologias digitais em interface com o currículo escolar; o aprimoramento do relatório de

avaliação das crianças; a promoção de um processo reflexivo acerca da avaliação na EJA; e a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem para/com alunos do ensino superior.

Em comum, as pesquisas dos dois programas indicam a contribuição do processo de pesquisa, pela via da pesquisa-ação, na formação dos profissionais da educação envolvidos no movimento. As contribuições são indicadas pela percepção de mudanças na forma de ver, pensar e agir, considerando suas práticas nas diferentes temáticas abordadas.

Os autores-pesquisadores indicam, assim, que diante dos processos formativos vividos em suas teses, houve a ampliação do olhar do cotidiano; o processo de reflexão das práticas; a colaboração entre universidade e redes de ensino; e a mudança de postura do profissional. Tendo isso em vista, consideramos que as duas universidades, Ufes e PUC-SP, se mostram potentes no trabalho com a formação de profissionais da educação.

### **8.3.3 As continuidades dos processos desenvolvidos: tessituras a partir do olhar dos autores-pesquisadores**

[...] nosso desejo mais profundo é que o pensado junto com as escolas e com os profissionais que se envolveram neste estudo não se tenha esvaído no momento de sua emergência, mas tenha produzido novos outros pensamentos e ações tão ou mais relevantes do que os produzidos naqueles contextos, quando por lá passamos (Correia, 2014, p. 255).

Neste momento, consideramos os dados dos espaços discursivos para realização de nosso diálogo, pois tencionamos como a autora do trecho acima, entender se os movimentos realizados pelos dez autores tiveram continuidade após a saída do pesquisador do contexto e de que modos se deram.

Em concordância com o exposto, selecionamos um trecho do Espaço Discursivo realizado com Trazzi, que indica como uma das continuidades do seu processo de doutorado, a entrada de uma docente envolvida na pesquisa, no mestrado, como forma de ampliar a sua formação:

**Prederigo:** E você tem contato com os participantes? Porque você trouxe na sua tese alguns indícios da mudança e também que a professora se interessou em fazer o mestrado.

**Trazzi:** Ela fez! Ela fez no Instituto Federal do Espírito Santo, pelo Programa de Mestrado Profissional e eu fui da banca dela também! Hoje ela não está mais em sala de aula, está na gestão, mas ela aprendeu muito, e ela está no doutorado agora! [...] Ela é uma grande amiga, tornou-se uma grande amiga. Eu tenho isso também, eu viro

amiga fácil! E ela participa do nosso grupo, participa das nossas formações quando a gente faz, está sempre com a gente nas atividades., até mesmo na Secretária de Educação, ela é uma grande interlocutora nossa lá (Espaço Discursivo, 18/04/2024).

Nesse mesmo caminho, Oliveira traz além da entrada de um professor no curso de mestrado, a participação de profissionais da escola em eventos científicos:

[...] Eles participam da web currículo até hoje. Eu não estou mais na escola e eles participam, eles mandam trabalho, eles vão, eles oferecem oficina direta! Eles pegaram gosto pela coisa da academia. O [professor], da educação física, ele terminou agora, tem um mês, eu acho, terminou o mestrado dele na federal Fluminense, ele agora é mestre (Oliveira, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

É importante contextualizar que a participação dos professores no seminário Web Currículo, foi desencadeada na pesquisa de Oliveira, a partir do convite e incentivo para que os docentes compartilhassem suas práticas realizadas na escola. A pesquisadora relatou, inclusive, que inicialmente os professores não tinham interesse em participar com pretexto de que “não faziam nada demais”, mas que a posterior participação no evento, mudou esta visão, como podemos ver:

E eu fazendo as intervenções, eu achei tão interessante o que eles fizeram, que eu falei, gente, por que vocês não se inscrevem para o web currículo, pro evento Internacional que a gente organiza em São Paulo? Ah, ninguém queria! O professor tem esse discurso “a gente não faz nada demais”, mas aí eles se inscreveram, porque a diretora se inscreveu primeiro, e ela falou “eu tenho uma prática legal e eu quero me inscrever”. Aí todo mundo ficou meio assim e se inscreveu também. Aí foi um grupo de seis professores para São Paulo. Inscreveram-se, e os trabalhos foram aprovados e eles foram fazendo os relatos de prática lá. Na volta o meu telefone parou de tocar! Entre sair de São Paulo e chegar a Pirai, eles me ligaram o tempo inteiro, o tempo inteiro! E é longe! Dá umas quatro horas e meia. Eles me ligaram porque queriam fazer um evento igual o de São Paulo, eles queriam fazer na escola deles, um seminário. E aí falei, tá, legal! E para fazer para quem? “Para os pais” [...] Aí fizemos, fizemos com um canal, com resumos e convidamos a comunidade a participar. Os pais super foram! Super foram porque eles queriam ver o que estava acontecendo, né? Então não é assim, vem aqui ouvir eu falar mal do teu filho, era outra coisa! Era ir lá, ver se você conhecia a escola do teu filho, mas nessa perspectiva de os professores mostrarem o que eles fazem. Allana, foi incrível, incrível! (Oliveira, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

É interessante como o papel do pesquisador fica em evidência como um potencializador dos processos que podem ocorrer dentro da escola. Nesse movimento, podemos ressaltar a relação respeitosa que todos os pesquisadores demonstraram com os profissionais envolvidos em sua pesquisa, o que possibilitou processos de valorização de suas práticas.

Infelizmente vive-se em um contexto em que o saber profissional docente é cada vez mais desvalorizado, nesse sentido, colocar em evidência a prática dos discentes, envolvendo-os em

novos processos, faz com que os profissionais se sintam valorizados, e assim compartilhem práticas que podem auxiliar outros profissionais, em outros contextos.

A continuidade do processo desencadeado pelas pesquisas de doutorado, pela via da pesquisa-ação, também pode ser percebida por meio da manutenção dos vínculos com os sujeitos das pesquisas e pela continuidade do trabalho desenvolvido nos contextos<sup>38</sup>, como pode ser visto nas falas de duas autoras da Ufes e duas autoras da PUC-SP, respectivamente:

Nós três, por exemplo, somos amigas até hoje, a gente conversa, elas têm demandas e elas me mandam mensagens, me ligam, “estou com aluno assim, o que é que você acha?” A [professora 1] pegou alguns alunos com autismo depois, mas diferentes do Filipe, e ela: “Ariadna, mas é muito diferente” e eu: “sim, pois cada autista é um autista, então vamos pensar qual é a característica dele agora, que que sobressai?” [...] Então pra mim, o processo de formação ele passou por aí, e a [professora 1 e professora 2], as duas, eu consigo perceber claramente os processos de mudança da pesquisa-ação, os demais eu tenho fragmentos, mas porque eu não continuei lá! Talvez se eu continuasse lá cinco ou dez anos, eu conseguiria captar mais. Mas elas, como nós somos amigas e continuamos nos falando, eu consigo perceber os indícios com mais facilidade (Effgen, Espaço Discursivo, 05/04/2024).

A pedagoga, depois que ele [aluno] estava já no ensino fundamental dois, ela falava que muitas coisas que elas pediam para os professores fazerem, vinham das nossas conversas naquele período da pesquisa, ela falava: “o jeito da gente trabalhar com o João, eu lembrava demais como a gente trabalhava quando ele chegou aqui”, porque foi aquela mudança de novo, porque você vai pro quinto, sexto ano, e é um monte de professor, um troca, troca! E aí era novidade para ele de novo [...] e aí eu acho que teve de certa forma, a continuação das coisas que a gente vinha construindo, que a gente vinha fazendo [...] e algumas pessoas permaneceram lá como efetivas, que a professora dele mesmo não era efetiva. Então as pessoas que estavam lá como efetivos continuam colocando aquilo em prática, continuando o que a gente tinha conseguido construir (Santos, Espaço Discursivo, 22/04/2024).

Eu percebi que teve continuidade, da minha parte. E desse outro professor, teve até quando ele ficou [na instituição]. Ele saiu no ano passado, mas teve! Agora, o que eu queria era ampliar para os outros cursos e para os outros professores e eu não consegui ainda fazer esse trabalho, porque a direção me toma muito tempo! Mas eu gostaria muito de voltar esse diálogo aí com os professores dos outros cursos para a gente implementar (Rios, Espaço Discursivo, 22/01/2024).

Vale lembrar, que continuo indo para Piraí, vale lembrar, que eu continuo participando com eles, e não raramente a gente faz semana... de qualquer coisa que eles queiram! Eles me chamam e eu vou lá dar palestra, conversar com eles, trocar uma figurinha. Conheço todos os professores novos que entraram na escola. Eu não perdi meu vínculo com a escola até hoje, embora eu tenha defendido em 2017, eu sigo em contato com eles (Oliveira, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

Effgen, ainda sustenta a sua argumentação na percepção da continuidade de sua pesquisa a partir da referência de Capellini (2004), trazendo a concepção de “redes de apoio”:

[...] eu acho que a gente precisa ter mais essas redes de apoio profissionais, em que eu se eu quero fazer um trabalho colaborativo, que é uma pegada da pesquisa-ação, é

<sup>38</sup> Effgen, Santos, Correia, Colasanto, Oliveira e Rios.

fundamental essa parceria, essa relação mútua e não hierarquizada, essa relação não verticalizada, onde eu consiga me colocar, me expressar, sem estar sofrendo julgamento ou julgando outro. E a Capeline ela vai dizer, que essa parceria, ela só se constitui na medida em que eu consigo trabalhar de igual para igual ou equitativamente (Effgen, Espaço Discursivo, 05/04/2024).

A autora Capellini, citada pela participante, explica, dando foco principalmente à questão da inclusão escolar, que as redes de apoio são fundamentais nos contextos educativos. Ela define as redes de apoio como um modo de interação entre dois ou mais profissionais, engajados em um processo que envolve o trabalho e a tomada de decisões em conjunto, voltada para um objetivo em comum (David; Capellini, 2014).

Essas ideias nos remetem ao que Habermas denominou de espaços públicos, sendo um campo público onde cidadãos se reúnem para o debate e argumentações acerca de objetivos comuns, que culminam em decisões coletivas. O pretexto para que esses espaços aconteçam se deve exatamente à participação de, no mínimo, dois sujeitos que sejam livres, racionais e que estejam abertos ao diálogo. Esses espaços, colocando em foco as instituições educacionais, estão localizados na esfera da sociedade civil, sendo esses momentos propulsores para se defender os interesses de um grupo social e auxiliar para que os mesmos tenham reflexos nas políticas públicas (Habermas, 2013).

Outras autoras trouxeram que a mudança do quadro de profissionais da escola ou a aposentadoria dos professores participantes se apresentaram como processos dificultadores do entendimento de como os movimentos se perpetuaram nos contextos, como podemos ver a seguir a partir de Nascimento, da Ufes, e de Martins e Gonçalves, L., da PUC-SP:

A professora do Leonardo aposentou [...] Mas assim, eu tenho contato com a mãe da Maria até hoje e consigo ver o crescimento dela... a mãe do Leonardo também... em alguns momentos eu comento alguma coisa, eu tenho o telefone dela, teve um tempo atrás que ela me procurou para saber de algumas leis. Então tem esse movimento que eu acho que a pesquisa-ação vai aproximando a gente dos sujeitos de pesquisa (Nascimento, Espaço Discursivo, 09/04/2024).

[...] Eu não sei ainda se... até porque com os fechamentos das salas por conta da própria política e organização da secretaria de educação, muitas salas se fecharam e muitos educadores acabaram migrando para outras modalidades, sem estar na área da Educação de Jovens e Adultos. Então isso fica bem complicado! Muitos deles, eu posso até contar quantos estariam. Eu tenho certeza de dois educadores, de certeza, certeza mesmo que estão dentro da modalidade de educação de Jovens e Adultos no município, os demais dos quinze eu não sei! Dessas escolas quatro fecharam a EJA, acho que quatro devem ter fechado a EJA, então está bem complicado a situação (Martins, Espaço Discursivo, 21/12/2023).

[...] E que eu voltei para dar um feedback , para levar a minha tese e elas estavam reproduzindo o trabalho com os colegas que chegaram, os que ficaram estavam

tentando replicar [...] mas eu me aposentei também, e acabei vindo embora pra minha terrinha, que eu sou mineira, eu fiquei 18 anos no Tocantins [...] Então eu não estou acompanhando, para saber o que que está acontecendo lá [...] Mas eu já tinha visto isso, o programa em si acabou e mesmo os professores, boa parte foi substituído (Gonçalves, L., Espaço Discursivo, 19/03/2024).

As três autoras expõem em suas argumentações, uma visão crítica da realidade no que tange a organização e administração escolar em âmbito estadual e municipal, e apesar de em contextos distintos, irão entrar em consenso quanto às descontinuidades de suas pesquisas. Assim entendem que não se trata de um processo relativo à perspectiva teórico-metodológica, mas sim uma questão de políticas públicas. Assim como o fechamento das escolas de EJA relatado por Martins, a pesquisadora Nascimento argumenta em relação às políticas de promoção à inclusão escolar:

Eu acredito que a escola tenha feito movimentos interessantes em relação a isso, mas agora, a prefeitura de Vitória precisa pensar, porque não tem professor efetivo da Educação Especial, então você imagina, um ano começa-se um trabalho, aí no outro ano, muda-se tudo! [...] E porque a maioria dos professores são efetivos e da área da educação especial não tem efetivo, sabe? Então gera uma própria contradição no que diz respeito aos processos de inclusão escolar (Nascimento, Espaço Discursivo, 09/04/2024).

Essas argumentações fortes, vão ao encontro do que Gonçalves, L, irá argumentar, trazendo a ideia do pertencimento do indivíduo na percepção de que ele faz parte de um coletivo, que trabalha em prol de um objetivo em comum: “[...] nessa hora, a ideia do pertencimento, conta muito se o professor é efetivo na escola, ele sente que a escola é dele, que ele é importante ali, que ele faz parte daquele grupo. Esse sentimento de pertencimento, sem ele, fica muito difícil para continuar” (Espaço Discursivo, 19/03/2024).

Esse sentimento de pertencimento ao grupo é fator inerente ao ser humano, sua significação não é relativa a estar cercado de pessoas, e sim sentir que faz parte de um determinado grupo, que possuem objetivos, interesses, ideais e sentimentos em comum. Essa noção de pertencimento a algo faz com que os sujeitos se motivem na busca de meios para alcançar algum fim, determinado em conjunto.

Em relação à profissão docente, esse sentimento se torna relevante para que o professor sinta que suas ações farão diferença em longo prazo, fazendo esforços individuais e coletivos para melhorias na escola. Isso também vai nos falar de uma identidade docente, que se constrói também na afirmação de práticas significativas (Pimenta, 1999). Essa significação, entretanto,

se faz complicada na medida em que se muda anualmente o quadro profissional das escolas, sendo este fator que dificulta a continuidade de uma prática, seja ela individual ou coletiva.

O último ponto identificado, considerando o entrelaçar dos discursos dos autores, é a preocupação com a divulgação do conhecimento produzido e a devolutiva do processo vivido para o grupo participante. Esse movimento foi evidenciado por todos os pesquisadores nos Espaços Discursivos como um desdobramento do processo vivenciado, que se configurou em realização de palestras, seminários, participação em eventos, formações de professores em modalidade inicial ou continuada, produção de livros e artigos.

Entendemos que a evidência dada a essa questão, surge do entendimento que essas ações são uma forma de se conectar e inspirar outros profissionais, a partir da partilha de experiências. Podemos ver essa colocação a partir da exposição de Gonçalves, V. (Ufes) e Colasanto (PUC-SP):

[...] eu produzi bastante com o meu doutorado, eu fiz muita formação, tanto em Vitória, quanto fora, em outros municípios. Eu falei muito desse assunto, escrevi vários artigos com essa temática [...] e a gente conseguiu mobilizar dois espaços, ficar ali quase dois anos, ler, escrever e tem pessoas que me procuram e falam: ‘nossa, seu trabalho fez uma diferença enorme!’ (Gonçalves, V., Espaço Discursivo, 07/05/2024).

Outro processo de continuidade foi um GT sobre avaliação aqui em São Paulo, que eu participei, nós inscrevemos cinco profissionais da educação que têm doutorado na área de avaliação, escrevemos juntos um documento, uma normativa de registro em educação infantil, então muitas das minhas observações realizadas na pesquisa de doutorado, a gente colocou em prática nessa normativa de registro da rede municipal de ensino. E é lógico, depois dei palestras nessa região que teve a pesquisa-ação e eu realizo palestras até hoje! Tem esse livro, eu não sei se você conhece, se chama documentação pedagógica e avaliação da educação infantil, é um livro que fala da dessa minha pesquisa, e esse livro está em todas as escolas municipais. Eu acho que essa questão do pesquisador continuar com o trabalho, nem que seja por cursos, por palestras, por artigos, eu acho que daí o estudo acaba expandindo, eu acho que é importante continuar tendo esse contato (Colasanto, Espaço Discursivo, 20/03/2024).

Outra via para se olhar esse dado, sustenta-se na ideia de que este seria o processo de “encerramento” da pesquisa-ação (Pereira; Conceição, 2013). Autores referências na área, como Thiollent, afirmam a necessidade de os pesquisadores-autores apresentarem um retorno aos sujeitos participantes da pesquisa sobre a análise organizada por meio da escrita. Justifica-se, uma vez que os dados advêm de conversas, participações, investigações e ações em conjunto (pesquisador e participante), sendo inimaginável a não disponibilidade e acesso a esses conhecimentos tecidos. Para, além disso, essa apresentação fornece a oportunidade de uma

tomada de consciência tanto daquele grupo envolvido no processo formativo ou de outros grupos que vivem situação semelhante (Thiollent, 2022).

A autora Pereira (2011), irá problematizar este processo de desligamento entre os pesquisadores e os envolvidos em um processo de pesquisa-ação, pontuando a necessidade de se haver também nesse momento acordos para esta saída, bem como medidas que promovam a autonomia dos sujeitos-participantes, de modo a não gerar relações de dependência entre os envolvidos. Apoiase em Barbier (2007), acordando que uma pesquisa-ação só termina quando todos os participantes decidem que é o momento, seja pela resolução do problema previamente traçado por todos, ou pelo reconhecimento da falta de tempo ou de recursos para se manter a ação.

Entretanto, destacamos que vemos possibilidades para continuidades desse movimento, a partir do diálogo realizado com os autores-pesquisadores envolvidos em nosso diálogo. Assim eles nos mostram, que as continuidades dos processos de pesquisa-ação, podem se dar mesmo diante da “saída” do pesquisador do campo de pesquisa, a partir do mantimento dos laços interpessoais instituídos, que podem ocorrer, por exemplo, pelo contato nas redes sociais, troca de mensagens e pela via das redes de apoio.

Cabe sintetizarmos nesse momento, os entendimentos entrelaçados mediante as questões: **os processos de pesquisa-ação tiveram continuidade após a saída do pesquisador do contexto? De que modos se deram essas continuidades?** Inferimos que a resposta para o primeiro questionamento é positiva, considerando, então, para a segunda questão, os seguintes processos:

**O estreitamento da relação entre os profissionais das redes de ensino básica e universidade.** Considerando a entrada de professores em cursos de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, bem como a participação em eventos científicos para partilha de práticas e trocas de conhecimentos.

A **manutenção dos vínculos** com os sujeitos das pesquisas, a partir de laços colaborativos ou “redes de colaboração”, dados pela via de trocas por redes sociais, contato telefônico, e encontros.

A **continuidade do trabalho desenvolvido nos contextos**, por meio da apropriação na prática dos profissionais que se envolveram no processo, bem como a partilha deste com outros que não participaram.

A **divulgação do conhecimento produzido** por meio da realização de palestras, seminários, participação em eventos, formações de professores em modalidade inicial ou continuada, produção de livros e artigos. Entendo que essas ações, se configuram como meio de conexão e troca com outros profissionais que não participaram do movimento da pesquisa. Ainda, se apresentando como um processo de devolutiva aos participantes, fornecendo neste momento a oportunidade de uma tomada de consciência do grupo envolvido.

Em alguns casos, os autores reconheceram alguns processos dificultadores para o processo de identificação das continuidades dos movimentos vividos, considerando: a mudança de quadro de profissionais da escola e a aposentadoria dos professores participantes. Entretanto, esses fatores não são entendidos como relativos à experimentação da pesquisa-ação, **mas sim uma questão de políticas públicas**, considerando o segundo fator.

#### **8.3.4 As contribuições da pesquisa-ação na formação do autor-pesquisador**

A pesquisa-ação não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos (Barbier, 2007, p. 33).

Para construção deste tópico, partimos da ideia de que todos os diálogos feitos até aqui são partes fundantes do que delimitaremos nesse momento, ou seja, as contribuições da pesquisa-ação apontadas pelos autores em sua formação perpassam os aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos inerentes a perspectiva da pesquisa-ação adotada, bem como os elementos vivenciados nos contextos institucionais a qual cada autor desenvolveu sua dissertação.

Visto que a produção na área já vem apontando indícios do caráter formador da pesquisa-ação para todos os envolvidos no processo, como a pesquisa de Pantaleão (2009), que coloca este movimento como de “formar formando-se”, daremos voz aos próprios autores, pela via de suas argumentações para chegarmos a um acordo provisório dessa questão neste momento.

Partimos do princípio que todos os envolvidos apontaram que a perspectiva da pesquisa-ação contribuiu de algum modo para a sua formação. De modo geral, prevaleceu a ideia de que a

pesquisa-ação é uma metodologia com carácter formativo para o pesquisador-acadêmico, uma vez que demanda o assumir de uma postura aberta para aprender com o outro. O que faz com que o autor aprenda nos diferentes processos vividos, como podemos ver em relatos de autoras dos dois contextos universitários:

Eu acho que o pesquisador se torna um aprendiz muito potente, eu vejo que mudou muito a minha visão de formação na prática da rede municipal, você está perto do professor, saber os desafios da escrita, os desafios do currículo, dá uma dimensão para o pesquisador bem abrangente. Porque você sai do mundo da sua escola, do mundo acadêmico e você vai pra prática e para os desafios cotidianos. Então, pra mim foi um aprendizado incrível e eu tenho certeza que se eu for fazer a pesquisa-ação na formação em outras escolas, as demandas vão ser outras e para mim foi um grande aprendizado, tanto por não ter um contexto fechado, não é? Sempre os problemas e até os textos, antes, quando eu cheguei, eu já tinha preparado alguns textos, tive que mudar todo o meu planejamento de textos pensando na demanda do grupo. **Então é bem desafiador, mas por outro lado, a gente aprende bastante** (Colasanto, Espaço Discursivo, 20/03/2024).

Eu acho que o fazer junto, ele vai nos dando assim, de você estar ali para analisar, para ouvir, para problematizar, mas também para aprender. Quando você se coloca nessa construção automaticamente você está se formando, você consegue ampliar as suas perspectivas [...] eu era professora da Educação Especial, a minha formação, e eu estava buscando entender outro campo da educação, que é a alfabetização, então, como se dava a alfabetização nessa modalidade de ensino? Então eu convivi com professoras consideradas professoras, exímias alfabetizadoras, então eu pude aprender muito também. Claro que a gente tinha um estudo, mas aquelas professoras também me fizeram entender outros processos. Então eu acho que a pesquisa-ação me deixa a questão da minha formação, de ampliar os meus horizontes e as minhas perspectivas (Nascimento, Espaço Discursivo, 09/04/2024).

Destacamos a partir das argumentações apresentadas a potência do outro como intermediador de novos aprendizados que contribuem para construção da formação profissional, o outro é nesse contexto interlocutor daquilo que ainda não conhecemos. É através da interação e dos discursos que entramos em contato com novas ideias e novas perspectivas, que permitem a reflexão do nosso próprio repertório, ampliando assim nossa visão de mundo.

Essas mentalidades expostas por Nascimento e Colasanto refletem no contexto escolar, que por meio da criação de laços, se constrói ações mais fortes nos processos de ensino-aprendizagem. A autora Trazzi, também irá destacar essa mesma compreensão, trazendo novos elementos para nossa discussão:

Eu acho que a perspectiva formativa é o que me chama a atenção, porque a gente se forma ao formar. E eu acho que é essa é a perspectiva da pesquisa-ação colaborativa, é você se envolver, porque não tem neutralidade, você tem que se colocar ali, muitas vezes é se abrir para para crítica, abrir para construção. Eu vejo muito isso, as pessoas não querem às vezes se colocar em xeque [...]. Então eu acho que a gente é mais um mediador ali, porque a escola tem as suas próprias pernas, você sabe que a coisa anda como eles querem então a gente tem que ir fazendo uma medição, agir de forma que

as coisas aconteçam da melhor maneira possível e se você **tiver um perfil autoritário, nada se cria ali não!** (Trazzi, Espaço Discursivo, 18/04/2024).

É interessante como a autora Trazzi, evoca a questão do estar aberta à crítica construtiva, indicando que para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação colaborativa é necessário despir-se de um perfil profissional autoritário. Chamou-nos atenção, nessa linha de raciocínio, um diálogo feito com Rios, o único participante de nosso estudo que possui formação inicial em uma área distinta de licenciatura, que relata o transformar de sua prática docente a partir dessas experiências:

**Prederigo:** Quando estava lendo seu texto, e agora você falando também, eu lembrei muito do meu processo, com o estágio na docência do ensino superior, porque realmente a gente acha que é bem mais fácil, por exemplo, eu sou formada em pedagogia, a gente acha que o ensino superior é bem mais fácil que nos anos iniciais e que não precisa tanto de metodologias ativas. E aí quando a gente vai para a sala de aula, a gente vê que não é isso, que realmente...

**Rios:** E você sabe uma coisa que é interessante, uma das coisas que mudaram na minha prática, modestia parte, eu acho que eu nunca fui um mau professor, mas eu era aquele professor que passava conteúdo, era o técnico na minha área, eu era bem sucedido empresarialmente, então ia passando aquilo, era trabalho o tempo todo, fazendo trabalhos, avaliações, mas assim, eu percebia lá um aluno que ia mal, eu acreditava que ele foi mal porque não estudou. Depois que eu entrei no doutorado, eu comecei a ver algumas coisas, às vezes o aluno tem algum tipo de dificuldade, aí você começa a conhecer os espaços de educação também fora da escola, então isso fez eu começar a me aproximar mais dos alunos como professor [...] e hoje eu não me vejo mais sendo um professor no modelo tradicional, aquele que entra, dá uma aula lá de cinquenta minutos e depois dá um exercício, alguma coisa para o aluno fazer (Espaço Discursivo, 22/01/2024).

O processo de realização de uma pesquisa-ação, além de proporcionar reflexões aos envolvidos no processo como participantes, proporciona também aos autores processos autorreflexivos, que acarretam a ressignificação de sua práxis docente. Destacamos mais uma vez, que entendemos que esses processos são desafiadores.

Retomamos então, a epígrafe que abre essa discussão, buscamos em Barbier sentidos que permeiam essas argumentações, assim o autor traça características daqueles que não devem realizar a pesquisa-ação, pois segundo ele, esta metodologia traz dois riscos para aqueles que a realizam. O primeiro é em nível institucional, indicando que a pesquisa-ação, por se diferir de um método tradicional de pesquisa não é um caminho rápido para ser “bem-sucedido academicamente” e o segundo, trata-se como um risco pessoal, pois leva o pesquisador, de forma inevitável, para regiões de si mesmo ainda não explorada (Barbier, 2007).

Considerando o segundo risco apontado por Barbier (2007), vemos indicativos destas descobertas durante os processos de pesquisa, que vai para além dos objetivos traçado nas teses e relatado nas análises, como podemos ver na argumentação de Oliveira:

Então olha só quantos elementos eu tive que discutir dentro de mim como professora e como pesquisadora! É essa humildade que a gente tem que ter, humildade acadêmica de dizer, eu sei um monte de coisa que você não sabe, mas eu preciso das que você sabe, as que eu já sei, que bom, mas eu preciso das que eu não sei. Então eu preciso subir na placa, se pendurar no poste, eu preciso! Na escola não se faz isso? Eu preciso comer um tabuleiro de broa que eu não gosto, eu preciso! Porque isso vai me fazer entender como se dá a aprendizagem e como se dão as relações nesse lócus. Então eu acho que o processo do doutorado, ele foi muito importante para mim enquanto crescimento pessoal... e eu não separo sabe, o pessoal do científico, porque eu sou uma pesquisadora. Então foi muito importante para o meu crescimento como um todo (Oliveira, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

Esses elementos emergentes no discurso da autora nos levam a refletir outros aspectos elencados por René Barbier. O autor irá trazer à tona a Abordagem Transversal, com base em Edgar Morin e Krishnamurti, em que se “[...] requer do pesquisador ser mais que um especialista: por meio da abertura concreta sobre a vida social, política, afetiva, imaginária e espiritual, ela faz um convite para que ele veja verdadeiramente e talvez, tão simplesmente um ser humano” (Barbier, 2007 p. 15). A partir desta abordagem é que o pesquisador conseguirá compreender as formas de sociedades encontradas, darem sentido às mesmas e assim partilhá-las e discuti-las. Ou seja, como compartilhado por Oliveira, é preciso se colocar nessa posição de equidade, mostrando que apesar de diferenças físicas ou culturais, encontram-se na igualdade de serem humanos.

Além disso, Barbier (2007) nos auxiliará a partir de sua concepção de pesquisa-ação existencial, definida como para além de um método de investigação qualitativa, transcendendo o aspecto de produção de conhecimento, promovendo uma transformação pessoal e social através da reflexão crítica das experiências vivenciadas no processo de pesquisa. Por utilizarem muito dos estudos de Barbier, vamos que esta perspectiva se faz presente fortemente nas argumentações dos autores que estudaram no PPGE/Ufes, sendo posto por Gonçalves, V., e Effgen, que a pesquisa-ação vai para além de um método de pesquisa, como veremos adiante:

**[...] se sou quem sou como pesquisadora, e se sou quem sou como profissional, muito tem haver com a adesão a essa metodologia.** Porque você se abre ao diálogo, à reflexão, se abre ao posicionamento do outro, à indecisão do outro, ao não saber do outro. O não saber do outro, não é o “não”, não é o ponto final, pelo contrário, é o começo. Então quando eles falam “não, não sei”, então é aí que começa! **Então, tem muito da pesquisa-ação em mim, como pessoa-profissional, como pessoa-pesquisadora** e eu acho que é isso (Gonçalves, V., Espaço Discursivo, 07/05/2024).

Então Allana, **para mim a pesquisa-ação é uma filosofia de vida, eu não consigo dissociar uma coisa da outra, ela me atravessa, é um posicionamento.** Então é a contribuição máxima, é uma transformação, é um modo de transformar o ser humano para mim. É muito mais do que o profissional, **ele atravessa as relações familiares, o que eu sou em todos os aspectos. Mas eu entendo que a pesquisa-ação do ponto de vista profissional, ela me ela me constitui uma professora capaz de olhar essas nuances que a gente está falando aqui, de uma parceria, de um trabalho colaborativo,** as nuances de pensar essas relações de colaboração como uma via de mão única, mas se o outro não puxa, eu vou puxar, já me coloco nesse lugar de sempre puxar movimento, se for preciso, não esperar pelo outro, ser proativa nesse sentido (Effgen, Espaço Discursivo, 05/04/2024).

Essa referência do “atravessamento” da pesquisa-ação em diferentes aspectos da vida aparece de modo significativo nos atos de fala de outras pesquisadoras, principalmente no que tange sua atuação profissional. É interessante apontar que as maiorias das participantes de nossos círculos atuam como docentes tanto na formação inicial e/ou continuada de profissionais da educação. Assim, nossos diálogos por meio dos Espaços Discursivos, trouxeram à tona o uso dos princípios da pesquisa-ação nesses contextos, mesmo que de forma “não nomeada” propriamente como a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação. Podemos ver um exemplo a partir de Santos, que atualmente faz parte do quadro docente do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES):

**Olha, até hoje eu trabalho com essa perspectiva, eu gosto de trabalhar com os princípios da pesquisa-ação,** porque hoje eu trabalho com professores, a gente planejando e pensando em ações para esses alunos aprenderem, estar na turma aprendendo, não só estarem na turma. E no ensino médio e superior às vezes isso pode ser um conflito mesmo, assim, não só conflituoso, desafiador! Porque o menino às vezes chega e mal sabe ler e escrever, então tem muita defasagem em relação aos cálculos, mas aí a gente tem que preparar assim, eu falo com o professor: “vamos partir de quem é esse sujeito”, que aí a gente conhecendo juntos, a gente consegue pensar na prática para ele. E aí ele geralmente desenvolve, a grande parte tem se envolvido. **E eu sei que os princípios da pesquisa-ação estão ali, sabe?** Eu não falo assim: “faça isso e faça aquilo”, não! “o que a gente pode fazer junto?”, “como a gente vai construir isso?”, “qual vai ser a minha forma de colaboração?”, “qual vai ser a sua forma de colaboração?”, porque são coisas muito específicas, eu não vou saber falar sobre sistemas embarcados, por exemplo, o professor que sabe falar sobre isso, mas sobre o autismo eu tenho um pouquinho mais de experiência do que ele, aí vai juntando os conhecimentos e vamos trabalhando, buscando alternativas para trabalhar com os alunos (Santos, Espaço Discursivo, 22/04/2024).

Nesse mesmo caminho, Trazzi fala de sua experiência enquanto docente do ensino superior da Universidade Federal do Espírito Santo. O diálogo com esta autora se tornou de se extrema importância quando relata que em suas orientações de alunos da graduação ou do mestrado, acaba por optar em não utilizar metodologicamente da pesquisa-ação nos trabalhos desenvolvidos por seus alunos, principalmente em relação à questão do tempo de desenvolvimento das pesquisas, mas que de certa forma os princípios da pesquisa-ação estão inerentes nesses processos, e assim sendo, contribuem na formação dos discentes:

Foi muito importante, porque é aquilo que eu te falava, eu já trabalhava com a pesquisa-ação, então para mim foi importante aprofundar os meus conhecimentos dentro da área e eu acho que a principal contribuição é que ela é realmente formativa! Pela própria trajetória desses meninos aí que eu oriento os que estão comigo, **eles caminham para esse desenvolvimento pessoal, para essa reflexão, para discutir os processos de ensino-aprendizagem, para planejar e avaliar melhor suas ações.** Esse movimento mesmo que a gente faz e eu acho que isso vai à cadeia, entende? Você vivencia um ambiente desse e aí você também passa a agir dessa mesma forma nos seus outros processos (Trazzi, Espaço Discursivo, 18/04/2024).

Essa mesma perspectiva apareceu no Espaço Discursivo realizado com Gonçalves, L., atualmente professora da Universidade Estadual de Minas Gerais - Unidade de Divinópolis. A pesquisadora relatou que orienta trabalhos de conclusão de curso nesta instituição, mas devido ao tempo limitado para sua realização, opta por não utilizar a pesquisa-ação nesses processos, embora, como no caso de Trazzi, haja características semelhantes no movimento.

Durante nosso diálogo, a docente mencionou que a maior contribuição do desenvolvimento de processos formativos pela pesquisa-ação foi a transformação de sua atuação profissional. Ela acrescentou que está engajada junto a outros profissionais da universidade onde trabalha para implementar um mestrado profissional, atribuindo esse desejo, em parte, ao processo vivenciado e aos princípios aderidos da pesquisa-ação em sua prática.

[...] Por conta disso, **eu acredito que me deu uma visão muito maior, inclusive agora para essa ideia do mestrado profissional**, que a gente tá defendendo que é o mestrado profissional que a gente quer. Porque a gente está numa região de Minas, bem próximo da capital, na capital tem o mestrado acadêmico, tem gente que vai daqui para lá, para fazer mestrado. Mas a região lá, que a região Centro-Oeste de Minas, que é municípios de Divinópolis é um município polo, onde a gente tem um grande número de professores da rede pública, das secretarias principais de educação, e que não tem como sair pra fazer um mestrado em educação, mas o mestrado profissional, a pessoa vai fazer uma pesquisa na própria prática, eu acho que tem tudo haver! **Eu penso que isso aí, de certa forma é algo que ficou em mim, da pesquisa de doutorado.** A gente vai vendo como funciona a pesquisa-ação, que **a pesquisa-ação está na prática, que ela está transformando sua própria prática como pesquisa** (Gonçalves, L., Espaço Discursivo, 19/03/2024).

Notamos assim, que as autoras<sup>39</sup> demonstram o entendimento de que os princípios ou alguns elementos inerentes da pesquisa-ação atravessam a sua atuação profissional, dando destaque principalmente ao modo de se relacionar com os seus pares. E por mais que isso não seja anunciado como uma epistemologia ou um método se há a compreensão que a pesquisa-ação está norteando indiretamente os processos vividos.

---

<sup>39</sup> Correia, Trazzi, Nascimento, Santos, Colasanto, Oliveira e Gonçalves, L.

Afirmamos então, sustentados na teoria habermasiana, que nos casos em que existe uma ampla apropriação teórica, metodológica e epistemológica da pesquisa-ação, o pesquisador se põe no lócus de sua pesquisa vivendo esses princípios em uma abordagem transversal, abrindo-se ao novo, ao outro e as críticas. Todo esse processo refletirá em seu consciente e inconsciente, que constituem sua racionalidade, dotada de desejos, intenções, crenças e experiências. É nesta racionalidade que se desenvolvem ações baseadas no agir comunicativo (Habermas 2012; Barbier, 2007).

De modo a representar a discussão realizada neste íterim, corroboramos com a compreensão de que a pesquisa-ação em essência é uma perspectiva teórico-metodológica formativa para todos os envolvidos no processo, apresentando-se em um movimento de “**formar formando-se**” (Pantaleão, 2009).

Partindo deste entendimento, vê-se, que para além das contribuições para o lócus de pesquisa, em que se desenvolve uma pesquisa-ação voltada para as necessidades dos sujeitos, há o desencadear de processos formativos para o próprio pesquisador que realiza o processo, considerando a abertura para se **aprender com o outro**.

Considera-se que os movimentos autorreflexivos ocorrem “A partir do momento em que o pesquisador permite implicar-se no processo de pesquisa, [e] coloca seus conhecimentos e saberes à crítica” (Almeida, 2010, p. 191). Deste modo, aponta-se o reconhecimento de apropriação uma **postura não hierarquizada e não autoritária** diante dos diferentes processos vivenciados em âmbito das relações interpessoais.

Ainda, chegamos a consensos quanto o **atravessamento da pesquisa-ação em diferentes aspectos da vida dos autores**, com destaque das pesquisadoras do PPGE/Ufes, que se aproximam da perspectiva de Barbier (2007). Nesse sentido, é relatado o uso de **forma “não denominada”** dos princípios da pesquisa-ação, que se tornam parte da racionalidade das autoras, uma vez que se funde com crenças e experiências que são fundantes para suas ações (Habermas, 2012).

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, é preciso externalizar nossa gratidão aos amigos-críticos, denominamos neste texto “autores-pesquisadores”, que, com aceite ao diálogo, deram vida a esta dissertação, permitindo, por vias argumentativas, a tessitura de conhecimentos por meio dos círculos argumentativos. Consideremos que estes, constituem-se como coautores do presente estudo.

Retomamos neste momento, nossa concepção de estudo comparada, pois buscamos no decorrer da análise, fazê-lo em interface com a teoria habermasiana. Refletimos, com esta base, acerca dos diferentes contextos, considerando o outro como interlocutor de conhecimentos desconhecidos. Assim, por meio das trocas, mediamos o diálogo, resultando na construção de novos modos de ver, pensar e agir mediante um mundo intersubjetivamente partilhado (Almeida; Caetano, 2019; Devechi; Tauchen, 2015; Habermas, 2004).

Nossa articulação partiu da ideia que o aprofundamento da práxis da pesquisa-ação, por meio de uma análise crítica do conhecimento produzido, pode contribuir para superarmos as armadilhas do praticismo e do imediatismo, citados por diferentes estudiosos da área educacional (Almeida, 2010). Deste modo, resgatando nossa intencionalidade para/com o desenvolvimento deste estudo, retomemos nosso objetivo geral, que se configurou em: *Analisar, à luz da teoria habermasiana, teses realizadas a partir da perspectiva teórico-metodológica de pesquisa-ação, que se volta para temática de formação de profissionais da educação e inclusão escolar, defendidas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), nos anos de 2012-2022.*

Buscando o alcance dele, traçamos alguns movimentos em nossa pesquisa. O primeiro consistiu no mapeamento da produção acadêmica, considerando os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) das duas universidades. Conseguimos, assim, ter uma visão geral das produções, considerando 120 dissertações e teses defendidas entre os anos de 2012 e 2022. Identificamos que, no contexto da Ufes, as temáticas de inclusão escolar e Educação Especial se destacam nos estudos desenvolvidos pela perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação. Na PUC-SP, foi possível compreender o destaque em temáticas como práticas pedagógicas, avaliação, currículo e tecnologia. Percebe-se em ambos os contextos que as linhas de pesquisa institucionais influenciam as escolhas nos projetos individuais.

Através dos dados do mapeamento, destacamos que as produções defendidas na Ufes e na PUC-SP focam, em maior ou menor medida, na produção de conhecimento em interface com a formação de profissionais da educação. Das 120 produções encontradas, todas se voltaram para essa perspectiva, com interfaces diversas nas temáticas mencionadas anteriormente. Acreditamos que isso revela uma busca institucional por processos de pesquisa significativos para os contextos sociais.

O **segundo movimento** feito se **configurou** na *apresentação dos contextos institucionais*, nas quais as dez teses participantes de nosso estudo estão inseridas. Assim, demos foco aos Regulamentos Gerais dos Programas de Pós-Graduação das universidades, bem como os Regimentos internos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP.

Esse olhar nos permitiu a compreensão da existência de especificidades entre os dois contextos. Estes se configuram no fato de que a Ufes é uma instituição pública e a PUC-SP privada, inseridas em conjunturas políticas e econômicas distintas, de âmbito estadual e municipal, o que vai impactar a produção das pesquisas acadêmicas.

Entretanto, consideramos que apesar das especificidades, as concordâncias entre os PPGEs são inúmeras. Explica-se, pelo fato de estarem dentro de um mesmo contexto nacional, sendo avaliadas e regulamentadas pelos mesmos órgãos governamentais. Deste modo, compreende-se a similaridade no que tange os princípios, a organização e a estruturação dos processos de formação dos estudantes na modalidade de doutorado.

O **terceiro movimento** empreendido visou à compreensão de como se dá a apropriação dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos, inerentes à pesquisa-ação, e como estes influenciam no processo de ação na realidade, considerando a análise de dez teses. Por meio desta intencionalidade, realizamos então, o *primeiro círculo argumentativo*.

No que tange as terminologias encontradas, no contexto do PPGE/Ufes, nos deparamos com o uso de três: pesquisa-ação; pesquisa-ação colaborativo-crítica e pesquisa-ação crítico-colaborativa. Como sustentação teórica, os autores aproximam-se dos estudos de René Barbier, bem como referências da própria universidade que tratam do estudo da metodologia. Nesse sentido, tendem a caminhar por uma vertente mais existencial, tomando a complexidade

humana, como propulsora de processos formativos, que buscam uma transformação social do contexto investigado.

Considerando o PPGE: Currículo (PUC-SP), os autores adotaram os termos pesquisa-ação; pesquisa-ação participativa e investigação-ação. Os conjuntos das teses empregaram em maioria os estudos desenvolvidos por Michel Thiollent, assim como referências de docentes da própria universidade. Compreendendo essas escolhas, indicamos que se tem nesse contexto, uma perspectiva mais próxima da pesquisa-ação política, onde se visa à resolução de problemáticas sociais, por meio de estratégias e ferramentas que permitem a interlocução entre teoria e a prática.

Entendemos que as variações dos termos apontam para existência de um desejo de dar maior ênfase a uma característica da pesquisa-ação, de modo que, o leitor possa captar rapidamente a ação que se sobressai no trabalho ou no conjunto de trabalhos em questão. Desse modo, a partir da escuta de todos os argumentos externalizados pelos autores-pesquisadores, chegamos a um consenso provisório, acerca dos sentidos atribuídos às cinco terminologias encontradas nos dois PPGEs.

Deste modo, expomos que a **pesquisa-ação**, se mostra como uma escolha do pesquisador que está preocupado, em principal, com a transformação do contexto investigado; já **pesquisa-ação participativa**, dá ênfase na ação do pesquisador no contexto, preocupado com a emancipação dos envolvidos; Por sua vez, **investigação-ação** é defendida como um termo mais fluido e atrelado diretamente com a ativa participação dos envolvidos em todas as etapas da investigação; a **pesquisa-ação colaborativo-crítica** dá ênfase na construção de uma boa relação entre pesquisador e participantes, visando a consideração de todos os saberes no processo; e a **pesquisa-ação crítico-colaborativa**, busca proporcionar vivências e discussões, que possam possibilitar um posicionamento crítico dos profissionais diante do contexto vivido.

No que tange aos **aspectos metodológicos**, desvelamos as estratégias de produção e análise de dados adotados. Constatamos, que em ambos os contextos, há a adequação à perspectiva da pesquisa qualitativa em educação. Os argumentos dos autores mostram que não há pretensão de criar meios que busquem a comprovação de um fenômeno em seu fim, ou indução de verdade absoluta. Deste modo, as opções realizadas, nos orientam para a compreensão de que os autores

possuem intencionalidades guiadas por uma racionalidade, que rompe com uma perspectiva técnica de produção de conhecimento.

Ao considerarmos os princípios da pesquisa-ação adotados para desenvolvimento das teses, encontramos algumas peculiaridades em cada PPGE. No contexto dos estudos do PPGE/Ufes, vê-se, a valorização dos princípios da pesquisa-ação relativos às relações interpessoais com os sujeitos participantes, como a colaboração. Já no caso do PPGE: Currículo (PUC-SP) apresenta-se de forma latente, questões relativas à ação do pesquisador, a exemplo, a flexibilidade e a imersão do autor no contexto.

Em comum, todos os autores indicam a consideração dos seguintes elementos para desenvolvimento dos trabalhos: a) a intencionalidade de transformação no lócus pesquisado; b) a pretensão de realização de uma investigação que emergja das necessidades daquele cotidiano; e c) a aproximação da teoria e a prática.

No que tange aos **aspectos epistemológicos**, procuramos aprofundar o entendimento acerca das relações estabelecidas entre os participantes da pesquisa. Uma vez que inerente a isso, encontra-se concepções de mundo, de homem, de conhecimento e de ciência.

Em face do exposto, os autores do PPGE/Ufes, preocupam-se em aprofundar a discussão da concepção do sujeito envolvido, concebendo-o como “pesquisador de suas próprias práticas” e “pesquisador coletivo”. Já nas pesquisas defendidas no PPGE: Currículo (PUC-SP), percebemos que o foco maior está na delimitação do papel do pesquisador, tendo somente uma pesquisa destacando a concepção das professoras participantes, como “pesquisadoras”.

Quanto ao papel do pesquisador, as argumentações dos autores-pesquisadores, indicam a concepção de não neutralidade, marcado por uma complexa transição entre pesquisador-externo e pesquisador-participante, que preza, sobretudo, uma postura interpretativa, interventiva e colaborativa, que permita a melhoria dos processos que cercam o contexto de pesquisa. Entendemos que os participantes de nosso círculo, rompem com uma noção positivista de ciência, onde se tem uma relação entre sujeito-objeto. Todos indicam a concepção e a pretensão de uma relação construída entre sujeito-sujeito, partindo de processos verticais e não hierarquizados. Para nós, é por meio dessa concepção que os autores mostram uma

racionalidade comunicativa, sendo nesta, a possibilidade de ações no contexto, que se volte para o agir comunicativo (Habermas, 2012).

**O processo de ação** no contexto se mostrou marcado por diferentes modos de ação. Destacamos mediante o diálogo com os autores, que identificamos o agir estratégico no decorrer de três pesquisas, que tomaram medidas em determinados momentos do processo, desconsiderando a troca com outro, buscando-se atingir um fim individual. No caso específico de uma pesquisa do PPGE: Currículo (PUC-SP), indicamos um agir instrumental, uma vez que o autor buscou por uma via solitário desenvolver o seu processo de pesquisa, considerando o contexto de isolamento social desencadeado pela pandemia de Covid-19.

Todavia, cabe destacar que o agir comunicativo se fez presente na maioria dos processos decorrentes de todas as pesquisas, destacamos aqui: na entrada no contexto, na constituição do problema e nos diferentes processos formativos vividos entre os envolvidos. Ainda, foi possível ver o agir comunicativo forte ocorrer na negociação do problema de pesquisa, em ambos os contextos, onde os pesquisadores abriram mão de um objetivo desejado, ou seja, do “eu”, para adequação considerando os interesses do grupo, valorizando deste modo, o “nós”.

Nessa conjuntura, o tecido com os autores nos leva a considerar que dentro de um mesmo processo desenvolvido pela via de uma pesquisa-ação, considera-se a presença de diferentes racionalidades, bem como, diferentes modos de agir. Entretanto, para a produção de um conhecimento coletivo e transformador, que é essencial à pesquisa-ação, devem-se prevalecer processos mediados pela via do agir comunicativo. O que para nós, é o caso de todas as produções envolvidas em nosso círculo argumentativo (Almeida, 2010; Habermas, 2003).

Deste modo, sustentados na teoria habermasiana, o primeiro círculo argumentativo realizado nos revelou, pela via da argumentação dos autores, que as dez pesquisas envolvidas neste estudo, apesar de se distanciar em alguns momentos, quanto às escolhas teórico-metodológicas e epistemológicas, se encontram na intencionalidade da construção de conhecimento que seja significativo para o campo de pesquisa. Nesse sentido, rompem com uma racionalidade instrumental do conhecimento, buscando para além de uma descrição, uma ação que promova transformações.

Ressaltamos então, o rompimento dos autores-pesquisadores com uma lógica positivista de se fazer ciência, mediados então, pela teoria crítica que fornece um sistema de pensamento mediante a concepção de mundo e sujeito.

Para, além disso, no movimento de ação no campo pesquisado, foi observado que todos valorizavam a figura dos participantes em suas pesquisas, buscando incluí-los nos processos da investigação. Nesse sentido, pode-se observar, em alguns casos, no momento de construção do problema, um agir comunicativo forte, perante a consideração do outro em detrimento das vontades individuais do autor-pesquisador.

A realização do *segundo círculo argumentativo* se configurou como o **quarto movimento** de nosso estudo. E buscou apontar, pela via dos argumentos dos autores-pesquisadores, os *processos formativos desencadeados a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-ação no doutorado*.

Desvelamos assim, três **momentos formativos institucionais** apontados pelos autores-pesquisadores como auxiliares para o aprofundamento da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação. Consideramos então, os grupos de pesquisa; a participação em atividades acadêmicas, como disciplinas optativas, seminários e eventos e; as trocas de experiências com outros docentes e estudantes do PPGE. Entendemos que estes se configuram como comunidades autocríticas de aprendizado, onde é possível olhar, explorar, questionar e compreender criticamente os próprios processos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores (Carr; Kemmis, 1988).

Para além, apontamos também, para a figura do orientador como indivíduo que possui papel fundamental e de direita contribuição nos processos de apropriação de conhecimentos do autor-pesquisador em formação, sendo no desenvolvimento de uma pesquisa-ação, peça fundamental em processos de tomada de decisões.

Ao considerar as **contribuições da pesquisa-ação para o tema pesquisado**, compreendemos, pela via dos argumentos escritos nas teses, que nos contextos específicos de cada instituição os autores apontaram para a contribuição nas temáticas específicas.

No contexto do PPGE/Ufes, destacou-se a temática da inclusão escolar, e assim, foi posto como contribuições a aquisição de conhecimentos específicos dos alunos PAEE e a significação do ser e estar desses alunos na escola e nos processos educativos. Nessa linha, uma pesquisadora, que não realizou sua tese tendo foco nos alunos PAEE, contribui no diálogo, indicando a melhoria dos processos de ensino-aprendizado de alunos do ensino médio considerando o ensino de biologia.

Considerando o PPGE: Currículo (PUC-SP), as contribuições indicadas partiram de temáticas distintas. Desse modo traçou-se, a melhoria da apropriação das tecnologias digitais em interface com o currículo escolar; o aprimoramento do relatório de avaliação das crianças; a promoção de um processo reflexivo acerca dos da avaliação na EJA e; a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem para/com alunos do ensino superior.

Um dado interessante nesse sentido, foi que o conjunto dos estudos, revelou uma contribuição latente em ambos os PPGEs: a contribuição do processo de pesquisa, pela via da pesquisa-ação no doutorado, na formação dos profissionais da educação. Assim, se considera que houve por parte dos profissionais envolvidos, a ampliação do olhar do cotidiano; o processo de reflexão das práticas; a colaboração de universidade e redes de ensino; e a mudança de postura do profissional. Ou seja, mudanças na forma de ver, pensar e agir, considerando as diferentes realidades a qual estão inseridos.

Nesse contexto, relatamos novamente o encontro das universidades na potência do desenvolvimento de conhecimentos pela vida da pesquisa-ação que abarcam a formação de profissionais da educação, em consonância com diferentes perspectivas temáticas.

Instigados a compreender mais a fundo os desdobramentos da pesquisa-ação, considerando seus diferentes processos formativos, realizamos um diálogo com os pesquisadores, considerando os argumentos nos espaços discursivos acerca das suas percepções **das continuidades dos processos desenvolvidos**.

Deste modo, em alguns casos, a identificação dessas continuidades esbarrara-se com fatores alheios à metodologia da pesquisa-ação, como a questão da mudança de quadro de profissionais da escola, sendo estes relativos às problemáticas de políticas públicas educacionais. Entretanto,

de modo geral, foi possível afirmar a existência das continuidades dos processos vividos pela pesquisa-ação nas pesquisas em educação.

Essas reverberações se presentificam de diferentes formas: na entrada de professores em cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, bem como a participação em eventos científicos para partilha de práticas e trocas de conhecimentos; nas “redes de colaboração”, mantidas pela via de trocas por redes sociais, contato telefônico, e processos colaborativos profissionais; por meio da continuidade do trabalho desenvolvido nos contextos, a partir da apropriação na prática dos profissionais que se envolveram no processo, bem como a partilha destes com outros que não participaram; e por fim, pela via da divulgação do conhecimento produzido.

O último ponto dialogado no segundo círculo argumentativo foi relativo às **contribuições da pesquisa-ação na formação do autor-pesquisador**. Consideramos para isto, também os dados advindos da realização dos Espaços Discursivos. A tessitura desta discussão nos levou à confirmação do exposto por Pantaleão, na ideia de que o movimento que se dá pela via da pesquisa-ação, constitui-se como de “formar formando-se”.

Assim, os autores que compõem o corpus da presente dissertação, indicam diferentes aprendizados mediante a abertura para troca com o outro, bem como a ampliação do seu olhar para outras realidades que não a sua. Assim, vemos que a imersão e participação no campo pesquisado possibilitam processos reflexivos e formativos para o próprio pesquisador que realiza o processo.

Por meio do diálogo, chegamos a consensos quanto ao atravessamento da pesquisa-ação em diferentes aspectos da vida dos autores com destaque das pesquisadoras do PPGE/Ufes, que se aproximam da perspectiva existencial de Barbier (2007). Deste modo, toma-se a pesquisa-ação como um posicionamento político e um modo de agir no mundo, perpassando aspectos familiares, profissionais, pessoais e entre outros.

Nesse mesmo sentido, são relatadas por autores de ambas as instituições, o uso de **forma “não denominada”** dos princípios da pesquisa-ação, que se tornam parte da racionalidade das autoras, influenciando o modo que estas agem em sua realidade (Habermas, 2012). Considerando este ponto, veem-se reverberações no uso dos princípios da pesquisa-ação, em

diferentes campos educacionais de atuação dos nossos autores-pesquisadores, abarcando escolas da rede básica de ensino e instituições de ensino superior.

Considera-se que os indícios apontados pelos próprios autores, estão condicionados aos diferentes elementos discutidos em nossos dois círculos argumentativos, pois só a partir da vivência de todos os processos desencadeados pela escolha de se fazer uma pesquisa-ação, chega-se ao reconhecimento da própria formação.

Assim, a realização do segundo círculo argumentativo contribuiu para visualizarmos que os movimentos promovidos pelas realizações das teses, pela via da pesquisa-ação, promoveram umas mudanças em longo prazo, na medida em que contribuiram para além da resolução de um problema em específico, momentâneo, mas sim no modo de agir e pensar dos profissionais. Acreditamos que isto ocorre, na medida em que os momentos formativos vivenciados pelos autores-pesquisadores se constituem enquanto espaços que permite o aprofundamento da metodologia, de modo com que este se aproprie melhor dos pressupostos da pesquisa-ação, o que reverbera em ações mais fortalecidas no campo de pesquisa.

Os dois círculos argumentativos nos permitiram uma visão complexa dos diferentes movimentos desencadeados a partir da escolha em se fazer uma pesquisa-ação. É preciso dizer, que apesar de estarem apresentados separadamente, entendemos que eles são conectados, pois os aspectos teórico-metodológicos, epistemológicos são sustentados pelos espaços formativos vividos pelos autores-pesquisadores, que implicam no processo no campo de investigação, sendo todos condicionados e influenciados pelos elementos de contexto institucional e social.

### 9.1 UM POUCO SOBRE NOSSO PROCESSO VIVIDO

Cabe destacar, que para realização deste estudo, assumimos diferentes desafios, um deles foi buscar pela via da metodologia do estudo comparado, realizar uma “pesquisa da pesquisa” (Vielle, 1981), considerando a análise da produção acadêmica em pesquisa-ação. Assim, para nós, o processo de levantamento e mapeamento dos estudos, bem como a leitura integral das teses se configurou como um movimento ético, que demandou demasiada atenção, cuidado e, sobretudo comprometimento e respeito com os outros pesquisadores.

Comprometimento e respeito que perpassou também pelas tessituras dos diferentes dados, considerando a pretensão de elaboração de consensos e acordos provisórios, dos diferentes

elementos tratados em nosso texto, que atribuem à pesquisa-ação sua essência enquanto uma pesquisa em educação formativa e transformadora.

Destacamos, nesta linha, a potência da realização dos espaços discursivos, como meio de produção de dados a partir da teoria habermasiana. Esses momentos se mostraram como essenciais para nosso estudo, pois houve uma ampliação dos dados possibilitando o melhor entendimento do contexto e das continuidades do processo vivido pelos autores-pesquisadores, para além do redigido no texto final das teses.

Nesse sentido, observou-se, que na medida em que proporcionamos um espaço horizontal de tocas, livre de qualquer tipo de coação, os autores puderam externalizar seus argumentos, que gerou, em diversos momentos, processos de autorreflexão, mediados pelo explorar das suas memórias, considerando o vivenciado na realização de uma pesquisa-ação. Acreditamos que estes se configuram como formativos, pois acontecem mediante as trocas de experiência na busca de consensos ou acordos provisórios, considerando um objetivo em comum. No nosso caso, o aprofundamento dos conhecimentos e dos usos da pesquisa-ação na área da educação.

Tomando a realização do mestrado acadêmico na Universidade Federal do Espírito Santo, os momentos formativos proporcionados nesta instituição, foram de grande valia para ampliação de nosso repertório científico e cultural. Possibilitando também, o aprofundamento de nossos conhecimentos em diferentes áreas, com destaque na Educação Especial, inclusão escolar e na formação de profissionais da educação, por meio de: disciplinas obrigatórias e optativas; seminários, minicursos; palestras e eventos científicos.

Declaramos, nesse ínterim, que os diferentes processos viabilizados no decorrer da realização da presente dissertação, desencadearam diversos momentos de aprendizagem que contribuíram para a formação acadêmica, profissional e pessoal da autora. A realização desta pesquisa considerando a perspectiva adotada permitiu nos desafiar na busca do desconhecido procurando novos sentidos, em novos contextos. A importância do grupo de pesquisa a qual pertencemos, o Grufopees, se tornou elementar neste “se desafiar”, pois sabíamos que independentes dos fatores acarretados por nossas escolhas teriam para onde voltar e com quem contar.

Tendo em vista que esta dissertação está inserida em um Projeto de Pesquisa desse grupo, que pretende analisar a produção de conhecimento realizada pela via da pesquisa-ação em diferentes contextos lusófonos, acreditamos que nossa maior contribuição está na colaboração da produção de conhecimento que viabilize a condução do projeto. Nossa investigação coopera principalmente no que tange a compreensão das produções realizadas na Região Sudeste do Brasil, considerando duas instituições que fazem parte do Projeto de Pesquisa, sendo a Universidade Federal do Espírito Santo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Cabe dizer, que dedicação exclusiva para o estudo e desenvolvimento de uma pesquisa em nível de mestrado, se tornou elemento imprescindível, uma vez que nos permitiu direcionarmos tempo de dedicação para os diferentes movimentos que compõe o todo deste estudo. Assim, sinalizamos nosso agradecimento à Fundação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio dado a nossa e outras tantas pesquisas que se dedicam a melhoria da educação no país.

Ademais, como forma de contribuir com novos estudos, vemos a necessidade da continuidade da “vigilância epistemológica” (Japiassú, 1988), das pesquisas acadêmicas que tomam a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica no contexto brasileiro. Indicamos esta, pois entendemos que nosso estudo permite a compreensão de dois contextos de ensino superior, e tendo em vista a dimensão geográfica do Brasil, bem como sua diversidade cultural regional, novos estudos poderão ampliar o olhar acerca de como vem se dado o uso da pesquisa-ação nos meios acadêmicos.

Por fim, desejamos que esta dissertação contribua para o debate acadêmico sobre a metodologia da pesquisa-ação, oferecendo algumas perspectivas para pesquisadores, estudantes e profissionais da área da educação, que se interessem nesta abordagem de pesquisa que não apenas descreve a realidade, mas que também busca, em sua essência, a transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, F. C. N. de. **O ensino por investigação criando possibilidades para os professores de ciências e biologia em formação inicial a partir da pesquisa-ação.** Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências), Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021.
- ADORNO, W. T. **Educação e Emancipação.** Editora Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, W. M. J *et al.* A pesquisa crítica de colaboração na formação e trabalho docente. **Anais da Anped Sudeste.** Anped Sudeste. 1-10. 2014. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.wordpress.com/>. Acesso em: 23 mai. 2024.
- ALMEIDA, M. Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo:** possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 267 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2004.
- ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar:** entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 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.** v. 99 n. 252. 2018.
- ALMEIDA, M. L. *et al.* A pesquisa-ação crítica no desenvolvimento de políticas de formação continuada para profissionais da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** p. 1199-1214, 2021.
- ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. **Formação e Gestão em Educação Especial:** a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro e João Editores, 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, RG: Brasil multicultural, 2019. p. 76-99.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 9-23.
- ALVES, L. H. *et al.* Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp,** v. 20, n. 43. 2021.
- ARAUJO, V. A. de. **Formação continuada:** uma prática favorecida pelas comunidades de aprendizagem docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Taubaté, 2022.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos de Abreu. Rio de Janeiro. Contraponto, 1996.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos S. Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Autores Associados; 1ª edição. Volume 3. 2007.

BARROS, A P. F. L. A importância do conceito de esfera pública de Habermas para a análise da imprensa - uma revisão do tema. **Universitas: Arquit. e Comun. Social**, Brasília, v. 5n. 1/2, p. 23-34, jan./dez. 2008.

BETTINE, M. **A Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas**: bases conceituais. Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2021. DOI: Disponível em: [www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/587](http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/587) . Acesso em 17 julho. 2023.

BIANCHETTI, L; FÁVERO, O. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 2006.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense S.A., 1986.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Brasília, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2022**: Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRITO, A. X. de., LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 133, p. 7-38. 2001.

BUSTAMANTE, M. de F.; SOUZA, M. M. G. S. O ensino colaborativo e a educação inclusiva: possibilidades e desafios. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da FAEF**. v. 1. n. 35. 2020. p. 9-18.

CAETANO, A. M; BUSS, J.J; ESPÍNDULA, V. Inclusão Escolar e os processos de Formação Continuada de Pedagogos na rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES. In: Colóquio Internacional De Educação Especial e Inclusão Escolar, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2019.

CAETANO, M. F; BUSS, J. J. **Formação continuada em foco: a inclusão escolar e a construção de conhecimentos coletivos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 245-165, 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Depto. de Educação – UFSCar, São Carlos, 2004.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: The Falmer Press, 1986.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

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.

CARVALHO, E. J. C. Reflexões sobre a importância dos estudos de Educação Comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 52, p. 416-435, 2013.

CARVALHO, T. P. **Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015**. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Editora Vozes, Petrópolis, 2008.

CENCI, A. V. Apel versus Habermas: a trajetória controversa das duas variantes originais da ética do discurso. **Revista Internacional de Filosofia Moral**. v. 19 n. 3. 2020.

CEVALLOS, I.; PASSOS, L. F. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 803-822, dez. 2012.

CHELOTTI, A. L. *et al.* Pesquisa ou Investigação? As Acções que Queremos! A Página da Educação. n° 8, ano 8. 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CLAUDINO-KAMAZAKI, S. G. **Práxis na formação docente**: principais tendências na produção acadêmica atual. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

COELHO, M. **Os referenciais teóricos da área de fundamentos da educação do PPGE/UFSCar**: um estudo epistemológico e bibliométrico da produção científica (1993 a 2007). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. 2013.

COLASANTO, C. A. Avaliação na educação infantil: a participação da criança. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, V. G. P. **Alunos com paralisia cerebral na escola**: linguagem, comunicação alternativa e processos alternativos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COSTA, F. J.; SOUZA, S. C. T. de; SILVA, A. B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-graduação**. RBPG. Brasília. v. 11. n. 25. p. 823-852. set. 2014.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

DENTZ, V. V. **As tendências pós-críticas na pesquisa em educação**: análise filosófica e crítica ontológica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas. 2015

DEVECHI, C. P; TAUCHEN, G. **O futuro da educação comparada**: das interpretações de mundo à comunicação com o outro?. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015.

DIONNE, H. **A Pesquisa-ação para o Desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, v. 16, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, v. 30. 2009.

EFFGEN, A. P. S. **A escolarização de alunos com deficiência**: políticas instituídas e práticas educativas. 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017.

ELLIOT, J. Recolocando a investigação-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 1998. p. 137-152.

- FERNANDES, L. S.; PREDERIGO, A. L. **Formação continuada pela via de grupos de estudo-reflexão**: a contribuição para a práxis 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.
- 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.
- FERREIRA, N. S. de. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, 2002.
- FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, set. 2005.
- FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. ETD - **Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 511–530, 2016.
- FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 358-370, mai. 2019.
- FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. *Revista eletrônica: Pesquisa e Educação*, v. 11, n. 25, p. 358–370, 2020.
- FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, p. 197-230, 2000.
- 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.
- FRANÇA, C. E. de. P. M. **A pesquisa-ação entre professores**: investigando o planejamento curricular e a formação continuada de professores de Geografia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2019.
- FRANÇA, M. G.; MELO, D. C. F. DE .; ALMEIDA, M. L. DE .. O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 117, p. 1000–1022, out. 2022.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 3. ed. rev., atual. e ampl. [recurso eletrônico]. Chapecó, SC: Argos, 2018. e-PUB (Grandes Temas; 27).

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, maio 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345–356, 2010.

GOMBOEFF, A. L. M.; PASSOS, L. F. Inserção profissional do coordenador pedagógico: parceria colaborativa entre iniciantes e experientes a partir da pesquisa-formação. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 32, n. 65, p. 1-18, 2022.

GOMES, R. G. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas, São Paulo. Editora Alínea (coleção educação em debate), 2007.

GONÇALVES, L. M. **Mudanças nas concepções e ações docentes**: processo de integração de computadores portáteis ao currículo. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

GRUNDY, S. **Curriculum**: product or praxis. Lewes: Falme Press, 1987

HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa**: racionalidad de la accion y racionalizacion social. Version de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, J. **Pensamento Pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

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, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**: estudos de filosofia social. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução de Luiz Repa. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez, São Paulo. 2022.

JAPIASSU, H. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

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. *et al.* Diálogos reflexivos tecidos no 2º colóquio de políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo. In: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL, 1., 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: FACED/NEPIE/UFRGS, 2010. 1 CD.

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.; BRECIANE, K. G. P. A pesquisa-ação colaborativo-crítica na investigação em educação e educação especial. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). **Formação e Gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018, p. 51-63.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R.; NIXON, R.. The action research planner: Doing critical participatory action research. [S.l.]: **Springer Science & Business Media**, 2013.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre. Artmed. 1999.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileira? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LIBERALI, F., FUGA, V. P., VENDRAMINI-ZANELLA, D., MAZUCHELLI, L. P., KLEN-ALVES, V., MODESTO-SARRA, L. K., ... & PEJÃO, R. D. S. T. A vivência crítico-colaborativa para a superação das opressões. **Psicologia da Educação**, v. 54, 2022, p. 51-61.

LIRA, A. T.do. N. **As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil Alexandre Tavares do Nascimento**. Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio, 2012.

LIMA, A. F. de. Sobre a crítica de Jürgen Habermas ao projeto frankfurtiano: separação epistemológica ou continuidade de uma tradição?. **Estudos e Pesquisas em psicologia**., Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 181-196, abr. 2011.

LIMA, A. C. C. D.; PAVAN, R. Formação continuada por meio da pesquisa-ação: participação e decisão dos professores. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 2, p. 509–519, abr./jun. 2023.

LIMA, P. G. Pesquisa qualitativa: Bases históricas e epistemológicas. **Ensaio Pedagógico**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 5–17, 2018.

LOPES, T. da S. **Por uma educação ambiental crítica na formação inicial de professores/as: possibilidades emancipatórias em licenciaturas da UFPB**. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2022.

MADUREIRA, M. de L.A., BRANDÃO, C. da F. e LAHAM, S.A.D. Panorama histórico da educação comparada: as contribuições de George Bereday. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. v. 25, p. 1881–1898, dez. 2021.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração - PCCOL. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 13-26.

MARQUEZAN, L. P.; SAVEGNAGO, C. L. O Mestrado Profissional no Contexto da Formação Continuada e o Impacto na Atuação dos Profissionais da Educação. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas. v. 6. p. 1-22. 2020.

MARTINS, I. N. Y. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos em São Bernardo do Campo: um caminho a ser construído da exclusão à emancipação**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2021.

MATIAZZI, S. de L. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas na cidade de Vitória-ES**. 2020. 56 f. : il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015.

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.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, D. C. F. de. **Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MENDES, E. G. Sobre alunos "incluídos" ou da "inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. D. **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 58-81.

MINAYO, M. C, de. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 621-626. 2012.

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, 2006.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os sindicatos internos da pesquisa-ação colaborativa**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2007.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405. 2014.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

MOTTA, M. S. **O estágio supervisionado na formação do professor de matemática no contexto das tecnologias educacionais**. 2012. 354 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012.

MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out.-dez. 2011.

NASCIMENTO, A. P. **Processos de apropriação de leitura e escrita de crianças com deficiência intelectual**: uma aposta na mediação pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021.

NETA, A. de. S. O; NASCIMENTO, R. de. M; FALCÃO, G. M. B. A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19: A Invisibilidade dos Invisíveis. **Revista Interações**, v. 16, n. 54, p. 25–48, 2020.

NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, LDA, mai/2007.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da Educação comparada: Política e conhecimento. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 51, p. 13-31, 2017.

OLIVEIRA, C. T. C. de. **Integração de tecnologias ao currículo em escola pública de uma cidade digital**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, M. A. de. Dialética e hermenêutica em Jürgen Habermas. In: HAGUETTE, T. M. F. (Org.). **Dialética hoje**. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 81-115.

OLIVEIRA, W. P. de. **Educação ambiental crítica e teoria crítica**: uma análise das práticas educativas de pesquisa-ação à luz da categoria práxis transformadora. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

OLIVEIRA, L. M. **A comunicação alternativa e ampliada no processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral durante a pandemia do COVID-19**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

ORTEGA, F. S. **Pós-graduação em educação, grupos de pesquisa e a produção do conhecimento em administração educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

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, 2009.

PASSOS, L.F.; ANDRÉ, M.E.D.de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PATTUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória, 2014.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, A. B. M. **Desligamento entre participantes e pesquisadores de uma pesquisa-ação sobre violência física intrafamiliar**. 2011, 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PEREIRA, A. B., CONCEIÇÃO, M. I. G. Processo de desligamento entre pesquisadores e participantes na pesquisa-ação. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25 – n. 1, p. 109-126, Jan./Abr. 2013

PEREIRA, R. M. R. **O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PINZANI, A. **Habermas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PPGE/UFES. **Regimento Interno**. 31 de janeiro de 2023. Disponível em: [https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/regimento\\_interno\\_ppge-ufes.pdf](https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/regimento_interno_ppge-ufes.pdf). Acesso em: 20 fev. 2024.

QUEIROZ, R. C. **Inclusão Escolar, Formação Continuada, Pesquisa-Ação e Tecnologias: Tecituras Possíveis em Tempos de Pandemia**. 2021 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2021.

RIBEIRO, D. Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. **Revista Estreidiálogos**, v. 5, n. 1, p. 35-46, 2020.

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.

RIOS, R. P. **Inovação Pedagógica de uma Disciplina do Curso de Ciências Contábeis: Planejamento, Implementação e Atuação Docente**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2021.

SÁNCHEZ GAMBOA. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional.** 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

SÁNCHEZ GAMBOA. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2018.

SANTOS, E. C. dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas.** 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017.

SANTOS, J. R. **Práticas avaliativas em docência:** compartilhada no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de São Paulo. Trabalho Final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, São Paulo. 2020.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Uma prática docente inspirada na pedagogia freireana: a experiência na cátedra Paulo Freire da PUC-SP. **Revista Interterritórios.** Caruaru, v. 2, n. 2, 2016. p. 70-83.

SILVA, F. N. da. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada:** perspectivas para inclusão escolar. 2019. 271 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2019.

SILVA, F. N. da.; PREDERIGO, A. L.; ALMEIDA, M. L. Diálogos sobre pesquisa-ação, inclusão escolar e formação continuada na escola. **Revista Estreidiálogos.** v. 5 n. 1. 2020.

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. 2019. 281 f. 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. da; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. de F.; OLIVEIRA, G. M. S.; ALMEIDA, M. L. Espaços discursivos como possibilidade de formação humana e inclusão. **LOGEION: Filosofia da informação,** Rio de Janeiro, v. 10, nov. 2023, p. 278-295.

SILVA, R. H. R da; GAMBOA, S.S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD: educação temática digital,** Campinas, v. 16, n.1, p. 48-66. 2014.

SILVA, R. H. R da. **Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar:** 1981-2002. 2004. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2013.

SOUSA, L. S de; OLIVEIRA, T. Cartografias da pesquisa-ação: em busca de deslocamentos da epistemologia do Sul. **Comunicação e Sociedade.** [recurso online], 2018.

SOUZA, J. C. de. A pesquisa-ação participante: realidades e desafios. **Tóp. Educ.,** Recife, v. 15, n. 112, p. 65-104, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. – 13ª ed., São Paulo: Cortez, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora. 18 ed. 2022.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo, Atlas: 2009.

TRAZZI, P. S. da S. **Ação mediada em aulas de Biologia**: um enfoque a partir dos conceitos de fotossíntese e respiração celular. 2015. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória. 2015.

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 Nº 52/2023. **Regulamento Geral da Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2023.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. **Tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VERHINE, R. E; SOUZA, A. R. de. Compreendendo a crise recente na pós-graduação brasileira. **ANPED**. 2021 Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/capes\\_crise.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/capes_crise.pdf). Acesso em: 10 de jun. 2023.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIELLE, J. P. El Impacto de la Investigación en el Campo Educativo. **Perspectivas**, Paris, p. 337-352, 1981.

VIEIRA, B.V; LACERDA, L. R. C; MARIANO, C. A. B. da. S. Contribuições da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica na Educação Especial da rede municipal de Vitória-ES. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 48, 2018.

VIEIRA, I. S.; ALMEIDA, M. L. **Gestão de Educação Especial**: movimentos formativos e políticos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 134p

VIEIRA, I. da. S. **Movimentos formativos e políticos da gestão de educação especial no estado do espírito santo**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2020.

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; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. 63-80. **Cadernos de Pesquisa**, 2005.

**APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PARA  
REVISÃO DE LITERATURA**

<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>TIPO</b>
2013	Régis Henrique dos Reis Silva	Tendências teóricas-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e Educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)	Universidade Estadual de Campinas	Silvio Ancizar Sánchez Gamboa	Tese
2013	Silvana Galvani Claudino-Kamazaki	Práxis na formação docente: principais tendências na produção acadêmica atual	Universidade Federal do Pará	Sônia Regina Landini	Dissertação
2013	Marcio Coelho	Os referenciais teóricos da área de fundamentos da educação do PPGE/UFSCar: um estudo epistemológico e bibliométrico da produção científica (1993 a 2007)	Universidade Federal de São Carlos	Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi	Tese
2015	Volmir von Dentz	As tendências pós-críticas na pesquisa em educação: análise filosófica e crítica ontológica	Universidade de Campinas	Silvio Ancizar Sánchez Gamboa	Tese
2016	Thamires Pereira Carvalho	Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015	Universidade Estadual de Londrina	Célia Regina Vitalino	Dissertação
2017	Fabio Silva Ortega	Pós-Graduação Em Educação, Grupos De Pesquisa E A Produção Do Conhecimento Em Administração Educacional	Universidade Estadual Paulista-Campus de Marília	Graziela Zambão Abdian	Dissertação
2020	Wander Pinto de Oliveira	Educação Ambiental Crítica e teoria crítica: uma análise das práticas educativas de pesquisa-ação à luz da categoria práxis transformadora	Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba	Juliana Rezende Torres	Dissertação

2021	Renata Maria da Rosa Pereira	O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva	Universida de Federal do Rio Grande do Sul	Cláudia Rodrigues de Freitas	Disserta ção
2022	Valdirene Pereira Costa	Análise epistemológica da produção da pesquisa em filosofia e educação (1999-2019) do grupo PAIDEIA/UNICAMP	Universida de Estadual de Campinas	Silvio Ancizar Sánchez Gamboa	Disserta ção
2023	Bárbara Rebecca Baumgarte m França	Análise da produção científica do Grufopees (2013-2022): diálogos sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar	Universida de Federal do Espírito Santo	Mariangel a Lima de Almeida	Disserta ção

## APÊNDICE B – 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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> 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 se encontra 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 nacional 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 C – PLANEJAMENTO DOS ESPAÇOS DISCURSIVOS REALIZADOS COM OS AUTORES-PESQUISADORES**

### **PARTE 1**

1. Agradecimentos;
2. Apresentação do Grufopees;
3. Apresentação do contexto da pesquisa;
4. Indicação que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Ufes – TCLE;
5. Explicar a dinâmica do momento, de Espaço Discursivo;

### **PARTE 2**

#### **TEMÁTICAS DE DISCUSSÃO**

- Abrir o momento para possíveis dúvidas ou comentários sobre o discorrido.

Considerando os contextos, os processos de orientação e o desenvolvimento de pesquisas na perspectiva da pesquisa-ação:

- a) Como foi a sua experiência com a pesquisa-ação/investigação-ação no âmbito do doutorado?
- b) Quais foram os principais desafios? Quais foram as contribuições da pesquisa-ação para o seu desenvolvimento acadêmico e para o contexto que desenvolveu a pesquisa?

**APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO</b>					
<b>Nº</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>
01	Bernadete Verônica Schaeffer Hoffman	O uso de diferentes formas de comunicação em aulas de matemática no ensino fundamental	Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner	2012	Dissertação
02	Edna Graça Scopel	Olhares acerca do processo de construção dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Jovens e Adultos no Contexto do Ifes Campus Vitória	Edna Castro de Oliveira	2012	Dissertação
03	Juliana de Oliveira Nogueira	Formação continuada de gestores públicos de educação especial: constituindo caminhos	Denise Meyrelles de Jesus	2012	Dissertação
04	Alice Pilon do Nascimento	Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões	Denise Meyrelles de Jesus	2013	Dissertação
05	Anderson Rubim dos Anjos	Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento	Sonia Lopes Victor	2013	Dissertação
06	Karolini Galimberti Pattuzzo	O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum	Denise Meyrelles de Jesus	2014	Dissertação
07	Carline Santos Borges	Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum	Denise Meyrelles de Jesus	2014	Dissertação
08	Suelen da Silva Sales	Avaliação em educação especial: uma proposta construída no coletivo	Sonia Lopes Victor	2014	Dissertação
09	Tamille Correia De	Inter-relações surdas e ouvintes no processo de apropriação do	Reginaldo Célio Sobrinho	2016	Dissertação

	Miranda Milanezi	conhecimento escolar por estudantes surdos			
10	Mariza Carvalho Nascimento Ziviani	Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos	Reginaldo Célio Sobrinho	2016	Dissertação
11	Máglis Vieira Dos Santos	Agenda 21 escolar: recurso pedagógico para promoção de uma educação ambiental transformadora, emancipatória e crítica	Sandra Mara Santana Rocha	2016	Dissertação
12	Helen Malta Valladão	Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome De Edwards	Reginaldo Célio Sobrinho	2017	Dissertação
13	Edineia Braunn Negoceki	Uma proposta de ensino baseado na abordagem clil: apropriações de uma professora/pesquisadora	Kyria Rebeca Finardi	2018	Dissertação
14	Alexsandra Gomes Biral Stauffer	O uso de sequências didáticas na formação inicial de professores da educação do campo em questões ambientais na perspectiva da totalidade	Sandra Mara Santana Rocha	2018	Dissertação
15	Clayde Aparecida Belo da Silva	Formação continuada na/da escola: contribuições para a inclusão de crianças e de professores com deficiência na educação infantil.	Alexandro Braga Vieira	2018	Dissertação
16	Maria Jose Carvalho Bento	As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar	Mariangela Lima de Almeida	2019	Dissertação
17	Nazareth Vidal da Silva	A gestão de educação especial e a formação continuada da rede municipal de ensino de Marataízes/ES: a pesquisa-ação em foco	Mariangela Lima de Almeida	2019	Dissertação
18	Marcela Miranda de Lima	Construindo o pensamento filogenético na educação básica: materiais didáticos e formação para professores	Karina Carvalho Mancini e Frederico	2019	Dissertação

			Falcão Salles		
19	Elson Augusto do Nascimento	Formação permanente freireana: análise de um programa de formação de educadoras/es de escolas do campo e contribuições para a reinvenção	Valter Martins Giovedi	2019	Dissertação
20	Fernanda Nunes da Silva	A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar	Mariangela Lima de Almeida	2019	Dissertação
21	Hadassa Da Costa Santiago Bremenkamp Sperandio	Educação e pobreza: diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental	Renata Duarte Simões	2019	Dissertação
22	Ione Aparecida Duarte Santos Dias	O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: a importância da formação e a efetivação de um currículo	Cleyde Rodrigues Amorim	2019	Dissertação
23	Islene da Silva Vieira	Movimentos formativos e políticos da gestão de educação especial no Estado do Espírito Santo	Mariangela Lima de Almeida	2020	Dissertação
24	Ivete Gava da Silva	O ensino por investigação nos anos iniciais: análise de uma atividade sobre resíduos sólidos na perspectiva do trabalho colaborativo na escola	Patricia Silveira da Silva Trazzi	2020	Dissertação
25	Márcia Araújo Souza Beloti	Tecendo rede antirracista para o ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na educação básica do município da Serra (ES)	Patrícia Gomes Rufino Andrade	2020	Dissertação
26	Noelia Da Silva Miranda De Araujo	Entrelaçando saberes e narrativas: formação de professoras/es e lideranças quilombolas em Conceição da Barra/ES	Patrícia Gomes Rufino de Andrade	2020	Dissertação
27	Sabrina Selvatici Gomes Ghidini	O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial	Alexandro Braga Vieira	2020	Dissertação

28	Yamilia de Paula Siqueira	Sociologia no ensino médio: Lei nº 10.639/2003 e formação antirracista	Cleyde Rodrigues Amorim	2020	Dissertação
29	Nayara Teixeira Barbosa de Matos	O ensino de ciências na Rede Municipal de São Mateus em suas relações com a base nacional comum curricular	Gustavo Machado Prado E Andrea Brandão Locatelli	2021	Dissertação
30	Alana Rangel Barreto Soave	Formação continuada e pesquisa-ação crítica: das vontades individuais aos consensos provisórios	Mariangela Lima de Almeida	2021	Dissertação
31	Alixandra Dantas de Souza Fahning	A formação com professores nos anos iniciais do ensino fundamental: a ludicidade como possibilidade de enfrentamento da pobreza e extrema pobreza	Renata Duarte Simões	2021	Dissertação
32	Lizie Pacheco	Formação docente sobre educação das relações étnico-raciais: retalhos do processo de implementação da Lei 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES	Cleyde Rodrigues Amorim	2021	Dissertação
33	Lucimara Gonçalves Barros Brito	Formação continuada de gestores públicos de educação especial de Serra/ES pela via do grupo de estudo-reflexão	Mariangela Lima de Almeida	2021	Dissertação
34	Marcelo Dobrovoski	Formação continuada de professores na escola: diálogos entre educação infantil, educação especial e currículo	Alexandro Braga Vieira	2021	Dissertação
35	Rafael Carlos Queiroz	Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia	Mariangela Lima de Almeida	2021	Dissertação
36	Paulo Roberto Bellotti Vargas	Redes de apoio e inclusão escolar: implicações de cuidadores na inclusão de estudantes público-alvo de educação especial	Ines de Oliveira Ramos	2021	Dissertação

37	Shellen De Lima Matiazzi	Avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas na cidade de Vitória-ES	Renata Duarte Simões	2020	Dissertação
38	Mirella Pereira Caliar Magnago	Diálogos com docentes: construindo possibilidades para o ensino de ciências por investigação com a educação infantil	Patricia Silveira da Silva Trazzi	2021	Dissertação
39	Aleilda Ouverney de Souza	Educação do MST e a proposta curricular em ciências da natureza: a experiência da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, São Mateus - ES	Gustavo Machado Prado	2022	Dissertação
40	Camila Dalvi Venturim	Gênero, sexualidade e formação docente: uma reflexão sobre a escola e as violências de gênero	Rosemeire Santos Brito	2022	Dissertação
41	Eliana Louzada Delesposte	Projeto em multiníveis: uma proposta de prática pedagógica diferenciada em uma escola da rede municipal de ensino de castelo/es	Ines de Oliveira Ramos	2022	Dissertação
42	Simone Bourguignon Kaniski	Diálogos sobre medicalização na/da educação com professores pela via da formação continuada	Alexandro Braga Vieira	2022	Dissertação
43	Alexandro Braga Vieira	Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos	Denise Meyrelles de Jesus	2012	Tese
44	Letícia Queiroz De Carvalho	A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores	Erineu Foerste	2012	Tese
45	Lilian Pereira Menenguci	[...] Do caos ao thémata por epistemologias e práticas na diversidade	Denise Meyrelles de Jesus	2012	Tese
46	Vanessa Battestin Nunes	Processo avaliativo de tutores a distância em um curso de pós-graduação e reflexões sobre mudanças de condutas	Jussara Martins Albernaz.	2012	Tese

47	Danielli Veiga Carneiro Sondermann	O design educacional para a modalidade a distância em uma perspectiva inclusiva: contribuições para/na formação docente	Jussara Martins Albernaz	2014	Tese
48	Fernanda Monteiro Barreto Camargo	Memórias imagéticas revisitando as narrativas infantis em contexto escolar de ensino fundamental	Gerda Margit Schütz Foerste	2014	Tese
49	Larissy Alves Cotonhoto	Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar	Sonia Lopes Victor	2014	Tese
50	Vasti Gonçalves De Paula Correia	Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos	Denise Meyrelles de Jesus	2014	Tese
51	Ana Marta Bianchi de Aguiar	Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar	Denise Meyrelles de Jesus	2015	Tese
52	Marta Alves da Cruz Souza	A prática avaliativa na educação especial: processos de reflexão com o outro	Sonia Lopes Victor	2015	Tese
53	Patricia Silveira da Silva Trazzi	Ação mediada em aulas de biologia: um enfoque a partir dos conceitos de fotossíntese e respiração celular	Ivone Martins de Oliveira	2015	Tese
54	Messenas Miranda Rocha	Releitura do processo de aprendizagem de estudantes repetentes de Cálculo I	Vânia Maria Pereira dos Santos- Wagner	2016	Tese
55	Michel Adriano Rabbi	O diálogo entre teoria e prática: uma formação continuada de professores de ciências em serviço utilizando o Diagrama V	Laércio Ferracioli	2016	Tese
56	Andressa Dias Koehler	Audiodescrição: um estudo sobre o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual no Estado do Espírito Santo	Gerda Margit Schutz Foerste	2017	Tese

57	Ariadna Pereira Siqueira Effgen	A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas	Denise Meyrelles de Jesus	2017	Tese
58	Emilene Coco Dos Santos	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas	Ivone Martins de Oliveira	2017	Tese
59	Alice Pilon do Nascimento	Processos de apropriação de leitura e escrita de crianças com deficiência intelectual: uma aposta na mediação pedagógica	Denise Meyrelles de Jesus	2021	Tese

**APÊNDICE E – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

<b>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)</b>					
<b>Nº</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>
01	Karen Ciaccio Secco	<i>Coaching</i> e formação da consciência docente	Alipio Casali	2012	Dissertação
02	Christine Syrgiannis	Da criação à apresentação de propostas: movimento rítmico interdisciplinar desvelado na linguagem	Ivani Catarina Arantes Fazenda	2013	Dissertação
03	Andrea Gabriela do Prado Amorim	Tecnologias digitais em educação: uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores	Alda Luiza Carlini	2015	Dissertação
04	Clodoaldo Barbosa da Silva	O uso da aventura solo (RPG) na formação de professores com foco na avaliação da aprendizagem	Nelson Antonio Simão Gimenes	2015	Dissertação
05	Eduardo Bezerra de Souza	A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor	Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches	2016	Dissertação
06	João Ricardo Teixeira Leite de Souza	As percepções de educadores da educação não formal sobre parcerias com profissionais da psicologia	Luciana Szymanski Ribeiro Gomes	2016	Dissertação
07	Edna Caldeira Martins Guellere	Trajetória metodológica voltada para superação de problemas pedagógicos, a partir da análise dos dados do SARESP e da avaliação da aprendizagem em processo AAP	Clarilza Prado de Sousa	2015	Dissertação
08	Andrea Gabriela do Prado Amorim	Tecnologias digitais em educação: uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores	Alda Luiza Carlini	2015	Dissertação

09	Fernando Mansano Cruz	Sentidos e significados sobre o estudo e o planejamento para formação de formadores: uma experiência com professores coordenadores do núcleo pedagógico	Fernanda Coelho Liberali	2016	Dissertação
10	Natália Peixoto Trevisan	Indisciplina escolar: base catalisadora de formação docente	Fernanda Coelho Liberali	2016	Dissertação
11	Mariza Aparecida Santos da Silva	Atividades do diretor escolar: a experiência de profissionais de um sistema escolar em cadeia criativa	Fernanda Coelho Liberali	2016	Dissertação
12	Vanessa Barbato Rodrigues	Formação dos profissionais da limpeza na perspectiva freireana: a (in)visibilidade dos educadores não docentes	Passos, Laurizete Ferragut	2017	Dissertação
13	Maria Júlia de Oliveira Dias	Percursos da formação do professor para uso da documentação pedagógica como registro histórico	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	2018	Dissertação
14	Sandra Cavaletti Toquetão	Narrativas digitais multimodais na formação de professores da educação infantil	Fernanda Coelho Liberali	2018	Dissertação
15	Maria Nazareth Moreira Vasconcelos	Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente	Fernanda Coelho Liberali	2018	Dissertação
16	Ana Luiza Telles Pereira	Gênero, sexualidade e educação: um estudo feminista e fenomenológico com educadoras de uma EMEF em São Paulo	Szymanski, Luciana	2018	Dissertação
17	Josafá Miranda dos Santos	Implementação de trabalho de conclusão de curso em cadeia criativa em uma escola da rede pública do Estado De São Paulo	Fernanda Coelho Liberali	2018	Dissertação
18	Rodrigo Assis da Silva	Curta-metragem na escola: análise dos multiletramentos no processo de produção de curtas	Fernanda Coelho Liberali	2019	Dissertação

19	Eric Rodrigues dos Santos	Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental i: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente	Fernanda Coelho Liberali	2019	Dissertação
20	Cristina Rosa David Pereira da Silva	A dimensão formativa do diretor escolar: análise de um processo crítico-colaborativo em cadeia criativa	Fernanda Coelho Liberali	2019	Dissertação
21	Aparecida Daniele Nascimento Bitencourt	Formação docente centrada na escola: uma construção a partir das necessidades formativas de professoras do 1º ao 5º ano	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	2019	Dissertação
22	Rosina Paula Ferracciú Ferraz	Avaliação como processo de aprendizagem: uma experiência com o uso de rubrica	Nelson Antonio Simão Gimenes	2019	Dissertação
23	Simone Pannocchia Tahan	Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação	Vera Maria Nigro de Souza Placco	2019	Dissertação
24	Esther de Almeida Pimentel Mendes Carvalho	Implantação de inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão	Maria da Graça Moreira da Silva	2019	Dissertação
25	Carolina Gil Santos Wolff	Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital	Fernando José de Almeida	2020	Dissertação
26	José Roberto dos Santos	Práticas avaliativas em docência compartilhada no 6º ano do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de São Paulo	Nelson Antonio Simão Gimenes	2020	Dissertação
27	Gizele Cristina Rodrigues Caparroz de Almeida	A formação do formador de leitores em sociedades multiletradas: a leitura como comprometimento do professor de todas as áreas, nos anos finais do ensino fundamental	Lílian Maria Ghiuro Passarelli	2020	Dissertação

28	Tais Romero	A importância do registro para a reflexão crítica da prática no chão da escola de educação infantil	Lílian Maria Ghiuro Passarelli	2020	Dissertação
29	Alex Silvio de Moraes	Narrativas das experiências formadoras e aprendizagens profissionais de um grupo de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais	Laurizete Ferragut Passos	2020	Dissertação
30	Maria Cristina Forti	Ações avaliativas docentes em anos finais do ensino fundamental e construção coletiva de uma formação para a melhoria das práticas	Nelson Antonio Simão Gimenes	2021	Dissertação
31	Dom Magri	Diários de itinerância: estratégia formativa para reconhecimento do papel dos afetos na construção do conhecimento e na constituição da pessoa	Laurinda Ramalho de Almeida	2022	Dissertação
32	Ana Maria Torres Alvarez	Infografia na educação: contribuições para o pensar crítico e criativo	Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida	2012	Tese
33	Valéria Faria Weckelmann	Indicadores de mudanças nas práticas pedagógicas com o uso do computador portátil em escolas do Brasil e de Portugal	Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida	2012	Tese
34	Andrea Wild	Reflexões sobre a formação de professores em um curso de direito	Marcos Tarciso Masetto	2012	Tese
35	Maria Dolores Fortes Alves	Construindo cenários e estratégias de aprendizagem integradoras (inclusivas)	José Armando Valente	2013	Tese
36	Vivian Carla Bohm Rachman	Enfrentando a lógica do homogêneo: aspectos centrais para um trabalho diversificado junto aos educandos	Claudia Leme Ferreira Davis	2013	Tese

37	Silvia de Toledo Silva	Escola de nove anos: análise do processo de alfabetização no ciclo inicial (1º e 2º anos)	Isabel Franchi Cappelletti	2013	Tese
38	Estela A. B. Jacomette	Inovação curricular em curso de pós-graduação lato sensu em gestão de negócios	Masetto Marcos Tarciso	2014	Tese
39	Cristina Aparecida Colasanto	Avaliação na educação infantil: a participação da criança	Maria Malta Campos	2014	Tese
40	Sueli Mainine	Tecnologia & vida: a tomada de consciência no processo de formação docente	José Armando Valente	2014	Tese
41	Elvira Maria Godinho Aranha	Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola - um estudo na perspectiva sócio-histórica	Wanda Maria Junqueira de Aguiar	2015	Tese
42	Lina Maria Gonçalves	Mudanças nas concepções e ações docentes: processo de integração de computadores portáteis ao currículo	Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida	2015	Tese
43	Alexandre Saul Pinto	Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire	Branca Jurema Ponce	2015	Tese
44	Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira	Integração de tecnologias ao currículo em escola pública de uma cidade digital	José Armando Valente	2017	Tese
45	Ana Maria Silveira Turrioni	Aprendizagem ativa em um curso de Engenharia de Produção: percepções dos docentes e discentes e mudanças curriculares	José Armando Valente	2017	Tese
46	Maria Emiliana Lima Penteadó	A dimensão subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação	Wanda Maria Junqueira de Aguiar,	2017	Tese

47	Rodnei Pereira	O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação	Vera Maria Nigro de Souza Placco	2017	Tese
48	Juliana Fonseca de Oliveira Neri	Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo	Branca Jurema Ponce	2018	Tese
49	Peterson José Cruz Fernandes	De educador a administrador; de administrador a educador: uma narrativa interdisciplinar como possibilidade de currículo para o educador administrador escolar contemporâneo	Ivani Catarina Arantes Fazenda	2018	Tese
50	Cláudia Akiko Arakawa Watanabe	Jogos digitais e temáticas históricas: limites e possibilidades em uma escola pública	Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida	2019	Tese
51	Dorotéa Bittencourt Dias	Autoria interdisciplinar: o reconhecimento do professor da educação básica como intelectual do ensino e a emancipação dos alunos	Ivani Catarina Arantes Fazenda	2019	Tese
52	Maria de Fátima Gomes da Silva	A dimensão subjetiva de a educação alimentar e nutricional escolar: construindo subsídios para a formação docente	Wanda Maria Junqueira de Aguiar	2019	Tese
53	Gerlane Romão Fonseca Perrier	Integração das tecnologias digitais de informação e comunicação em cursos de natureza agrotécnica por meio de metodologias ativas	Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida	2019	Tese
54	Selma Carvalho Fonseca	Quem conta um conto, aumenta um ponto? Dimensões de uma assessoria pedagógica externa no movimento curricular numa escola ribeirinha nascente	Marcos Tarciso Masetto	2020	Tese

55	Kelly Cristina da Silva Barros	Formação inicial do professor do Ensino Fundamental I baseada na relação teoria e prática	Feldmann, Marina Graziela	2021	Tese
56	Izaura Naomi Yoshioka Martins	Avaliação na Educação de Jovens e Adultos em São Bernardo do Campo: um caminho a ser construído da exclusão à emancipação	Antonio Chizzotti	2021	Tese
57	Alcielle dos Santos	O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da Cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para a sua formação	Vera Nigro de Souza Placco	2021	Tese
58	Ricardo Pereira Rios	Inovação pedagógica de uma disciplina do curso de Ciências Contábeis: planejamento, implementação e atuação docente	Marcos Tarciso Masetto	2021	Tese
59	Ana Lucia Madsen Gomboeff	Parceria colaborativa e mentoria entre experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação: possibilidades de ações de indução profissional	Laurizete Ferragut Passos	2022	Tese
60	George Ricardo Stein	Mediação docente diferenciada: uma investigação sobre autoconhecimento docente e pedagogia diferenciada a serviço da relação professor-aluno	Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida	2022	Tese
61	Paula Franceschelli de Aguiar Barros	A formação pedagógica docente para o curso superior de relações públicas	Marcos Tarciso Masetto	2022	Tese