



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

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

RAYNER RAULINO E SILVA

**O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NA
PESQUISA-AÇÃO: ESTUDO COMPARADO ENTRE A UFES E A UMINHO**

VITÓRIA

2024



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

RAYNER RAULINO E SILVA

**O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NA
PESQUISA-AÇÃO: ESTUDO COMPARADO ENTRE A UFES E A UMINHO:**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

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

Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

VITÓRIA
2024

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

Ep e Silva, Rayner Raulino, 1989-
O processo de negociação do problema de investigação na
pesquisa-ação : um estudo comparado entre a Ufes e a UMinho /
Rayner Raulino e Silva. - 2024.
204 f.

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

1. Pesquisa-ação em educação. 2. Estudo Comparado. I. de
Almeida, Mariangela Lima. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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



RAYNER RAULINO E SILVA

O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO: ESTUDO COMPARADO ENTRE A UFES E A UMINHO

**Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.**

Aprovada em 30 de setembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Mariangela Lima de Almeida
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Andressa Mafezoni Caetano
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Carline Santos Borges
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Professora Doutora Claudete Beise Ulrich
Faculdade Unida de Vitória

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



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



Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **RAYNER RAULINO E SILVA**, candidato ao título de Doutor em Educação, com defesa realizada às 14 horas do dia 30 de setembro do ano dois mil e vinte e quatro, presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, Mariangela Lima de Almeida, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelas Doutoradas: Denise Meyrelles de Jesus, Andressa Mafezoni Caetano, Carline Santos Borges e Claudete Beise Ulrich. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada "O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO: ESTUDO COMPARADO ENTRE A UFES E A UMINHO". Terminada a apresentação do aluno, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A Presidente alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Doutor, após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão, da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 30 de setembro de 2024.

Professora Doutora Mariangela Lima de Almeida
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Andressa Mafezoni Caetano
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Carline Santos Borges
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Professora Doutora Claudete Beise Ulrich
Faculdade Unida de Vitória



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



REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO: ESTUDO COMPARADO ENTRE A UFES E A UMINHO”, elaborada por **RAYNER RAULINO E SILVA**, candidato ao Grau de Doutor em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 30 de setembro de 2024, que o mesmo seja (assinale um dos itens abaixo):

() Aprovado

() Reprovado

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

Mariangela Lima de Almeida

Denise Meyrelles de Jesus

Andressa Mafezoni Caetano

Carline Santos Borges

Claudete Beise Ulrich



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA - SIAPE 2568736
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 22/10/2024 às 17:25

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.ukf.ufes.br/arquivos-assinados/1016370?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DENISE MEYRELLES DE JESUS - SIAPE 6295679
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 22/10/2024 às 17:58

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1016387?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANDRESSA MAFEZONI CAETANO - SIAPE 1813538
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 24/10/2024 às 15:39

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1018197?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 26/10/2024 às 20:36

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1019709?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

Hoje encerro uma jornada que começou em 2009, como estudante na Universidade Federal do Espírito Santo, e que culmina em 2024. Estas palavras, ainda que insuficientes para expressar toda a gratidão que sinto, são minha tentativa de homenagear as pessoas que marcaram profundamente essa trajetória.

Os últimos quatro anos de doutorado foram repletos de desafios, começando em meio à pandemia de Covid-19. Durante dois anos, vivemos a experiência do ensino e da pesquisa em formato remoto, sem o calor da presença física dos colegas e com um desgoverno federal nos guiando, o que trouxe medo, ansiedade e inquietações. Produzir conhecimento nesse cenário foi uma tarefa árdua.

Primeiramente, quero dedicar meus agradecimentos às vítimas da Covid-19 e às suas famílias, que sentiram a dor da perda. Vocês permanecem nos corações daqueles que os amaram, e são uma lembrança constante da preciosidade da vida. Agradeço a todos os profissionais da educação que, nesse período, reinventaram os processos de ensino e aprendizagem, e em especial aos professores e demais membros do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES, que não mediram esforços para que a pesquisa pudesse continuar. Aos meus colegas da turma 17D do doutorado, com quem construímos uma comunidade virtual pelo WhatsApp, o meu carinho. Mesmo sem encontros presenciais, nos fortalecemos como grupo.

A professora Mariangela Lima de Almeida merece um lugar especial neste agradecimento. Desde a graduação, quando me abriu as portas para a pesquisa, tornou-se uma professora-orientadora e amiga, com quem compartilho uma história de treze anos. O retorno ao seu lado, no final deste doutorado, foi fundamental para a concretização deste trabalho. Talvez o destino tenha reservado este reencontro para que eu pudesse compreender melhor as dinâmicas da pós-graduação e valorizar ainda mais o espaço que me foi dado.

À professora Denise Meyrelles de Jesus, minha gratidão vai além da academia. Você não é apenas uma referência profissional, mas uma verdadeira madrinha, sempre disposta a me ouvir com sensibilidade. Sinto-me honrado por ser seu neto-acadêmico.

A professora Andressa Mafezoni Caetano, com sua inteligência e empatia, trouxe contribuições valiosas para esta tese. Sua leitura atenta e suas reflexões enriqueceram o trabalho. Da mesma forma, agradeço à professora Claudete Beise Ulrich, cujo olhar externo à UFES acrescentou novas perspectivas ao estudo.

À querida professora Carline Santos Borges, meu agradecimento é duplo. Primeiro, pela amizade que cultivamos desde 2011, durante a pesquisa coletiva em educação especial. Você esteve presente em momentos cruciais da minha vida, sempre com uma palavra amiga e um conselho certo. Também sou grato pela sua participação na banca, onde seu olhar criterioso foi essencial para o aprimoramento desta tese.

Agradeço ainda a todos os professores que influenciaram minha formação acadêmica: Marlene de Fátima Cararo, Sonia Lopes Victor, Terezinha Schuster, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (*in memoriam*), Vânia Carvalho de Araújo, Rogério Drago, Hiran Pinel, Sandra Soares Della Fonte, Alexandro Braga Vieira, Douglas Christian Ferrari de Melo, Ines de Oliveira Ramos, Ivone Martins de Oliveira, Marcia Roxana Cruces Cuevas e Reginaldo Celio Sobrinho.

À UFES, meu eterno agradecimento, assim como aos profissionais e estudantes da Universidade do Minho, que contribuíram para esta pesquisa. Agradeço ao Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial – GRUFOPEES (CNPq) e aos amigos-críticos-colaborativos: Allana, Bárbara, Gabriela, Gustavo, Islene, Letícia, Nazareth, Rafael e Sumika. Vocês foram fundamentais nessa jornada.

A Allana, minha gratidão por sua serenidade, que me trouxe conforto nos momentos mais difíceis. A Bárbara, por iluminar meu caminho com seu olhar atento na fase final deste trabalho. A Gabriela e o Gustavo, bolsistas de iniciação científica, agradeço pela energia jovial e pelas risadas que aliviaram a tensão ao longo do doutorado.

A minha "marida" Islene, que esteve ao meu lado desde o processo seletivo até aqui, enfrentando a pandemia comigo, obrigado por ser minha alegria, meu suporte e minha força. A Letícia, por nossa parceria diária, pelas trocas de ideias e conhecimentos, meu muito obrigado.

Nazareth, sua visão crítica me fez refletir profundamente ao longo dessa jornada, e Rafael, seu olhar cuidadoso e observações perspicazes foram um suporte diário. À Sumika, sou grato por suas orientações maduras, que sempre nos realinharam ao propósito deste trabalho.

Aos meus colegas do Grufopees, esta tese é tão de vocês quanto minha. Vocês são parceiros para a vida. Ao Conselho Municipal de Educação de Serra e aos conselheiros que contribuíram no meu crescimento profissional.

Minha família, minha fortaleza, eu agradeço por todo apoio e incentivo. Em especial, minha mãe, minhas irmãs, meus sobrinhos, cunhados e cunhada. Ao Milton, meu companheiro de

todas as horas, que compreendeu minhas ausências e me acalmou nos momentos difíceis. Você é fundamental em minha vida.

Por fim, aos amigos-irmãos que estiveram ao meu lado, dividindo alegrias e dificuldades: Amanda Camizão, Carline Borges, Caroline de Andrade, Cecília Navarro, Cláudia Scardino, Claudiana dos Anjos, Ellis Regina Godoy, Fernanda Novaes, Giselle Kautsky, Islene Vieira, Karine Abreu, Karolina Marques, Marcelo Dobrovoski, Mario Xavier, Patrick Pio e Thuanny Reisen meu muito obrigado.

Agradeço ao Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC) pelo suporte nos momentos necessários, seja através de financiamento de atividades acadêmicas ou da flexibilidade na jornada de trabalho. Um agradecimento especial às colegas Agda Calegário, Geisa Lacerda, Jamile Frechiani e Mônica Nascimento, que se tornaram amigas e parceiras de vida e foram gigantes ao longo desses quatro anos. Sem vocês, esta tese não teria sido possível.

RESUMO

Este trabalho de investigação para doutoramento parte do seguinte questionamento: de que modo as negociações para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação são conduzidas e compreendidas nos contextos de pós-graduação na Universidade Federal do Espírito Santo e na Universidade do Minho? Para a construção de uma resposta para a pergunta acima, este trabalho tem por objetivo geral construir conhecimento sobre as negociações para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação a partir de uma análise comparada entre a Ufes com a UMinho. Delineado pelos objetivos específicos de refletir a importância da pós-graduação enquanto espaço formativo institucional que busca a construção de processos com vistas ao enfrentamento dos desafios presentes nos contextos investigados; identificar de que modos a pesquisa-ação/investigação-ação é utilizada nas pesquisas produzidas em programas de pós-graduação em educação da Ufes e da UMinho; e, compreender os modos de negociação que são constituídos entre as demandas do problema de investigação com o contexto no qual ele emerge, pela via do agir comunicativo. Tomamos a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas enquanto pressuposto teórico e epistemológico, principalmente, a partir dos conceitos de entendimento mútuo, consenso provisório e agir comunicativo forte. Esta pesquisa ganha corpo através dos pressupostos epistemológicos do Estudo Comparado Internacional e por meio da “pesquisa da pesquisa”. Tem-se enquanto *locus* de investigação o Instituto de Educação da Universidade do Minho em Portugal e o Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo no Brasil. A constituição do *corpus* de análise foi composta por entrevistas individuais e coletivas com autores-pesquisadores e professores-orientadores nos Espaços Discursivos e documentos institucionais da Ufes e da UMinho que versam sobre a pós-graduação. A produção dos dados foi desenvolvida em duas fases que aconteceram simultaneamente. Sendo uma fase em que os documentos normativos foram compreendidos e na segunda fase em que constituímos Espaços Discursivos nos contextos selecionados. A análise dos dados se deu a partir de um Círculo Argumentativo em que foram postos os dados produzidos em processos de argumentações para a criação de entendimentos acerca da temática desta tese. Concluimos que ao comparar a Ufes com a UMinho, podemos ver como estas negociações se desenrolam em ambientes acadêmicos e culturais únicos. Isto esclarece a abordagem para definir o problema de investigação, bem como, o papel do agir comunicativo para alcançar um consenso provisório nestes institutos. Esta discussão nos oferece insights sobre como diferentes autores-pesquisadores abordam as suas preocupações de investigação através de negociações que envolvem a sua demanda individual em articulação com a demanda contextualizada. As conclusões revelam que, embora as negociações para a definição do problema de investigação sejam desafiadoras, elas também são uma oportunidade para o fortalecimento de redes de colaboração e de um agir comunicativo forte, como sugerido por Jürgen Habermas. Essa forma de agir comunicativo foi fundamental para que diferentes interesses, conhecimentos e experiências fossem articulados em busca de consensos provisórios, contribuindo para a construção de uma investigação mais comprometida com a transformação social. Assim, as conclusões dessa tese reafirmam a importância de uma abordagem crítica e colaborativa na pesquisa-ação/investigação-ação, em que o processo de negociação se torna um elemento central para o sucesso da investigação. Concluimos com a tese de que há necessidade de haver entendimento mútuo a partir de um agir comunicativo forte, que busca o consenso provisório na negociação do problema de investigação em uma pesquisa-ação/investigação-ação crítico-emancipatória.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Estudo Comparado Internacional. Definição do Problema de Investigação. Teoria da Ação Comunicativa.

ABSTRACT

This doctoral research is based on the following question: how are the negotiations for defining the research problem in action research/investigative action conducted and understood in the postgraduate contexts at the Federal University of Espírito Santo and the University of Minho? To answer this question, the general aim of this study is to build knowledge about the negotiations for defining the research problem in action research/investigative action through a comparative analysis between UFES and UMinho. The specific objectives are to reflect on the importance of postgraduate programs as institutional training spaces that seek to address the challenges present in the investigated contexts; to identify how action research/investigative action is used in research conducted within the postgraduate education programs at UFES and UMinho; and to understand the modes of negotiation that are established between the demands of the research problem and the context in which it emerges, through the lens of communicative action. Jürgen Habermas's Theory of Communicative Action is adopted as the theoretical and epistemological foundation, especially through the concepts of mutual understanding, provisional consensus, and strong communicative action. This research is shaped by the epistemological assumptions of International Comparative Studies and through "research on research." The loci of investigation are the Institute of Education at the University of Minho in Portugal and the Center for Education at the Federal University of Espírito Santo in Brazil. The analysis corpus was formed by individual and group interviews with researcher-authors and supervising professors in Discursive Spaces, as well as institutional documents from UFES and UMinho related to postgraduate education. Data production occurred in two simultaneous phases: one involving the analysis of normative documents and the other constituting Discursive Spaces in the selected contexts. Data analysis was conducted through an Argumentative Circle, where the produced data were subjected to argumentative processes to create understandings on the thesis topic. We conclude that, by comparing UFES and UMinho, we can observe how these negotiations unfold in unique academic and cultural environments. This clarifies the approach to defining the research problem, as well as the role of communicative action in achieving provisional consensus within these institutions. This discussion provides insights into how different researcher-authors address their research concerns through negotiations that involve both individual demands and contextualized demands. The conclusions reveal that, although negotiations for defining the research problem are challenging, they also offer an opportunity to strengthen collaborative networks and foster strong communicative action, as suggested by Jürgen Habermas. This form of communicative action was crucial in articulating diverse interests, knowledge, and experiences in pursuit of provisional consensus, contributing to the development of research more committed to social transformation. Thus, the conclusions of this thesis reaffirm the importance of a critical and collaborative approach in action research/investigative action, where the negotiation process becomes a central element for successful research. We conclude with the thesis that there is a need for mutual understanding through strong communicative action, aimed at achieving provisional consensus, in the negotiation of the research problem within a critical-emancipatory action research/investigative action.

Keywords: Action Research. International Comparative Study. Definition of the Research Problem. Theory of Communicative Action.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Levantamento das produções acadêmicas da UMinho (2013 a 2023).....	56
Gráfico 2 – Quantitativo e natureza.....	57
Gráfico 3 - Levantamento das produções acadêmicas da UFES (2013 a 2023).....	58
Gráfico 4 - Quantitativo e natureza	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos selecionados para a elaboração da revisão de literatura	60
Quadro 2 - As grandes fases do desenvolvimento teórico de Jürgen Habermas	85
Quadro 3 - Os espaços discursivos desenvolvidos na pesquisa.....	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Espiral cíclica proposta por Lewin	41
Figura 2 - As quatro fases do ciclo básico da investigação-ação	44
Figura 3: Organograma para a definição do problema de pesquisa	73
Figura 4: O processo de negociação para a definição do problema de pesquisa.....	75
Figura 5: Divisão político-administrativa do Brasil	106
Figura 6: Divisões administrativas de Portugal	109
Figura 7: Círculo Argumentativo	120
Figura 8: Os processos de definição do problema de investigação na pesquisa- ação/investigação-ação	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARN	Congresso Anual da Collaborative Action Research Network
CCPFC	Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNODS	Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEPS	Departamento de Educação, Política e Sociedade
ECTS	Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos
ED	Espaço Discursivo
FMI	Fundo Monetário Internacional
GRUFOPEES	Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial
I&D	Investigação e Desenvolvimento
IA	Investigação-ação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICTs	Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação
IE	Instituto de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEESP	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pesquisa-ação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRÓ- CONSELHOS	Curso de Formação de Conselheiros Municipais de Educação
PROSUCESSO	Plano de Integrado de Promoção do Sucesso Escolar
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RAUM	Regulamento Acadêmico da Universidade do Minho
RCAAP	Portal Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RepositóriUM	Repositório Institucional da Universidade do Minho
SNCTI	Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TLCE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UMINHO	Universidade do Minho
UNESC	Centro Universitário do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura Organizacional

UV

Universidade Veracruzana

SUMÁRIO

CONSTRUINDO LINHAS E CONEXÕES POTENTES: O MEMORIAL CRÍTICO ..	24
1 INTRODUÇÃO	30
2 A PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	38
2.1 PESQUISA-AÇÃO: HISTÓRICO, DESAFIOS E POTENCIALIDADES.....	39
2.2 AS DIFERENTES PERSPECTIVAS ASSUMIDAS DA PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	43
2.3 A ESSÊNCIA ATRIBUÍDA A PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: CARACTERÍSTICAS E PRINCÍPIOS	46
2.4 O PROCESSO DE DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	50
3 O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA: APROXIMAÇÕES NAS ELABORAÇÕES TEXTUAIS.....	55
3.1 A COLOCAÇÃO DO PROBLEMA NA PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: UM OLHAR NA LITERATURA MAPEADA	63
3.2 AS NEGOCIAÇÕES PRESENTES NA REVISÃO DE LITERATURA: ACORDOS NECESSÁRIOS	74
4 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS E O CONSENSO NA NEGOCIAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	83
4.1 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA E OS CONCEITOS HABERMASIANOS PARA SUBSIDIAR OS ENTENDIMENTOS SOBRE OS PROCESSOS DE NEGOCIAÇÕES PARA A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	86
5 UM ESTUDO COMPARADO ENTRE UFES E UMINHO: UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA.....	95

5.1 A IMPORTÂNCIA DE UM ESTUDO DE NATUREZA QUALITATIVA: A PESQUISA DA PESQUISA COMO MOVIMENTO INVESTIGATIVO	97
5.2 ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	99
5.3 A ÉTICA NA PESQUISA	103
5.4 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE: APRESENTANDO OS LÓCUS DE PESQUISA	105
5.4.1 O contexto brasileiro	105
5.4.2 O contexto português	108
5.5 OS MOVIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS: AS FASES DA PESQUISA	112
5.5.1 Investida nos documentos normativos para a compreensão dos múltiplos contextos	112
5.5.2 A visita técnico-científica a Portugal e os movimentos instituídos no Brasil	113
5.6 O CÍRCULO ARGUMENTATIVO COMO ESTRATÉGIA DE ANÁLISE	118
6 O CÍRCULO ARGUMENTATIVO: AS NEGOCIAÇÕES PARA A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	121
6.1 OS CONTEXTOS SOCIOPOLÍTICOS E SUAS INFLUÊNCIAS NA DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	123
6.2 A NEGOCIAÇÃO COM O CONTEXTO EDUCACIONAL PARA A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	130
6.3 A NEGOCIAÇÃO COM O CONTEXTO INSTITUCIONAL PARA A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	142
6.4 A INFLUÊNCIA DO LÓCUS DE PESQUISA NA DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	155
6.5 OS MODOS EM QUE SE CONCEBE A PERSPECTIVA DE PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	167
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
7.1 O CAMINHO TRILHADO PARA A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	175

7.2 CONCLUSÕES DO CÍRCULO ARGUMENTATIVO	179
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES	195
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	196
APÊNDICE B – PLANEJAMENTOS DOS ESPAÇOS DISCURSIVOS REALIZADOS	199

CONSTRUINDO LINHAS E CONEXÕES POTENTES: O MEMORIAL CRÍTICO¹

“Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor minha existência numa sociedade que insiste em negá-la”.

Djamila Ribeiro

Ao relembrar um pouco a minha trajetória para a realização desta pesquisa, trouxe nesta escrita muitas lembranças e sentimentos desde a tenra infância. Nas brincadeiras presentes na educação infantil ou pelas ruas do bairro, sempre utilizava o faz de conta para encenar um professor e seus estudantes. Era uma das brincadeiras prediletas e, posteriormente, no ensino fundamental e médio, adorava ficar no contraturno da escola para auxiliar os estudantes que tinham dificuldades nos processos de ensinamentos e aprendizagens nas diferentes disciplinas. Assim, desde minha adolescência, eu sabia o lugar social que queria ocupar: o de mediador de saberes e produtor de espaços coletivos possíveis de ensinamentos e aprendizagens.

Esse memorial crítico é um rascunho para novas escritas, sendo assim, não é um exercício tranquilo, pois é difícil elaborar uma escrita de nós mesmos. Nessa direção, cabe iniciar trazendo um pouco a minha formação inicial no curso de Pedagogia; posteriormente, a experiência profissional na educação básica; passando pela formação no mestrado acadêmico em Educação; em seguida, as experiências no ensino superior enquanto docente; finalizando trago o atual processo de formação no doutorado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Iniciamos o memorial com a minha entrada no curso de Pedagogia em 2009, enfrentando inicialmente dificuldades nos fundamentos da educação. Meu envolvimento no movimento estudantil universitário, que começou no movimento secundarista, se intensificou durante o curso, contribuindo significativamente para minha formação humana e desenvolvendo habilidades de liderança, trabalho coletivo e organização. Gradualmente, fui me adaptando às disciplinas pedagógicas. Uma disciplina optativa sobre “alunos com necessidades especiais” em 2010 despertou meu interesse pela educação inclusiva. Posteriormente, trabalhei como bolsista em atividades administrativas no Departamento de Educação, Política e Sociedade (Deps) e, depois, no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão

¹ Este memorial crítico foi elaborado ao longo da disciplina intitulada Seminário de Pesquisa III em Educação Especial e Processos Inclusivos sob supervisão das professoras doutoras Mariangela Lima de Almeida e Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado.

em Educação Especial (Neesp), onde participei de projetos de pesquisa sobre inclusão de estudantes com deficiência.

Em 2011, recebi uma bolsa de iniciação científica e participei do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), investigando a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais em Cariacica. Também participei do grupo de pesquisa "Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar", focado na educação especial e inclusiva, sob orientação da professora Denise Meyrelles de Jesus. Ano fundamental para o meu primeiro contato com a pesquisa-ação.

Em 2013, participei de um projeto de pesquisa sobre formação continuada de gestores públicos de educação especial na região sul do Espírito Santo, usando pesquisa-ação colaborativo-crítica. Minha pesquisa focou no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para suportar diálogos entre gestores públicos, enfrentando o desafio de envolvê-los como atores ativos no processo investigativo. Essas experiências moldaram minha compreensão sobre a importância da colaboração e do diálogo na produção de conhecimento e transformação social. A graduação foi crucial para meu desenvolvimento como pesquisador e profissional da educação, mostrando que a educação se constrói coletivamente, sempre em colaboração com outros.

Ao final do curso de Pedagogia, em 2014, em função do meu envolvimento com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) durante a Iniciação Científica, fui convidado a integrar a equipe do Curso de Formação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselhos), atuando no suporte tecnológico. Essa experiência foi crucial para entender a importância do Conselho Municipal de Educação na garantia de políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade e inclusiva. Percebi a relevância desse órgão colegiado, que promove uma gestão democrática com representações de todos os segmentos sociais.

Em 2015, após concluir a graduação em Pedagogia, iniciei minha carreira profissional no Centro de Educação Infantil (CEI) Fé e Alegria, em Cariacica/ES, atuando como coordenador dos dois turnos. Trabalhando nos bairros periféricos de Nova Rosa da Penha e Vila Progresso, enfrentei grandes desafios devido à marginalização social que afeta a comunidade e a vulnerabilidade dos educandos. A realidade dos estudantes refletia a ausência do Estado na garantia dos direitos sociais básicos, resultando em problemas graves como falta de cuidados adequados, feminicídios e mortes de crianças. Inicialmente, reagi com frustração às atitudes dos responsáveis, mas com o tempo, compreendi que meu ideal de cuidados

baseado na minha experiência em Vitória não se aplicava diretamente àquela realidade. Percebi a necessidade de adotar uma postura de escuta sensível e diálogo para mediar novos conhecimentos e apoiar a comunidade.

Como coordenador, tive que entender as dinâmicas internas da escola e mediar às relações entre os indivíduos. Através da articulação entre teoria e prática, compreendi a constituição da cultura e do clima escolar. A cultura organizacional da escola, conforme descrita por autores como Lück (2010) e Teixeira (2002), é formada coletivamente e influencia como os membros percebem e interagem com a instituição. Entender essas dinâmicas foi essencial para criar um ambiente mais democrático e dialógico. Aos poucos, os momentos de planejamento e conversa foram remodelando o espaço escolar, promovendo uma identidade coletiva onde todos se sentissem pertencentes e engajados na construção de uma escola melhor. Reconhecer a diversidade e trabalhar a partir dela foi fundamental para criar um ambiente inclusivo e colaborativo.

Em 2016, ingressei no mestrado acadêmico em educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), compondo o grupo de pesquisa “Política, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tendo como professor-orientador o Edson Pantaleão Alves. Durante esse período, participei de um estudo comparado internacional sobre a inclusão no ensino superior, envolvendo a Universidade Veracruzana (UV) no México e a Ufes no Brasil, coordenado pela professora Alma de Los Ángeles Cruz Juárez e pelos professores brasileiros mencionados.

O projeto de pesquisa, intitulado “Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco” e financiado pelo CNPq, investigou políticas e práticas de inclusão nas duas universidades. Este estudo me levou a investigar o ensino superior e a compreender que, conforme Matthes (1992), ao realizar um estudo comparado, devemos evitar modelar o outro contexto com base em nossas referências, reconhecendo a diversidade para produzir novos saberes. Isso implica analisar as condições sociais em que as relações são produzidas, sem impor nosso olhar como verdadeiro.

A pesquisa foi fundamentada nos estudos de Norbert Elias e sua sociologia figuracional, que busca uma interdisciplinaridade entre história e sociologia para entender processos sociais de longa duração. Segundo Veiga (2008), Elias investiga como se forma a sociedade da corte através de uma perspectiva sociológica, integrando diferentes áreas de conhecimento. Seus trabalhos, como "O Processo Civilizador I e II", exploram a corte

francesa entre Francisco I e Luís XVI, elucidando a interdependência entre processos sociais e interações individuais. Aplicando essa perspectiva ao estudo da inclusão universitária de pessoas com deficiência, analisamos tanto o histórico dessa inclusão em um contexto global quanto suas especificidades sociológicas no Brasil e no México. Elias (2006) sugere que processos como a divisão de funções, integração e civilização são partes de um desenvolvimento complexo e de longo prazo, demandando uma análise detalhada.

Elias (2006) também destaca a necessidade de considerar mudanças nas "estruturas sociais e da personalidade" no contexto das ciências sociais, refletindo sobre as barreiras e inovações científicas associadas. Esse entendimento foi crucial para analisar como as influências contextuais moldam a inclusão universitária e suas dimensões, reconhecendo a complexidade de incluir universitários da educação especial. Assim, o estudo comparado nos proporcionou insights sobre as diferenças e semelhanças nas políticas de inclusão nas duas universidades, sugerindo futuras pesquisas para aprofundar a compreensão desses processos inclusivos (Silva, R., 2018).

Ao finalizar o mestrado acadêmico em julho de 2018, iniciei minha busca por atuação profissional, sendo contratado em agosto do mesmo ano como professor no curso de Pedagogia do Centro Universitário do Espírito Santo (Unesc). No primeiro semestre, lecionei disciplinas relacionadas às diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e fundamentos da educação de jovens e adultos. Este início na docência superior me desafiou a compreender a complexidade da didática, processos de ensino e aprendizagem, processos avaliativos, *práxis* educativas e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse movimento, desde 2020, por indicação da instituição em que trabalho assumi enquanto conselheiro do Conselho Municipal de Educação de Serra (CMES) em que me envolvo diretamente no processo de assessoramento do Executivo Municipal desde a formulação, passando pela implementação e chegando na avaliação das políticas públicas do município que envolva o contexto educacional.

É nesse processo contínuo de inquietação diante dos conflitos que surgem nos contextos educacionais que consolido meu conhecimento como professor universitário e pesquisador. Junto a uma grande parceira de trabalho, construímos três obras infantis que emergem das demandas urgentes que encontramos nas escolas por onde passamos ao longo dos semestres, todas focadas nas relações étnico-raciais. A primeira, intitulada "Abayomi: encontro precioso" (2018) tem como objetivo valorizar a história ancestral da boneca abayomi e promover o debate sobre a identidade negra. A segunda, "Insurreição de Queimado: da

resistência ao caminho da liberdade" (2023), resgata, de forma lúdica e criativa, a história de um dos maiores levantes contra a escravização, ocorrido em 1849, na Serra, Espírito Santo. Por fim, em "Anaya e a panela modelada no barro" (2024), narramos a belíssima história da panela de barro capixaba. Essas obras são construções que vislumbramos como alternativas para romper com a educação colonial, pois acreditamos que decolonizar os saberes presentes nos materiais didáticos fortalecem a visibilização de histórias anteriormente negadas. Nessa trajetória, minha atuação profissional se desdobra entre a docência no ensino superior, a pesquisa científica e a extensão.

Em relação à atuação profissional no ensino superior, os desafios dessa jornada me motivaram especialmente a investigar os processos avaliativos, que apresentam contradições em relação à sua funcionalidade, intencionalidade e finalidade. Essa busca por aprofundamento resultou na minha participação na seleção para o doutorado acadêmico em Educação na Ufes. Em 2020, comecei meus estudos doutorais na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos, focando nos processos avaliativos inclusivos no contexto da Ufes, tema que emergiu dos meus estudos de mestrado e da prática docente no ensino superior. Contudo, ao final do ano de 2023, mudanças foram necessárias, como a troca de orientação do doutoramento, o que resultou em mudanças de foco investigativo.

Portanto, em outubro de 2023, reintegrei ao Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees), coordenado pela professora Mariangela Lima de Almeida e registrado no CNPq. Este grupo participa de uma rede lusófona de investigadores da pesquisa-ação/investigação-ação denominada Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa - ESTREIADIÁLOGOS - foi criada após o Congresso Anual da Collaborative Action Research Network (CARN) em 2015, em Braga. Afiliada à CARN, a associação promove uma abordagem investigativa democrática e inclusiva nas Ciências Sociais e Humanas e nas Ciências Médicas e da Saúde. Reúne investigadores, estudantes e profissionais de países lusófonos em diversas áreas, como educação, saúde, sociologia e geografia humana. Seu objetivo é fomentar a colaboração e inovação na pesquisa-ação, melhorando práticas profissionais e construindo conhecimentos sustentáveis e socialmente relevantes.

A rede internacional de pesquisadores, criada em 2015, é dedicada à investigação-ação em diversas áreas do conhecimento. A Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa – Estreidiálogos tem como missão contribuir para a melhoria da prática profissional por meio da investigação-ação crítica orientada para a

mudança e baseada em valores humanistas e democráticos. Nesse contexto, em 2021, a Ufes sediou o III Congresso da Rede Estreia diálogos com o tema “Interfaces entre a pesquisa-ação e as lutas sociais na atualidade”, realizado virtualmente. O congresso reuniu pesquisadores de diversos países lusófonos para discutir questões relacionadas a políticas públicas e práticas sociais, ressaltando que todo conhecimento deve ser socialmente sustentável e originário dos interesses humanos (Relatório do congresso, 2021, p. 2).

Para tanto, esta tese está inserida em uma pesquisa coletiva organizada pelo Grufopees/CNPq intitulada “Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos”, 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.

Essas ações refletem um compromisso em fomentar a reflexão, a pesquisa e a prática educacional voltadas para a inclusão e a diversidade, visando aprimorar as abordagens pedagógicas e as políticas educacionais para atender às necessidades de todos os estudantes. Dessa forma, os avanços do Grufopees/CNPq não apenas enriquecem o campo da educação, mas também contribuem para a formação de profissionais mais qualificados e conscientes da importância da inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Na fé de Zambi e de Oxalá
 Pedimos licença pros trabalhos começar
 Abram os caminhos
 Abram os caminhos
 Abram os caminhos
 Abram-se os caminhos

(SILVA, Thais Dayane da. Abram os Caminhos. 2020).

Começamos a introdução desta tese a partir dessa música, pois acreditamos que, ao percorrer os caminhos investigativos, precisamos primeiramente pedir ajuda para passar por este rito de passagem. Aos caminhos que sejam abertos para possibilitar percursos formativos potentes e que sejam construtores de novas produções científicas. Assim, nos encontros e desencontros das linhas que formam a pesquisa coletiva do Grufopees, citada anteriormente, que esta tese se envereda para contribuir na análise das produções que versam sobre a pesquisa-ação/investigação-ação².

A partir dessa pesquisa coletiva do Grufopees identificamos o aumento de estudos que utilizam da pesquisa-ação/investigação-ação nos contextos investigados. Os estudos de Souza e Mendes (2017) e França (2023) reforçam tal constatação a partir dos levantamentos realizados em seus estudos que denotam um progressivo número de trabalhos acadêmicos. Portanto, esses estudos têm contribuído para problematizar e entender os processos educacionais em diferentes realidades. Logo, o estudo em rede desenvolvido pelo Grufopees tem se colocado na direção de analisar tais produções na compreensão dos modos em que a pesquisa-ação/investigação-ação se insere.

Constituindo esse cenário, apresentado até o momento e em decorrência dos movimentos de outubro de 2023, citados no memorial crítico, esta tese foi se configurando ao longo dos meses entre outubro de 2023 a agosto de 2024. Primeiramente, no final de outubro até meados de novembro de 2023, realizamos uma visita técnica em Portugal que já estava agendada para a pesquisa lusófona coletiva. E, nos meses de julho a agosto de 2024 realizamos os procedimentos de coleta de dados no Brasil. Com isso, realizamos diferentes estratégias de coleta de dados para a compreensão das realidades educacionais portuguesas e brasileiras como a pesquisa-ação/investigação-ação estava presente nessas realidades. Podendo ser desde o contexto da educação básica até o ensino superior.

² Utilizaremos ao longo desta tese as terminologias pesquisa-ação/investigação-ação juntas, pois, no contexto brasileiro utiliza-se pesquisa-ação e no contexto português utiliza-se investigação-ação. Mesmo sendo traduções de acordo com os seus contextos o modo como são significadas em cada país ganha corpo e sentido distintos.

Os movimentos realizados em 2023 e 2024 nessa pesquisa coletiva do grupo nos subsidiaram a abertura de um debate, quais são os saberes produzidos via pesquisa-ação/investigação-ação? Para responder a tal indagação, partimos das análises de Paolo Rossi (2001) que nos aponta a necessidade de sempre nos questionarmos sobre os saberes estabelecidos, pois é necessário colocar em suspensão o momento histórico, bem como a constituição social que resultou neste saber estabelecido. Articulamos com os estudos do filósofo francês Gaston Bachelard (1971) para colocar em debate o termo “obstáculos epistemológicos”. Essa terminologia trata-se de entender os processos de convicções interrelacionadas entre o saber comum com o saber científico que tendem a irromper algum crescimento ou novo saber. Assim, ele afirma que:

Quando se procuram as condições psicológicas dos progressos da ciência, em breve se chega à convicção de que é em termos de obstáculos que deve pôr o problema do conhecimento científico. E não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem tão pouco de incriminar a fraqueza dos sentidos e do espírito humano: é no próprio ato de conhecer, intimamente, que aparecem, por uma espécie de necessidade funcional, lentidões e perturbações. É aqui que residem causas de estagnação e mesmo de regressão, é aqui que iremos descobrir causas de inércia a que chamaremos obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1971, p. 165).

Compreendemos a partir dos estudos de Bachelard (1971), que abordar esses obstáculos é dizer que eles habitam nos pesquisadores quando, ao realizarem um estudo epistemológico, carregam consigo preconceitos que impedem um desenvolvimento científico. Tratando-se desse desenvolvimento, Rossi (2001) apresenta sobre a quebra de paradigmas que a ciência moderna possibilitou frente à ciência clássica. Aborda as mudanças que os saberes da física produziram em diferentes gerações, traçando um caminhar de progressão e afastamento do chamado “senso comum”. Por fim, nessa comparação entre as ciências, Rossi (2001, p. 34) afirma que a ciência moderna não surge no campo do “senso comum”, das generalizações e superficialidade, mas surge da necessidade de que a ciência seja capaz de abstrações, em outras palavras, de romper com as experiências imediatas para uma análise mais profunda e sistematizada.

Ao produzir outro modo de pensar as ciências, há uma tentativa de se romper com os conhecimentos dos “saberes comuns”, do senso comum, e que resultam em um não olhar crítico e científico dos fenômenos. Surge, pois, a necessidade de um movimento de afastamento das ciências com a religião, que possibilitou outra maneira de circulação de

saberes. Saberes que buscam questionar as práticas sociais recorrentes e que perpetuam exclusões em diferentes esferas da vida em sociedade.

Nessa direção, que os estudos de Habermas (1972) abordam a controvérsia entre Karl Popper e Theodor Adorno em sua teoria epistemológica, ressaltando quatro diferenças essenciais entre a ciência social formal e a ciência social dialética. Ele critica a abordagem de Popper, classificando-a como positivista, e fundamenta seus argumentos nessas divergências fundamentais. Uma das distinções apontadas por Habermas diz respeito à relação entre teoria e realidade. Enquanto a filosofia analítica foca nas relações no plano formal, a ciência social dialética considera as interações comportamentais da realidade vivida, evidenciando que o conceito central na filosofia analítica representa categorias científicas previamente ordenadas, sem se confundir com a realidade empírica.

Portanto, Habermas (1972) destaca a crítica de Adorno à abordagem positivista de Popper, enfatizando que este último prioriza o método em detrimento do objeto como determinante do processo de conhecimento e objetividade. Adorno argumenta que Popper negligencia as contradições do objeto e acaba reduzindo os problemas do mundo social a questões epistemológicas formais, ao passo que a abordagem dialética busca questionar hipóteses, conceitos e a construção do conhecimento como um todo.

A partir desse contexto, que Habermas (1968) contribui para a teoria do conhecimento ao propor uma abordagem baseada na racionalidade comunicativa, enfatizando a importância da linguagem e do diálogo para alcançar consensos racionais. Ele também analisa as sociedades capitalistas avançadas, identificando crises de racionalidade, legitimidade e motivação, interpretando-as como sintomas com múltiplos significados. Por meio de sua obra, como "Conhecimento e Interesse", ele oferece uma perspectiva crítica sobre a racionalidade moderna e suas implicações nas sociedades contemporâneas, buscando promover uma compreensão mais ampla e emancipatória do conhecimento e da realidade social.

Dessa maneira, a nossa tentativa de compreensão mais ampla e emancipatória nos conhecimentos que emergem nos trabalhos que utilizam a pesquisa-ação/investigação-ação, serão realizadas nesta tese em articulação entre a teoria habermasiana com os pressupostos da pesquisa-ação/investigação-ação. Pois, acreditamos que a pesquisa-ação/investigação-ação na pesquisa educacional tem uma potência significativa, permitindo uma abordagem prática e reflexiva que envolve diretamente os profissionais da área, como os professores, no processo de investigação e transformação da realidade educacional. Assim, a pesquisa-

ação/investigação-ação contribui para integrar teoria e prática, promover a participação ativa dos profissionais e melhorar o cenário educacional (Jesus; Vieira; Effgen, 2014).

Em decorrência desses movimentos, entendemos o lugar que a pesquisa-ação/investigação-ação assume como uma fundamentação teórico-metodológica que rompe com os movimentos tradicionais de fazer pesquisa, ligadas aos olhares construtivistas de fazer ciência. Em síntese, podemos destacar que ela desenvolve sistemas sociais que potencializam as relações entre os indivíduos, já as ciências positivas buscam uma neutralidade no processo de investigação que não existe (Barbier, 2007). Esse é um dos destaques distintos que existe entre ambas as perspectivas metodológicas.

Com efeito, no decorrer do tempo histórico, destacamos o apontamento que Franco (2005) traz sobre como a pesquisa-ação/investigação-ação toma distintas concepções de acordo com a base teórica que a conceitua. No alargar da história da investigação social, o conhecimento que se tem sobre as ciências, sobre fazer pesquisa, entre outros, influenciou e influenciará o olhar que se tem dela.

Dessa maneira, a pesquisa-ação/investigação-ação ganha potência, por ser um processo realizado com os indivíduos e não sobre os indivíduos (Carr; Kemmis, 1988). Nessa direção, esse “fazer com” liga-se à noção que os autores-pesquisadores estão conectados por suas redes de interdependências. As ligações que os indivíduos produzem por meio de suas interações contribuem para que “[...] as ações empreendidas devem emergir do coletivo e caminhar para ele” (Franco, 2005, p. 493).

Atualmente, a pesquisa-ação/investigação-ação não é reconhecida apenas como uma metodologia. Franco e Betti (2018, p. 15) denotam o lugar que ela ocupa, como uma “[...] família de práticas investigativas; uma orientação metodológica geral e uma atitude investigativa”. Em virtude do exposto, percebemos que estamos tratando de uma articulação entre investigação, atitude e reflexão, e como resultado estamos falando de uma fundamentação teórico-metodológica. Esta “família de práticas investigativas” sendo entendida como movimentos interdependentes para a análise do fenômeno em si e como proposta de formação dos indivíduos envolvidos. Por consequência, estamos abordando a questão do envolvimento necessário de todos os participantes da pesquisa. Franco e Betti (2018, p. 15) destacam que:

Considerando que o pesquisador deve assumir constantemente os dois papéis complementares: de pesquisador e de participante do grupo. Portanto, nas raízes da

pesquisa-ação configuram-se os pressupostos de uma pesquisa de transformação, de uma pesquisa participativa, de uma pesquisa que considera os processos formativos como decorrência de sua ação.

Logo, a pesquisa-ação/investigação-ação melhora práticas profissionais por meio de reflexão crítica e mudanças baseadas em evidências, promove o aperfeiçoamento dos profissionais, desenvolve conhecimento coletivo através da colaboração, contribui para a transformação social ao abordar injustiças e desigualdades, e incentiva inovação e adaptação contínuas. Assim, ela não só desenvolve a identidade docente, mas também promove transformação social, conhecimento coletivo e soluções contextualizadas postas aos questionamentos enfrentados na realidade brasileira e portuguesa.

Assim, o estudo de Miranda e Resende (2006) traz alguns apontamentos sobre as fragilidades na pesquisa-ação/investigação-ação relacionadas às práticas profissionais, entre elas, superficialidade na abordagem, por exemplo, pode reduzir a uma prática voltada apenas para a resolução de problemas imediatos, sem uma consideração profunda das complexidades teóricas e contextuais que influenciam a prática educativa. Isso resulta em intervenções que carecem de profundidade e de uma base sólida, muitas vezes refletindo a falta de formação adequada dos educadores. Sem um conhecimento robusto sobre a pesquisa-ação/investigação-ação, os profissionais podem conduzir investigações de forma limitada, com práticas mal fundamentadas que não contribuem de maneira significativa para a definição do problema de investigação.

Por isso, a importância de se compreender qual o conhecimento queremos alcançar ao realizar uma pesquisa-ação/investigação-ação. Dessa maneira, trazemos o conceito de conhecimento a partir de Habermas (1968), em que explora a noção de ciência como ideologia, examinando a interação entre técnica, ciência e sociedade. Ele investiga como a ciência, frequentemente considerada imparcial e objetiva, pode ser manipulada e empregada como um meio de controle social. Habermas desafia a suposta neutralidade da ciência, argumentando que esta pode ser influenciada por interesses políticos e econômicos, transformando-se em uma ideologia que valida certas estruturas de poder. Ele ressalta a importância de uma análise crítica do papel da ciência na sociedade e de como ela pode ser utilizada tanto para fomentar a emancipação quanto para fortalecer relações de dominação.

Ao entender sobre a importância de refletirmos sobre tais interesses políticos, econômicos e outros nos processos de produção de pesquisa científica em contexto de pós-graduação, pois, para Barbier (2007) a negociação na pesquisa-ação/investigação-ação é

fundante, pois, é resultado de processos constantes de diálogos entre os autores-envolvidos para o avanço do conhecimento construído. Logo, não é algo estagnado. Em síntese, esta tese, se coloca na intencionalidade de se enveredar no entendimento sobre as negociações para a definição do problema de investigação nos estudos desenvolvidos em Brasil e Portugal pela via da pesquisa-ação/investigação-ação. A partir das compreensões produzidas ao longo dessa introdução, nos colocamos em reflexão a partir da seguinte pergunta síntese: **de que modo as negociações para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação são conduzidas e compreendidas nos contextos de pós-graduação na Universidade Federal do Espírito Santo e na Universidade do Minho?**

Nessa direção, essa investigação se ancora nos estudos do sociólogo alemão Jürgen Habermas (1968, 1982, 1989, 1997, 2001, 2002, 2003 e 2004), que nos possibilita trazer múltiplas lentes para colocarmos em análise o campo ação comunicativa em que se insere os atores envolvidos na pesquisa-ação/investigação-ação analisada. Pois, acreditamos na potência que a pesquisa-ação/investigação-ação traz para uma imersão colaborativa e reflexiva. Assim, essa imersão reflexiva cria outros movimentos, portanto, como se dá o processo de negociação em uma pesquisa-ação/investigação-ação é a intenção dessa tese.

Nessa perspectiva, há que se considerar necessário evidenciar como os processos na pesquisa-ação/investigação-ação são produzidos nos projetos de pesquisas da pós-graduação do Brasil e de Portugal. Para tanto, para o nosso objetivo geral é a de **construir conhecimento sobre as negociações para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação a partir de uma análise comparada entre a UFES com a UMinho**. Considerando o contexto universitário como campo empírico de investigação, a nossa tese de pesquisa e o objetivo geral, destacou como objetivos específicos deste projeto:

- a) Refletir a importância da pós-graduação enquanto espaço formativo institucional que busca a construção de processos com vistas ao enfrentamento dos desafios presentes nos contextos investigados;
- b) Identificar de que modos a pesquisa-ação/investigação-ação é utilizada nas pesquisas produzidas em programas de pós-graduação em educação da Ufes e da UMinho;
- c) Compreender os modos de negociação que são constituídos entre as demandas do problema de investigação com o contexto no qual ele emerge, pela via do agir comunicativo.

A partir da nossa pergunta síntese, do objetivo geral e objetivos específicos, a nossa tese se ancora no argumento que **há necessidade de haver entendimento mútuo a partir de um agir comunicativo forte, que busca o consenso provisório, na negociação do problema de investigação em uma pesquisa-ação/investigação-ação crítico-emancipatória**. Portanto, essa abordagem pode facilitar o processo de construção do problema de investigação em que envolva diferentes aspectos coletivos e individuais para o engajamento de todos os atores envolvidos na identificação e solução de desafios, levando a uma compreensão emancipatória e contextualizada.

Para buscar entendimentos sobre a temática deste projeto, organizamos este texto em sete capítulos, sendo que o primeiro trata-se da introdução. No segundo capítulo intitulado “A pesquisa-ação/investigação-ação e seus pressupostos teórico-metodológicos”, discutiremos neste capítulo o seu fundamento teórico-metodológico, percorrendo nesse sentido o seu histórico de surgimento, suas diferentes perspectivas, as características princípios da pesquisa-ação/investigação-ação e a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação, que é o processo que daremos foco na análise dos dados pela via do círculo argumentativo.

O terceiro capítulo intitula-se: “O processo de negociação do problema de pesquisa: aproximações nas elaborações textuais”, que traz um mapeamento por meio dos trabalhos selecionados que versam sobre a pesquisa-ação/investigação-ação, sendo estes, autores, egressos, orientadores dos cursos de mestrados e doutorados em educação envolvidos nesta pesquisa. A partir de seus estudos, buscamos compreender o modo como se presentificam os movimentos de negociação para a definição do problema da pesquisa-ação/investigação-ação.

No quarto capítulo intitulado “A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e o consenso na negociação do problema de pesquisa-ação/investigação-ação”, nele, Habermas (2002) nos auxilia a entender que os atos de fala se referem aos processos interacionais em que os indivíduos utilizam para a articulação entre o discurso e a ação. Portanto, no movimento de negociação para a definição do problema na pesquisa-ação/investigação-ação há uma interação entre os envolvidos com múltiplos fatores.

No quinto capítulo intitulado “Um estudo comparado entre a Ufes e a UMinho: uma perspectiva epistemológica e metodológica” apresentamos o delineamento do processo de investigação via estudo comparado internacional, pois, trata-se de um estudo comparado internacional em educação. Assumimos a perspectiva de Habermas em que buscamos uma análise comparada que considere o outro não mais como objeto de investigação a ser

compreendido e a prática não mais como preocupação secundária ou desnecessária dos estudos. Assim, acreditamos no papel em que esta perspectiva se insere crucial no aprofundamento do conhecimento sobre como os processos de negociação para a definição da pesquisa-ação/investigação-ação são produzidas. Nele apresentaremos também os lócus de investigação, os dados selecionados, os participantes dos Espaços Discursivos e os instrumentos para a coleta dos dados. Destaca-se a utilização dos círculos argumentativos como mola propulsora de análise.

No sexto capítulo intitulado “O círculo argumentativo: as negociações para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação” tratam-se do capítulo em que identificamos o processo de elaboração do problema de pesquisa a partir do uso da pesquisa-ação/investigação-ação junto aos indivíduos participantes dos Espaços Discursivos construídos ao longo da pesquisa em 2023 e 2024. Nesse sentido, abordamos questões sobre esses processos de negociação, tais questões, se colocam a partir do nosso Círculo Argumentativo em que as negociações para a definição do problema de investigação se colocam em argumentações com o contexto educacional, institucional, com a concepção adotada de pesquisa-ação/investigação-ação e finalizando, com lócus em que se desenvolve a investigação. Finalizamos a tese com o sétimo capítulo que traz a conclusão desta tese. Sendo assim, no próximo capítulo abordaremos as contribuições das fundamentações teóricas da pesquisa-ação/investigação-ação.

2 A PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Tendo em mente que o nosso objeto de estudo é a pesquisa-ação/investigação-ação, discutiremos neste capítulo o seu fundamento teórico-metodológico, percorrendo nesse sentido o seu histórico de surgimento, suas diferentes perspectivas, as características princípios da pesquisa-ação/investigação-ação e a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação, que é o processo que daremos foco na análise dos dados pela via do círculo argumentativo. Para isso, apoiamos em estudos referência na área da pesquisa-ação/investigação-ação, sendo estes Almeida (2010, 2019), Barbier (1985, 2007), Carr e Kemmis (1988), Franco (2005, 2016), Tripp (2005) e Thiollant (2022).

Considerando ainda que adotamos a perspectiva de estudo comparado na perspectiva crítica, buscamos artigos na revista *Estreia diálogos*³, que reúne obras de países lusófonos sobre a temática de investigação-ação colaborativa. Pretendemos com isso, contemplar os conhecimentos produzidos nos dois países que fazem parte de nossa pesquisa.

Nesse sentido, cabe ressaltar que defendemos uma perspectiva crítica da pesquisa-ação/investigação-ação, onde se há uma ação de intervenção que visa atender um compromisso assumido com os indivíduos participantes dos processos de investigação e dessa forma, preocupa-se em primeira instância com o desencadear de processos de transformação, voltados para o aprendizado, a reflexão e a emancipação dos envolvidos.

A partir dos entendimentos acima, organizamos este capítulo em quatro subcapítulos para a construção de um saber em que o foco está debruçado em entender o modo que a pesquisa-ação/investigação aborda sobre o processo de definição do problema de investigação. Portanto, partimos do primeiro subcapítulo que aborda sobre o processo histórico, os desafios e potencialidades da pesquisa-ação-investigação-ação. Em seguida, abordamos as diferentes perspectivas assumidas, para que no terceiro capítulo apresentemos a essência atribuída à pesquisa-ação/investigação-ação a partir de suas características e princípios. Finalizamos este capítulo com algumas aproximações teóricas sobre o processo de definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação.

³ Acesso em: <https://www.estreiadialogos.com/revista>

2.1 PESQUISA-AÇÃO: HISTÓRICO, DESAFIOS E POTENCIALIDADES

De modo a anteceder nosso diálogo acerca do histórico da pesquisa ação/investigação-ação, é necessário expor que esta perspectiva teórico-metodológica emerge mediante um paradigma de objetificação das ciências em educação e da sociologia no século XIX. Neste cenário, a pesquisa-ação/investigação-ação, numa perspectiva crítica-emancipatória, vai surgir no século XX como uma forma de produção de conhecimento contrária aos princípios positivistas fortemente seguidos nas ciências, de modo global na época, como nos apontam Flores e Silva (2016):

O paradigma sociocrítico (Arnal, Rincón e Latorre, 1994, p. 41) **surge como uma tentativa de resposta às tradições positivista** e interpretativa e pretende superar o reducionismo da primeira e o conservadorismo da segunda, admitindo a possibilidade de uma ciência social que não seja puramente empírica nem só interpretativa. Introduce a ideologia de forma explícita e a autorreflexão crítica nos processos do conhecimento. Os seus princípios ideológicos têm como finalidade a transformação da estrutura das relações sociais, a participação ativa e construtiva dos cidadãos nos desígnios das comunidades e apoiam-se na escola de Frankfurt, na teoria crítica social de Habermas e nos trabalhos de Freire e Carr e Kemmis, entre outros, traços de identidade **que preenchem e dão consistência a uma metodologia de investigação-ação** moderna, interessada nas pessoas e nos problemas da humanidade (p.11, grifos nossos).

Corroborando com o exposto pelos autores, compreendemos que historicamente a pesquisa-ação/investigação-ação é uma perspectiva teórico-metodológica que vem se mostrando contra a hegemônica e preocupada com as relações interpessoais dos sujeitos envolvidos nas pesquisas. Ao incorporar a teoria social crítica de Habermas (2012), tende a caminhar a superação das relações objetificantes entre os sujeitos da investigação, uma vez que parte-se do princípio que todos os seres racionais e capazes de discurso são importantes e devem ser considerados no processo de construção do conhecimento, fazendo que os saberes constituídos sejam mais significativos para o contexto.

Para compreendermos melhor esta afirmação, vamos às raízes do desenvolvimento desta metodologia, que possui divergências de pensamento acerca da sua origem, como podemos compreender no externalizado por Tripp (2005), que acredita que “[...] é pouco provável que algum dia venha, a saber, quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (p.445).

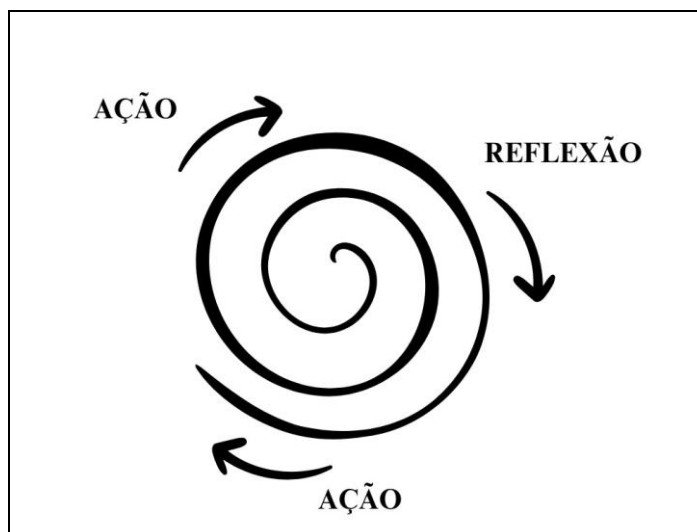
Pesquisadores da área apontam que houve durante o decorrer da história, influências de pensamentos e trabalhos de diferentes figuras para a construção do que conhecemos hoje

enquanto pesquisa-ação/investigação-ação, a exemplo, os trabalhos de Marx no século XIX, que defendia a necessidade de um trabalho em uma via emancipatória, considerando a conscientização da classe trabalhadora. Nessa linha, o marxismo e o materialismo histórico-dialético influenciaram autores como Dilthey e Weber, que defendiam a necessidade de uma contextualização e entendimento social à priori de sua explicação. Outros movimentos como o da Escola Nova de John Dewey e os pensamentos de John Collier, também contribuem para falta de consenso dos pesquisadores enquanto a criação da pesquisa-ação/investigação-ação (Melo, 2013; Franco, 2019).

Apesar disso, a perspectiva teórico-metodológica tem sua origem institucionalizada a partir dos estudos realizados por Lewin, em 1946, durante o período reconhecido como pós-Segunda Guerra Mundial, sendo este o primeiro a publicar uma obra cunhada o termo “Action research”. Barbier (2007) apresenta que Lewin realizou um estudo experimental, com subsídios do governo norte-americano, para a compreensão de inúmeras questões sociais, entre elas: a alimentação da população e as relações étnicas entre grupos majoritários e minoritários que conviviam no mesmo espaço social. Ambos os estudos se ancoravam na constituição de grupos para os movimentos reflexivos, trazendo um olhar sobre a importância de realizar pesquisas em grupos para as mudanças necessárias.

A partir da realização desses estudos, dois pontos se destacam, em primeiro, que o autor relacionava as mudanças das condições humanas diretamente as dinâmicas de grupo, bem como a necessidade da implicação das pessoas no próprio processo de mudança e em segundo, que Lewin considerou que a pesquisa-ação/investigação-ação estaria implicada em um processo de espiral cíclica de ação-reflexão-ação, como podemos melhor visualizar na imagem abaixo:

Figura 1 - Espiral cíclica proposta por Lewin



Fonte: Elaborado pelos autores.

Arnal, Ricón e Latorre (1992) auxiliam o nosso entendimento de que nesse movimento, a transformação será resultado de uma espiral de ciclos que é constituída por diferentes momentos e passos. No entanto, tais movimentos e passos são flexíveis, pois, a transformação será orientada pelas relações produzidas pelos indivíduos em suas ligações. Assim, não ganha uma direção desenhada por nenhum indivíduo isoladamente nem intencionalmente. A transformação só será compreendida após o processo de efetivação.

De acordo com os autores, a espiral cíclica parte do reconhecimento do conflito; na continuação, há o planejamento das ações, dos passos e estratégias que chegam às ações necessárias; na ponta da espiral, a figuração de indivíduos pode avaliar os efeitos das ações. “Seu caráter cíclico implica um vai e vem (espiral dialética) entre a ação (*práxis*) e a reflexão (teoria), de maneira que ambos os momentos sejam integrados e se complementam” (Arnal; Ricón; Latorre, 1992, p. 251, tradução nossa)⁴.

Com efeito, no decorrer do tempo histórico, destacamos o apontamento que Franco (2016) traz sobre como a pesquisa-ação/investigação-ação toma distintas concepções de acordo com a base teórica que a conceitua. No alargar da história da investigação social, o conhecimento que se tem sobre as ciências, sobre fazer pesquisa, entre outros, influenciou e influenciará o olhar que se tem da P.A/I.A. Considerando isto, a pesquisa-ação/investigação-ação teve diferentes desdobramentos na sua experimentação, considerando a sua ampliação em outros países.

⁴ Su carácter cíclico implica un «vaivén» (espiral dialéctica) entre la acción (*praxis*) y la reflexión (*teoría*), de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan (texto original).

Com base nos estudos de Barbier (2007), compreendemos que houve na década de 70, uma grande reflexão acerca da natureza da pesquisa-ação/investigação-ação, assim, na Europa e no contexto da Alemanha, esta ganhou contornos de emancipação e engajamento, fortemente influenciados pelas ideias da escola de Frankfurt e especialmente do filósofo Jürgen Habermas. Já na França, articulado com os sociólogos Bourdieu e Passeron, Barbier propõe uma pesquisa-ação/investigação-ação institucional, partindo da teoria marxista e a análise institucional. Nessa mesma linha, os sociólogos Ardoíno, Deroche, Lapassade, entre outros, tomam a vertente institucional para pensar a marginalização da pesquisa-ação/investigação-ação nas ciências sociais.

Na América Latina, ao final da década de 70, surge uma perspectiva radical da pesquisa-ação/investigação-ação, unindo a sociologia radical e o militantismo revolucionário, se constituindo também, através de outras metodologias de pesquisa, com isso, são destaques neste contexto a etnográfica com Florestan Fernandes, a pesquisa participante de Carlos Enrique Brandão e a educação popular de Paulo Freire (Thiollent, 2022; Barbier, 2007).

Ao considerarmos a pesquisa-ação/investigação-ação na área da educação, tomamos os estudos dos australianos Wilfred Carr e Stephen Kemmis, que se tornaram um clássico na área após a publicação da obra “Becoming Critical: education, knowledge and action research” no ano de 1986. Os autores, influenciados pelas ideias da teoria crítica social de Habermas, avançam na conceituação de uma pesquisa-ação/investigação-ação em uma vertente crítica do conhecimento (Fernandes et al 2023). Nesse sentido, os autores Carr e Kemmis irão tomar a pesquisa-ação/investigação-ação enquanto “[...] uma forma de investigação auto-reflexiva que os participantes realizam em situações sociais, a fim de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, sua compreensão delas e das situações em que ocorrem” (Carr; Kemmis, 1988, p. 174, tradução nossa).

Dessa maneira, a pesquisa-ação/investigação-ação ganha potência, por ser um processo realizado com os indivíduos e não sobre os indivíduos (Carr; Kemmis, 1988). Nessa direção, esse “fazer com” liga-se à noção de interdependência, pois os autores-pesquisadores estão conectados por suas redes de interdependências. As ligações que os indivíduos produzem por meio de suas interações contribuem para que “[...] as ações empreendidas devem emergir do coletivo e caminhar para ele” (Franco, 2005, p. 493).

Atualmente, a pesquisa-ação/investigação-ação não é reconhecida apenas como uma metodologia. Franco e Betti (2018, p. 15) destacam o lugar que a pesquisa-ação/investigação-ação enquanto uma orientação metodológica e epistemológica que envolve articulações possíveis entre investigação, atitude e reflexão. Logo se tornam interdependentes tanto na

construção da análise do objeto em si, quanto, processo formativo de si e com o outro. Entretanto, em virtude de suas características, que visam à possibilidade de construção de um conhecimento mais crítico, diferentes desafios se esbarram diante desta perspectiva teórico-metodológica, como expõe as autoras Castro, Semião e Vieira (2022, p. 46):

[...] persiste alguma controvérsia acerca do seu estatuto no âmbito da investigação educacional, sobretudo porque contraria uma longa tradição de valorização do conhecimento produzido na academia e de consequente desvalorização do conhecimento produzido nas escolas.

Nesse interim, os autores Zeichner e Diniz-Pereira (2005) problematizam a “glorificação acrítica” da pesquisa-ação/investigação-ação, discussão focalizada também por Miranda e Resende (2006), que destacam a existência de “armadilhas” ao se fazer pesquisas desse tipo. As autoras irão problematizar em suma, a falta de não compreensão adequada do método anteriormente a sua execução, ocasionando uma postura praxista da metodologia.

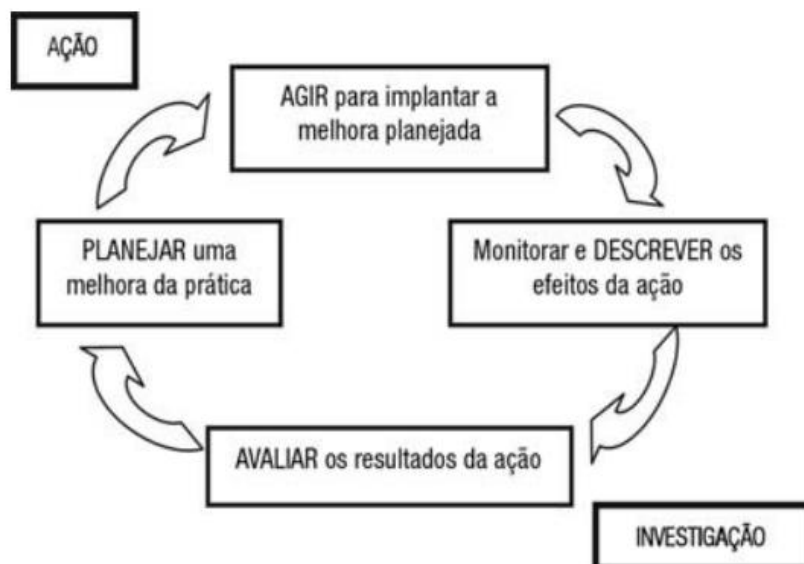
Assim, diferentes pesquisadores da área, apontam a necessidade do cuidado com o desenvolvimento da metodologia, pois apesar de a pesquisa-ação/investigação-ação, como vimos, emergir de uma busca por uma nova forma de se fazer pesquisas em ciências humanas, isso não pode significar o rompimento com a rigorosidade e os requisitos da tradição científica, sendo preciso, assim como em outras metodologias, o domínio e a ética em todos os processos que envolvem a investigação (Almeida, 2019; Thiollent, 2022; Prederigo, 2024). Em decorrência desses movimentos, entendemos o lugar que a pesquisa-ação/investigação-ação assume como uma fundamentação teórico-metodológica que rompe com os movimentos tradicionais de fazer pesquisa, ligadas aos olhares construtivistas de fazer ciência.

2.2 AS DIFERENTES PERSPECTIVAS ASSUMIDAS DA PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Buscando uma definição acerca do que se constitui enquanto uma pesquisa-ação/investigação-ação e suas diferentes perspectivas, consideramos estudo de Tripp (2005) para iniciarmos nossa tecitura de diálogos, de modo a possibilitar o entendimento acerca dessa metodologia em tela. O autor irá contribuir conosco quando expõe que é preciso compreender 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” (Tripp, 2005, p. 445). Abaixo, segue a Figura que representa tal ciclo:

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



Fonte: Tripp, 2005. Elaboração do autor.

Compreendemos em seus estudos, que resultantes das pesquisas que irão adotar este “ciclo básico” que consiste na “[...] a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (Tripp, 2005, p.446), surgem diferentes denominações metodológicas, a exemplo: aprendizagem-ação, a prática reflexiva, o projeto-ação e entre outros.

O autor explica esse fenômeno, pelo fato de as pessoas conceptualizarem os ciclos sem conhecimento das demais versões já existentes, fazendo e denominando suas etapas de modo distinto. Em relação a essa mesma questão, a autora Almeida (2010), em sua tese, realiza um mapeamento da produção em pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil, no período de 1999 a 2008, identificando nesse movimento, o uso de 10 nomenclaturas nestes trabalhos ao se referir ao uso da pesquisa-ação/investigação-ação (Almeida, 2010).

Contemplando essa questão, Tripp (2005) considera que a pesquisa-ação/investigação-ação, desde sua origem tende a ser participativa, e a depender do modo como se acontece essa participação, assume diferentes abordagens, a saber:

Em primeiro, temos a **pesquisa-ação/investigação-ação técnica**, em que o pesquisador realiza uma ação pontual, aplicando técnicas previamente pensadas, tendo como base uma prática existente em outro contexto, em um processo mecânico e individualizado.

Por conseguinte, **pesquisa-ação/investigação-ação prática**, onde o pesquisador projeta as mudanças a serem realizadas com base em suas experiências e ideias, sendo as decisões tomadas pelo mesmo, com base nas concepções dos profissionais sobre o que acreditam ser melhor para o seu grupo.

A **pesquisa-ação/investigação-ação política**, por sua vez, se dá quando se tem a tentativa de promover mudanças e/ou de análise de limitações da cultura institucional. Nesse processo, é preciso que haja do pesquisador um engajamento político, pois esse movimento envolve trabalhar de acordo ou contrário a outros para mudar o sistema.

Já a **pesquisa-ação/investigação-ação socialmente crítica**, se configura como uma modalidade da pesquisa-ação/investigação-ação política, onde avança-se na essencialidade de mudança de determinado conceito no processo de ação. Esse movimento parte da busca por justiça social, e em consequência, promove ações de melhoria no lócus de pesquisa. Esse tipo de pesquisa-ação/investigação-ação se baseia então, na crítica ao modo de ver, pensar e agir dominante.

Por último, o autor define a **pesquisa-ação/investigação-ação emancipatória**, que também é uma variante da pesquisa-ação/investigação-ação política. Nesta, há intencionalidade de uma mudança de ampla abrangência, avançando para além do grupo de trabalho e outros próximos. Pretende-se nessa modalidade, o alcance de mudança de um grupo social como um todo, e deste modo, demanda um esforço de colaboração com os envolvidos, que é socialmente crítico por natureza.

Considerando a existência de modalidades da pesquisa-ação/investigação-ação apontadas por Tripp (2005), a pesquisadora Franco (2005) contribui indicando que a pesquisa-ação/investigação-ação ganha um caráter **pedagógico** e científico, pois tem a intencionalidade de transformação participativa. Os indivíduos com as suas redes de interdependências interagem para criações de saberes e conhecimentos acerca de uma problemática. Assim, o caráter pedagógico da pesquisa-ação se dá quando “[...] científiciza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (Franco, 2005, p. 489).

A autora irá defender a partir de sua experiência e estudos, que no Brasil existem três tipos de conceituações de pesquisa-ação, sendo elas:

- 1) Pesquisa-ação/investigação-ação colaborativa: em que a identificação e solicitação de um processo de mudança são feitas pelo próprio grupo, tendo o pesquisador a função de cientificar o processo participando ativamente deste.

- 2) Pesquisa-ação/investigação-ação crítica: onde a necessidade de mudança emerge dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, sendo o processo de transformação baseado em um trabalho coletivo de reflexão crítica acerca dos movimentos vivenciados.
- 3) Pesquisa-ação/investigação-ação estratégica: nesta o processo de transformação é previamente planejado sem a participação do grupo, sendo os efeitos e resultados avaliados de modo individual pelo pesquisador.

Cabe ressaltar, mediante os apontamentos dos dois autores, que nos mostram as diferentes conceituações e modalidades que a pesquisa-ação/investigação-ação pode se configurar, que são raros os casos de projetos que se apropriam dessa perspectiva e que utilizam apenas uma vertente em todo o processo. As estudiosas Almeida (2010); Prederigo (2024) e Fernandes (2024), apoiadas nos pressupostos habermasianos, mostram que surge durante o processo de desenvolvimento de uma pesquisa-ação/investigação-ação, diferentes modos de ação, que podem variar diferentes vezes em uma mesma pesquisa, de acordo com interesses que podem se mostrar ora individuais, ora coletivos.

Nesse íterim, compreende-se que a pesquisa-ação/investigação-ação é uma perspectiva teórico-metodológica que em suma, segue um ciclo básico, que presume o movimento de pesquisa e ação no contexto de investigação. Percebe-se que no decorrer de sua utilização, assume-se diferentes modalidades e conceituações, que dizem principalmente da intencionalidade do pesquisador para/com o processo que se realiza. Entretanto, essas definições não são totalizantes, uma vez que se admite pela via da análise com base em Jürgen Habermas, que em um mesmo processo de pesquisa, existem diferentes modos de ação que variam durante o percorrer do processo. Em vista disso, acreditamos ser necessário darmos atenção as características da perspectiva teórico-metodológica denominada pesquisa-ação/investigação-ação. Assim, adiante, conversaremos com estudos da área, que nos ajudam a delimitar esses sentidos.

2.3 A ESSÊNCIA ATRIBUÍDA A PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: CARACTERÍSTICAS E PRINCÍPIOS

“[...] para pensar o mundo temos de nos distanciar ou de mergulhar nele?” (Guerra, 2000, p. 51).

Neste momento, consideramos a indagação de Guerra (2000) para iniciarmos o nosso diálogo acerca das características e princípios da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação/investigação-ação. A autora, ao discorrer sobre a metodologia de pesquisa-ação/investigação-ação, nos faz perceber que ela está diretamente condicionada as questões do lócus de pesquisa.

Por se tratar de uma metodologia que busca o rompimento com uma perspectiva positivista e objetificante do conhecimento, como vimos anteriormente, assume um novo modo de relação com o campo e os sujeitos de pesquisa. É essência considerar uma visão contextualizada histórico, social e economicamente, para que o processo de pesquisa consiga alcançar o objetivo de transformação, partindo da intencionalidade de melhorar os problemas identificados pelo coletivo. Nesse sentido, se tem um movimento em que:

[...] a investigação científica devendo aceitar o desafio de um objeto que não se revela pela descrição de sua manifestação, mas somente pela apreensão e compreensão da diversidade de seus nexos, processos e estruturas de diferentes ordens. **Um objeto** ao mesmo tempo singular e universal, particularidade e totalidade, que não se revela na sua expressão imediata e aparente, mas **carrega o passado e o futuro na sua expressão presente**, que é história, que faz história, que se transforma que é razão, emoção, sentido, desejo. Enfim, um objeto que se põe como desafio, seja ele o indivíduo, a sociedade, o grupo, a classe, o movimento social, a escola, o ser humano na sua intrincada e contraditória realidade individual e histórica: as formas das objetivações humanas que constituem a realidade objetiva e as subjetivações da objetividade que constituem o sujeito (Miranda, Resende, 2006, p. 513-514).

Considerando o exposto, compreendemos a necessidade do olhar atento do pesquisador ao contexto de sua investigação ampliando o olhar acerca da condição humana. Rememoramos que a pesquisa-ação/investigação-ação ocorre a partir das espirais cíclicas propostas por Lewin e adaptadas por outros pesquisadores, assim, um momento que se torna de extrema relevância para o desencadear da pesquisa é o reconhecimento do campo e suas necessidades, bem como o processo de negociação do grupo para a construção do problema de pesquisa.

Segundo Franco (2019), uma das principais características da metodologia da pesquisa-ação/investigação-ação é a participação de todos os envolvidos na pesquisa em prol da resolução de um problema em comum. Nas palavras da autora: [...] para ser pesquisa-ação [...] é necessário que pesquisadores e participantes da prática estejam imbricados no mesmo projeto e cientes de que realizam uma pesquisa (p.359).

O autor Dionne (2007), nos esclarece que apesar das diferentes tendências emergidas da pesquisa-ação/investigação-ação, como vimos anteriormente, todas compartilham o caráter colaborativo entre pesquisador e participante, sendo diferenciadas pela intensidade desta

participação. Sobre isso, Henri Desroche (2006) definiu “tipos de graus de participação”, indicando que o nível de envolvimento no processo de uma pesquisa-ação/investigação-ação pode variar em oito graus, que estão distribuídos em três dimensões: explicação, aplicação e implicação (Desroche, 2006). A combinação destas três dimensões que irão resultar nos níveis de participação na pesquisa, sendo o seu máximo chamado de “integral” e o mínimo denominado como “ocasional”. A falta de participação, segundo o autor desqualifica a pesquisa como uma pesquisa-ação/investigação-ação (Tripp, 2005; Desroche, 2006; Dionne, 2007).

Carr e Kemmis (1986), também irão destacar esta essência, indicando que em comparação a outras metodologias utilizadas na investigação educacional, a pesquisa-ação/investigação-ação se destaca no quesito da participação, pois existe uma tentativa de manter relações horizontais entre pesquisador e participante, rompendo com uma postura hierárquica, onde se há uma divisão entre sujeitos com conhecimentos teóricos e os de conhecimento prático. Por isso corroboramos com Castro, Semião e Vieira (2022, p. 46), quando explicam que a pesquisa-ação/investigação-ação pode se configurar em uma alternativa de formação benéfica e significativa, pois:

[...] afasta a formação e o ensino de uma lógica instrumental de aplicação da teoria à prática, **favorecendo uma epistemologia da prática e democratizando os processos de construção do conhecimento profissional**. Nesse cenário, formadores e professores colaboram na problematização das culturas escolares e na exploração de possibilidades [...].

Nesse sentido, destacamos que a utilização da pesquisa-ação/investigação-ação pode promover uma investigação que se faça com o outro e não sobre ele, dando ao conhecimento um sentido de construção conjunta. Entretanto, vale ressaltar que, apesar dessa configuração, a pesquisa-ação/investigação-ação requer posturas distintas do pesquisador e do participante, sendo conferido a cada um dos sujeitos envolvidos papéis importantes. Cabe então, ao pesquisador adotar uma postura de “amigo crítico”, de modo a colaborar de modo prudente e crítico, a fim de promover o entendimento das condições do lócus pesquisado, contribuindo deste modo para sua melhoria (Carr e Kemmis, 1986; Barbier, 2007).

Tecendo considerações acerca da figura do pesquisador no contexto, considerando a busca da transformação no processo de pesquisa, Franco e Betti (2018, p. 15) destacam que:

[...] o pesquisador deve assumir constantemente os dois papéis complementares: de pesquisador e de participante do grupo. Portanto, nas raízes da **pesquisa-ação configuram-se os pressupostos de uma pesquisa de transformação**, de uma pesquisa participativa, de uma pesquisa que considera os processos formativos como decorrência de sua ação.

Essa questão nos remete a rigorosidade científica necessária a metodologia, em que o pesquisador possui a responsabilidade ética de, ao mesmo tempo em que está envolvido aos processos cotidianos em sua ação, exercer o seu papel de pesquisador e agente externo daquele contexto.

Nessa linha, Almeida (2010) é pertinente quando afirma que a pesquisa-ação/investigação-ação busca romper com o racionalismo positivista e busca um conhecimento produzido coletivamente, entendendo que todos os indivíduos envolvidos na investigação são atores que produzem saberes e conhecimentos.

Portanto, o **critério de validade** da pesquisa-ação está relacionado à **conscientização dos autores e dos atores** no processo de pesquisa e não ao fato de seguirem os passos ou alcançarem um resultado predeterminado, pois, uma vez que ocorrem momentos de autorreflexão coletiva das práticas e das concepções que as sustentam, as perspectivas e a natureza esperada para os resultados também se alteram. Assim, as intenções de mudança também se modificam. A busca pela transformação das práticas que não atendem às demandas do cotidiano educativo constitui-se tanto como propósito que define o problema como percurso de pesquisa em mudanças que ocorrem em processo, como objetivo a ser alcançado (Almeida, M., 2019, p. 42-43).

Em suma, destacamos a importância que se dá a validação pela pesquisa-ação/investigação-ação a partir do compartilhamento entre os sujeitos e pesquisadores em constante diálogo, ou seja, o processo de transformação só ocorre a partir da implicação dos sujeitos no processo de pesquisa. Por isso, consideramos que a pesquisa-ação/investigação-ação se mostra em um caminho potente para unir pesquisa acadêmica e o contexto das instituições de ensino, uma vez que:

[...] Devido à sua flexibilidade em adaptar-se à realidade e à sua capacidade em gerar conhecimento (investigação) e transformação (ação), levanta alguns desafios, não apenas na forma como se aplica, mas também na forma como é aceita pela comunidade científica mais tradicionalista. Perante os fenômenos sociais que vulnerabilizam os indivíduos, **a I-A mostra-se particularmente relevante quando promove a participação e o empoderamento dos sujeitos, assim como a aprendizagem da situação onde se encontram, o aumento da sua consciência crítica e a atribuição de significado, sempre numa relação dialética homem-mundo** (Cardoso, Almeida, 2024, p. 93).

Considerado o exposto até o momento, é possível compreender que apesar da metodologia ter se configurado em diferentes tendências no decorrer histórico e social, alguns pesquisadores que se dedicam ao estudo na área, nos apontam alguns consensos acerca da essência atribuídos a esta perspectiva. Nossos diálogos apontam para a importância da relação pesquisador e participante, entendendo a necessidade de participação ativa de todos os envolvidos no processo; a essência contra-hegemônica de produção de conhecimento

assumida pela pesquisa-ação/investigação-ação, preocupada em possibilitar movimentos formativos, que promovam a reflexão e emancipação dos participantes; e a importância de realização de um processo de ação no campo de pesquisa contextualizado com as demandas dos sujeitos, pois só nesse movimento, ligado a realidade e a necessidade do lócus de pesquisa que pode-se desencadear processos de ressignificação da realidade e uma posterior transformação da mesma. A partir das compreensões acima, pretendemos nos debruçarmos nos estudos da pesquisa-ação/investigação-ação sobre o processo para a definição do problema de investigação.

2.4 O PROCESSO DE DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A partir da elaboração deste capítulo, chegamos ao último subcapítulo com o propósito de entendermos como a pesquisa-ação/investigação aborda sobre a formulação do problema de investigação. A formulação do problema de investigação é um momento importante, pois, nele há um encontro entre a teoria com a prática na busca de questões que emergem no contexto investigado. Portanto, as contribuições de Almeida (2010), Barbier (2007) e Carr & Kemmis (1986) são fundamentais para o debate.

Iniciamos com o estudo de Barbier (2007) no qual aborda a pesquisa-ação/investigação-ação como um movimento dialético, onde a definição do problema não é um ponto de partida fixo, mas um processo contínuo de reavaliação e ajuste. Sua perspectiva enfatiza a natureza dinâmica e reflexiva da pesquisa-ação/investigação-ação, sugerindo que o problema de investigação precisa levar em consideração a dimensão espaço-tempo, pois, “a dimensão espaço-tempo é essencial. Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais além da esperança de uma mudança possível” (Barbier, 2007, p.119).

Logo, a abordagem de Barbier (2007) propõe uma visão da pesquisa-ação/investigação-ação que desafia abordagens tradicionais de investigação ao enfatizar a importância da dimensão espaço-tempo na definição do problema de pesquisa. A sua análise sugere que, diferentemente de metodologias de pesquisa convencionais que muitas vezes tratam o problema de investigação como algo fixo e descontextualizado, a pesquisa-ação/investigação-ação deve considerar as especificidades de cada contexto. Isso implica

reconhecer que o problema de investigação é intrinsecamente ligado a um conjunto específico de situações, como um determinado lugar, pessoas, período histórico, práticas sociais e valores. A proposta aponta para a necessidade de que a pesquisa não apenas observa e descreve essas condições, mas também as considera como parte constitutiva do próprio problema, conferindo uma dinâmica reflexiva e situacional à investigação.

Sendo assim, essa abordagem desafia a universalização dos problemas de pesquisa, convidando os pesquisadores a rejeitarem generalizações simplistas e a valorizarem a complexidade das realidades locais. Ao insistir que a pesquisa-ação/investigação-ação deve se engajar com a singularidade do espaço-tempo, Barbier (2007) também sublinha a responsabilidade ética dos pesquisadores em reconhecer e respeitar as particularidades dos contextos em que atuam. Esse posicionamento não só promove uma maior relevância e impacto social da pesquisa, mas também sugere uma crítica às tendências de descontextualização que prevalecem em muitas práticas acadêmicas. Ao enfatizar a possibilidade e a esperança de uma mudança social, Barbier (2007) vincula o processo de investigação ao compromisso com a transformação, sugerindo que o problema de pesquisa deve ser formulado não apenas como uma questão analítica, mas como um convite à ação e “[...] à esperança de uma mudança possível” (p.119).

Partindo dessa ideia de uma mudança possível, que Barbier (2007) traz a importância na identificação desse problema de investigação ser um dos itens que deverá compor um “contrato” entre os envolvidos, pois, no processo de intervenção, ele “[...] insiste sobre o caráter democrático da abordagem e a necessidade de passar por um contrato explícito e deontologicamente irrepreensível” (p. 120). Portanto, tal contrato subsidia o processo da constituição do pesquisador coletivo, pois, este é resultado de um processo coletivamente elaborado pelos autores-pesquisadores envolvidos, que partem desde a identificação do problema de investigação, a tomada de decisões, reflexão e avaliação.

Esse movimento coletivo e interativo proposto na pesquisa-ação/investigação-ação é debatido no estudo de Almeida (2010) em que a autora reflete sobre a dinâmica da pesquisa-ação/investigação-ação, destacando que, embora os autores-pesquisadores partam de temas e objetivos definidos, esses elementos são frequentemente alterados pela interação com os participantes. Mais do que negociar o problema de pesquisa, é necessário mediar às demandas divergentes entre os envolvidos.

Sendo assim, o estudo de Almeida (2010) baseia-se nas contribuições da teoria habermasiana, que compreender que essa mediação está ligada à intersubjetividade compartilhada, que vai além das preferências individuais e busca um consenso que reflete os

interesses reais do contexto. Esse processo é complexo e envolve renunciar a interesses pessoais em prol do coletivo, fundamentado na sinceridade e na verdade expressa por cada membro do grupo, assim, ela afirma que “essa busca pelo acordo que possibilite estabelecer o problema, a partir da sinceridade e da verdade de cada membro do grupo, constará do processo de pesquisa-ação, na constituição de ações que possibilitem ou não os entendimentos e acordos” (Almeida, 2010, p. 162).

A contribuição de Almeida (2010) sobre a identificação do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação destaca a centralidade do processo de construção coletiva, onde a busca por um acordo é fundamentada na sinceridade e na verdade expressas pelos autores-pesquisadores. Através desse entendimento, a pesquisa-ação/investigação-ação se configura como um espaço de negociação, onde o problema de investigação é constantemente reavaliado e redefinido à luz das interações e contribuições dos autores-pesquisadores. Assim, a identificação do problema não é um dado fixo, mas um processo dialógico e dinâmico que se desenvolve em conjunto com a própria prática investigativa, tornando-se um elemento estruturante do percurso da pesquisa-ação/investigação-ação. É nesse movimento que Carr & Kemmis (1986) abordam sobre a necessidade que a identificação do problema de investigação seja resultado de um olhar científico que contemple a articulação entre teoria e prática, pois:

[...] em uma perspectiva da investigação educativa que seja ao mesmo tempo “interpretativa” e científica. “Interpretativa” no sentido de **gerar teorias que sejam entendidas e utilizadas** pelos professores com referências a seus próprios conceitos e teorias; “científicas” no sentido de que tais teorias **forneçam um objetivo coerente às crenças e suposições incorporadas nas teorias da prática educativa** que tais professores empregam na realidade. Os dados descobertos e as novas teorias terão pouca validade educacional se não guardarem relação com as teorias e as compreensões dos professores. E terão pouco valor educativo se não servem para que os professores alcancem uma compreensão algo melhor do que faz e do que intentam conseguir (Carr; Kemmis, 1988, p. 131).

A partir das contribuições acima de Carr e Kemmis (1986) para a compreensão do processo de identificação do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação ao proporem uma abordagem que integra as dimensões interpretativas e científicas da investigação educativa. Entendendo que a perspectiva “interpretativa” é fundamental para assegurar que as teorias emergentes da pesquisa sejam não apenas acessíveis, mas também significativas para os autores-pesquisadores, permitindo-lhes relacionar essas novas ideias aos seus próprios conceitos e teorias. Paralelamente, a dimensão “científica” exige que essas teorias sejam coerentes e robustas o suficiente para orientar práticas educativas de maneira objetiva e fundamentada.

Sendo assim, Carr e Kemmis (1986) argumentam que os dados e teorias gerados pela pesquisa-ação/investigação-ação terão validade educacional apenas se estiverem profundamente conectados com as teorias e compreensões já existentes entre os autores-pesquisadores. Além disso, tais teorias só terão valor educacional real se contribuirão para que os professores alcancem uma compreensão mais aprofundada de suas práticas e objetivos pedagógicos. Portanto, a identificação do problema de investigação deve ser um processo colaborativo e reflexivo, que respeite e integre as perspectivas dos autores-pesquisadores, ao mesmo tempo em que promove avanços teóricos e práticos no campo da educação.

Dessarte, a partir das contribuições de Carr & Kemmis (1986) a importância da construção de uma teoria científica que leve em consideração tais aspectos na definição do problema de investigação no contexto educacional. Portanto, Carr e Kemmis (1988) propõem dois critérios essenciais para a construção de uma teoria científica voltada para a educação. Primeiramente, enfatizam que tais teorias devem estar profundamente enraizadas nos problemas e nas perspectivas da prática educativa dos professores. Em segundo lugar, argumentam que essas teorias devem se apoiar em um referencial teórico crítico das ciências sociais, capaz de superar as concepções, ideologias e valores enraizados nas atividades educativas cotidianas.

Sendo assim, esse referencial crítico deve permitir ao professor adotar uma postura reflexiva e científica diante das crenças estabelecidas, não substituindo uma teoria por outra, mas enriquecendo-a através da reflexão crítica. Isso garantiria que as observações, interpretações e juízos dos professores se tornem mais coerentes e racionais, aumentando assim seu grau de objetividade científica. Para assegurar essa objetividade na investigação educativa, Carr e Kemmis (1986) sugerem que os pesquisadores adotem essa postura crítica e objetividade científica, através de:

1- **Adotar estratégias e métodos de investigação** apropriados para apreender os problemas educacionais, de modo a garantir, por um lado, seu caráter educativo, prático e, por outro, seu caráter científico.

[...] 2- **submeter as “teorias educativas”** genuínas, aquelas que advêm da prática, **a prova e a confirmação da experiência prática** [...]

3- reconhecer a importância da participação ativa dos professores na pesquisa, por isso **os professores devem se converter em pesquisadores da educação**, contando, se for o caso, com a **colaboração de investigadores mais experientes** [...] (Carr; Kemmis, 1988, p. 136-140).

O recorte acima, nos oferece uma abordagem robusta para a identificação do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação, ao sugerirem uma integração entre a prática educativa e o rigor científico. Primeiramente, eles destacam a necessidade de adotar estratégias e métodos de investigação que sejam capazes de apreender os problemas educacionais de maneira que preserve tanto seu caráter prático quanto seu caráter científico. Essa dualidade é essencial para garantir que a pesquisa não se distancie das realidades do contexto educacional, mantendo sua relevância e aplicabilidade.

Além disso, Carr e Kemmis (1986) sublinham a importância de submeter as "teorias educativas" originadas na prática à prova da experiência prática, sugerindo um ciclo contínuo de refinamento e validação teórica, que legitima o conhecimento gerado. Por fim, os autores reconhecem a centralidade da participação ativa dos professores no processo de investigação, argumentando que os educadores devem assumir o papel de pesquisadores, o que não apenas democratiza o processo de produção do conhecimento, mas também promove uma compreensão mais profunda e contextualizada dos problemas investigados. Essa colaboração entre professores e investigadores experientes enriquece a pesquisa e assegura que as soluções propostas sejam ancoradas na prática real e viáveis em contextos educativos diversos.

Em síntese, acreditamos que a pesquisa-ação/investigação-ação contribui na identificação do problema de investigação, bem como, nas negociações para tal definição, a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, que contemple diferentes fatores para a sua constituição. Portanto, este movimento precisa ter como norte a colaboração e a construção coletiva, com base, no entendimento ético do fazer pesquisa, logo, que envolva os diferentes sujeitos do contexto investigado enquanto autores-pesquisadores do processo. Em suma, não é um movimento deslocado da própria realidade e nem definido por um indivíduo isolado. No próximo capítulo abordaremos como a revisão de literatura nos possibilita a compreensão da realidade investigada nesta tese.

3 O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA: APROXIMAÇÕES NAS ELABORAÇÕES TEXTUAIS

Neste capítulo refletiremos com a literatura, sobre os modos de negociação que são constituídos entre as demandas do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação com o contexto no qual ele emerge, a partir, de análises em relatórios de estágio⁵, dissertações e teses produzidas no contexto da Ufes e UMinho. Segundo a contribuição de Michel (2015), podemos entender que a revisão de literatura tem como objetivo a produção de um estado da arte de acordo com o tema proposto nesta tese, que se trata do processo de negociação do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação. Em outras palavras, este capítulo busca identificar o estágio atual do tema a ser investigado, destacando como nos trabalhos selecionados a questão da negociação esteve presente.

Inicialmente buscamos os estudos da Universidade do Minho (UMinho) por meio do Repositório Institucional da Universidade (RepositóriUM). Nossa pesquisa focou nas produções das Ciências Humanas, especificamente no Instituto de Educação (IE). Começamos um levantamento bibliográfico usando termos como "Investigação-ação", "Pesquisa-ação", "Pesquisa-ação crítica", "Pesquisa-ação colaborativa", "Pesquisa-ação colaborativo-crítica", "Pesquisa-ação crítico-colaborativa", "Pesquisa intervenção", "Pesquisa participante", "Pesquisa colaborativa", "Intervenção-ação", "Aprendizagem-ação", "Investigação participativa", "Investigação-acção", "Pesquisa-acção", e também encontramos o termo "investigação-intervenção".

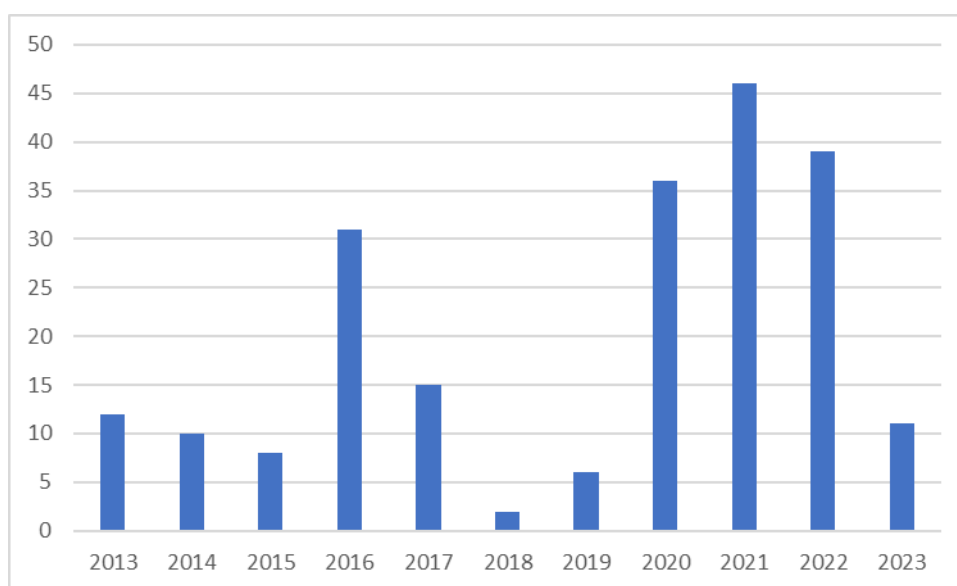
A partir do levantamento acima, realizamos o preenchimento de uma tabela, a partir, de um modelo do Excel, coletamos dados como: área de conhecimento, local de busca, termos de busca, autor(a), orientador(a), título, instituição, curso, país, tipo de produção (dissertação, projeto, relatório de estágio, tese), ano, link da produção e contato do autor(a) (e-mail).

Dentro do instituto, examinamos cada tipo de produção (dissertação, projeto, relatório de estágio, tese), abrindo o resumo e o trabalho completo, utilizando Ctrl + F para inserir os

⁵ De acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006 aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13º a 15º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Estabelece em seu artigo 20º a estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre aonde integra: “Uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projecto, originais e especialmente realizados para este fim, ou **um estágio de natureza profissional objecto de relatório final**, consoante os objectivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respectivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos” (Portugal, 2006, p. 2248). Portanto, o nosso escopo de análise terá a presença de relatórios de estágios por ser configurado como produto de um tipo de mestrado presente no contexto português.

15 termos de busca um por vez, considerando o período de 2013 a 2023. A escolha desse período se deu em consonância ao projeto guarda-chuva no qual esta tese faz parte. Pois, no projeto guarda-chuva a pesquisa se dá entre 2000 a 2023, por isso, foi realizado em duas partes, sendo este trabalhando e atuando com o segundo período. No total, encontramos 352 (trezentos e cinquenta e dois) trabalhos acadêmicos entre 2013 e 2023, incluindo teses, dissertações e relatórios de estágio. Abaixo apresentamos um quadro com o quantitativo de produções por ano:

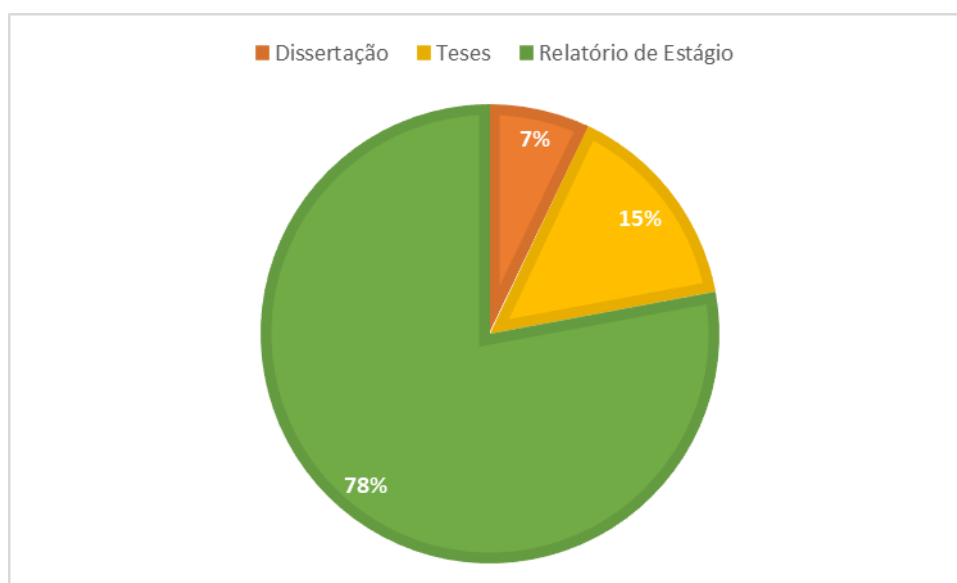
Gráfico 1- Levantamento das produções acadêmicas da UMinho (2013 a 2023)



Fonte: Repositório da UMinho. Elaboração própria (2024).

A partir do Gráfico acima, identificamos um quantitativo maior de produções entre os anos de 2020 a 2022. Destacam-se os anos de 2020 com 36 (trinta e seis) produções, ano de 2021 com 46 (quarenta e seis) produções e o ano de 2022 com 39 (trinta e nove), totalizando 121 (cento e vinte e um) trabalhos neste período. Cabe destacar no próximo Gráfico os tipos de produções presentes neste levantamento:

Gráfico 2 – Quantitativo e natureza



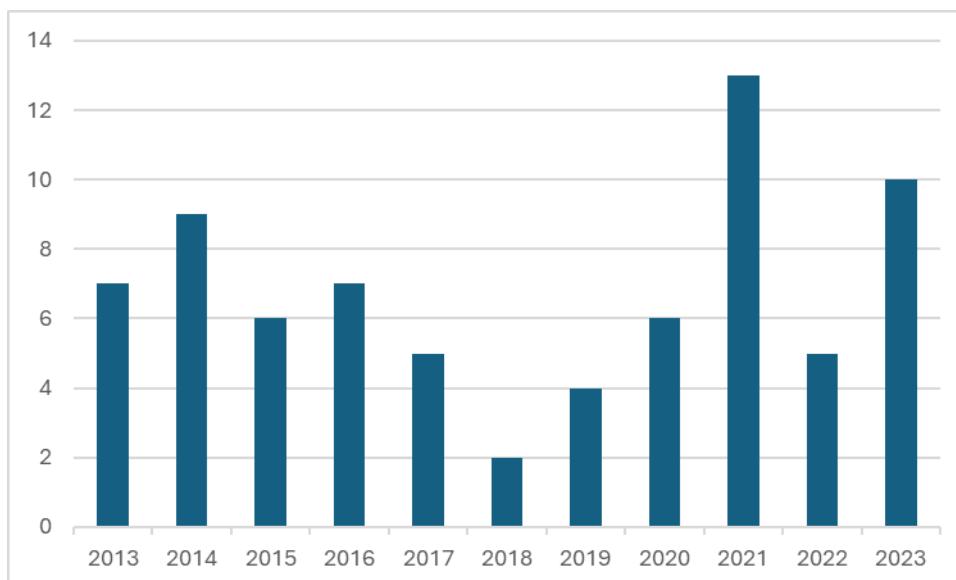
Fonte: Repositório da UMinho. Elaboração própria (2024).

Por meio do gráfico acima, identificamos que no total dos 352 (trezentos e cinquenta e dois) trabalhos levantados, 78% (setenta e oito por cento) são relatórios de estágio, totalizando 166 (cento e sessenta e seis) trabalhos. Posteriormente, temos 15% (quinze por cento) de teses em educação, totalizando 32 (trinta e duas). Por fim, são as dissertações de mestrado acadêmico em educação que totalizaram 15 (quinze) produções, sendo 7% (sete por cento) da produção total levantada.

No segundo levantamento realizado no Repositório Ufes, no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), pois, focamos nas produções do Centro de Educação da Ufes. Após entrar no site, inserimos os 15 termos de busca selecionados um de cada vez. Em seguida, aplicamos dois filtros: ano e instituição. Com essa abordagem, realizamos o levantamento bibliográfico usando os mesmos termos utilizados para a pesquisa no Repositório da UMinho.

Dentro desses repositórios citamos acima, nosso foco, inserimos cada termo de busca na ferramenta de pesquisa. Abrimos o resumo e o trabalho completo de cada tipo de produção (dissertação e tese) e usamos Ctrl + F para inserir os 16 termos de busca listados, um de cada vez, considerando o período de 2013 a 2023. No total, encontramos 74 (setenta e quatro) trabalhos acadêmicos, incluindo teses e dissertações. Abaixo apresentaremos um gráfico:

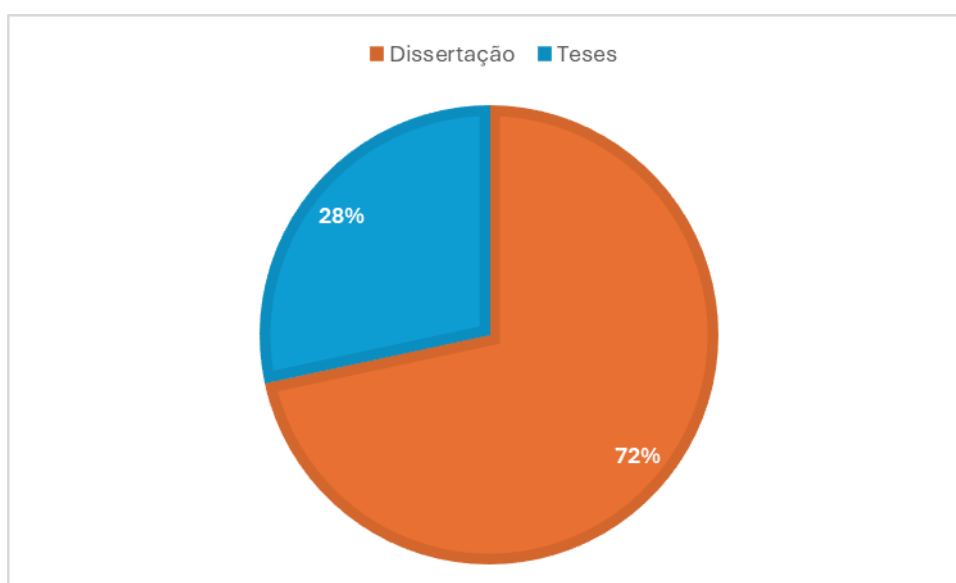
Gráfico 3 - Levantamento das produções acadêmicas da UFES (2013 a 2023)



Fonte: Repositórios da UFES (PPGE, PPGPE). Elaboração própria (2024).

A partir do Gráfico acima identificamos um quantitativo maior de produções no ano de 2021. Destacam-se os anos de 2014 com 09 (nove) produções, o ano de 2021 com 13 (treze) produções e ano de 2023 com 10 (dez) produções, totalizando 32 (trinta e dois) trabalhos nestes anos. Em uma primeira análise identificamos que tanto na UMinho quanto a UFES tiveram no ano de 2021 o maior número de produções acadêmicas. Cabe destacar nos próximos Gráficos os tipos de produções presentes neste levantamento:

Gráfico 4 - Quantitativo e natureza



Fonte: Repositórios da UFES (PPGE, PPGPE). Elaboração própria (2024).

Por meio do gráfico acima, identificamos que no total dos 74 (setenta e quatro) trabalhos levantados, aproximadamente 70% (setenta por cento) são trabalhos de dissertação,

totalizando 53 (cinquenta e três) trabalhos. Posteriormente, temos aproximadamente 30% (trinta por cento) de teses em educação, totalizando 21 (vinte e uma). Para a revisão de literatura que integra esta tese, foram identificados 352 trabalhos acadêmicos do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho) e 74 trabalhos do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), abrangendo o período de 2013 a 2023. Dentre esses, apenas 13 trabalhos foram selecionados sendo: 7 do Brasil e 6 de Portugal. A seleção criteriosa foi guiada por critérios específicos de inclusão e exclusão, que serão detalhados a seguir.

Os critérios de exclusão foram: i) trabalhos com acesso restrito ou fechado, os trabalhos restritos ou fechados não possibilitaram a nossa leitura e análise e ii) relatórios de estágios portugueses que não utilizam da investigação-ação, a I.A. no contexto dos mestrados integrados no contexto da UMinho é obrigatório, contudo, vários trabalhos citam a I.A., porém, trabalham com a pesquisa intervenção, ou a pesquisa colaborativa, ou um estudo de caso; iii) trabalhos com redundância de conteúdo, pois, alguns trabalhos, apesar de relevantes, apresentavam conteúdo redundante em relação a outros estudos selecionados; e, iv) trabalhos com limitações metodológicas, foram excluídos trabalhos que apresentavam limitações metodológicas significativas, como uma falta de clareza na descrição dos processos de negociação ou uma abordagem insuficientemente rigorosa na coleta e análise de dados.

Já os critérios de inclusão foram: i) trabalhos com a perspectiva emancipatória da pesquisa-ação/investigação-ação, pois, se articulam diretamente com a abordagem utilizada nesta tese; ii) trabalhos com foco na temática da formação de professores e práticas pedagógicas para garantir diálogos com os diferentes capítulos dessa tese; iii) trabalhos que abordavam diretamente a temática central da tese, que é o processo de negociação para a definição do problema de pesquisa; iv) trabalhos produzidos pelos participantes dos espaços discursivos realizados durante a pesquisa; e, v) trabalhos produzidos sob orientação de professoras-orientadoras participantes de alguma entrevista individual ou coletiva realizada durante esta pesquisa.

Em suma, a aplicação desses critérios de exclusão e inclusão resultou na seleção de 13 trabalhos que oferecem uma contribuição significativa para a compreensão do processo de negociação na definição do problema de pesquisa na pesquisa-ação/investigação-ação. Esses estudos foram escolhidos por sua relevância, profundidade analítica, e alinhamento teórico com o enfoque crítico do conhecimento que orienta esta tese. A revisão de literatura será, portanto, baseada em uma análise cuidadosa e focada, garantindo que o debate teórico-

epistemológico se mantenha coerente com os objetivos da pesquisa. Segue a Quadro final com os trabalhos analisados:

Quadro 1 - Estudos selecionados para a elaboração da revisão de literatura

(continua)

TIPO	ANO	TÍTULO	AUTORIA	País
Tese	2013	Diferenciação pedagógica na educação em línguas: uma experiência num curso profissional	Ana Cristina de Miranda Abreu Coutinho Brandão Pereira	Portugal
Dissertação	2013	Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões	Alice Pilon do Nascimento	Brasil
Dissertação	2014	Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum	Carline Santos Borges	Brasil
Dissertação	2014	O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum	Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane	Brasil
Relatório de Estágio	2016	(Des) construindo práticas de escrita na aula de língua estrangeira com recurso às TIC	Joel Alexandre Campos Coelho	Portugal
Relatório de Estágio	2016	O trabalho de grupo como contexto de promoção de cooperação na Educação Pré-Escolar	Jacinta de Fátima Carvalho da Costa	Portugal
Dissertação	2019	A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar	Fernanda Nunes da Silva	Brasil
Tese	2020	Investigação-ação colaborativa como estratégia de promoção da reflexão crítica e inovação nas práticas de professores de Ciências	Rosa Maria de Almeida Maia	Portugal
Relatório de Estágio	2020	A oportunidade de participação das crianças em contexto educativo	Ana Isabel Machado Fernandes	Portugal
Relatório de Estágio	2020	Os desafios da mediação numa escola onde reinam as emoções	Diana Catarina Abreu Costa	Portugal
Tese	2021	Processos de apropriação de leitura e escrita de crianças com deficiência intelectual: uma aposta na mediação pedagógica	Alice Pilon do Nascimento	Brasil

Fonte: elaboração própria (2024).

Quadro 1 - Levantamento de trabalhos acadêmicos selecionados para a elaboração da revisão de literatura

(conclusão)

TIPO	ANO	TÍTULO	AUTORIA	País
Dissertação	2021	Formação Continuada de Professores na Escola: Diálogos Entre Currículo, Educação Infantil e Educação Especial	Marcelo Dobrovoski	Brasil
Dissertação	2021	Redes de Apoio e Inclusão Escolar: Implicações de Cuidadores na Inclusão de Estudantes Público-alvo de Educação Especial	Paulo Roberto Bellotti Vargas	Brasil

Fonte: elaboração própria (2024).

A partir do quadro acima dos treze trabalhos selecionados, quatro relatórios de estágios (Portugal), seis dissertações (Brasil), duas teses portuguesas e uma tese brasileira. Para tanto, apresentaremos os dois trabalhos selecionados para melhor compreensão do escopo selecionado. Ao revisar a literatura entre os estudos selecionados, é possível identificar elementos comuns que evidenciam as intersecções teóricas e metodológicas da pesquisa-ação/investigação-ação nas produções acadêmicas.

Primeiramente, todos os estudos compartilham um interesse central na educação escolar abordando tanto as políticas públicas como as práticas pedagógicas que visam promover a participação e o aprendizado dos diferentes estudantes que adentram o espaço escolar. Partimos do foco evidente nos trabalhos de Nascimento (2013), Borges (2014) e Breciane (2014), que investigam a articulação entre a sala de aula comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como as práticas pedagógicas que asseguram o acesso ao conhecimento para os estudantes público-alvo da educação especial.⁶

A pesquisa-ação/investigação-ação colaborativa emerge como um pressuposto metodológico recorrente, utilizada para promover intervenções e reflexões críticas sobre as práticas educativas, como demonstradas nos estudos de Borges (2014), Nunes da Silva (2019), e Dobrovoski (2021). Essa abordagem permite não apenas a investigação, mas também a transformação do contexto escolar, envolvendo ativamente os profissionais da educação no processo investigativo e formativo. Outro ponto comum é a ênfase na

⁶ Alguns estudos levantados para esta revisão de literatura tratam sobre a educação especial e/ou educação inclusiva. Contudo, esta tese não discutirá a temática da educação especial e/ou educação inclusiva. Logo, a partir dos trabalhos selecionados utilizaremos o processo de negociações para a definição do problema de investigação.

colaboração e no trabalho em grupo como estratégias pedagógicas fundamentais para a inclusão e o desenvolvimento de competências socioemocionais e acadêmicas. Os trabalhos de Costa (2016) e Fernandes (2020) exploram a aprendizagem colaborativa e a participação ativa dos estudantes, destacando como essas práticas contribuem para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e participativo.

Além disso, a mediação pedagógica e a regulação dos processos de ensino-aprendizagem são temas centrais em vários estudos, como nos trabalhos de Coelho (2016), Costa (2020), e Nascimento (2021). Esses estudos investigam como as interações pedagógicas e as intervenções educativas podem ser utilizadas para melhorar a aprendizagem e a inclusão de estudantes com diferentes necessidades específicas, abordando desde a competência em escrita até a resolução de conflitos interpessoais.

A formação continuada de professores é outro eixo comum nos estudos, refletindo a necessidade de formar os educadores para lidar com as demandas da educação especial em uma perspectiva de uma educação inclusiva. Por exemplo, Vargas (2021) e Maia (2020) discutem a importância de momentos formativos que capacitem os profissionais para implementar práticas pedagógicas inclusivas baseadas em investigação, destacando o impacto dessas formações nas práticas educativas.

Por fim, a diversidade metodológica e a contextualização das práticas pedagógicas são temas transversais que perpassam todos os trabalhos. Há uma preocupação em adaptar as abordagens pedagógicas às necessidades específicas dos contextos investigados, seja através da diferenciação pedagógica, como em Pereira (2013), ou da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como em Coelho (2016).

Em síntese, os estudos selecionados convergem em torno da promoção de uma educação inclusiva e reflexiva, utilizando metodologias colaborativas e centradas no contexto escolar para desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes. A formação continuada dos educadores e a valorização da cooperação e mediação pedagógica são reconhecidas como fundamentais para a efetivação dessas práticas, evidenciando um compromisso com a transformação do ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e equitativo.

Dando continuidade na apresentação, os trabalhos selecionados compartilham o objetivo de promover uma educação inclusiva, aprimorar as práticas pedagógicas com base na utilização da pesquisa-ação/investigação-ação como abordagem metodológica, mas, diferem

em seus enfoques específicos e contextos de investigação. Nascimento (2013) e Borges (2014) se concentram na análise e problematização das políticas de educação especial e do atendimento educacional especializado (AEE), buscando contribuir para a inclusão de estudantes público-alvo dessa modalidade de ensino. Breciane (2014) também foca na inclusão, mas destaca a colaboração entre pedagogos e outros profissionais da escola para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Em contrapartida, Pereira (2013) e Coelho (2016), exploram práticas pedagógicas específicas, como a diferenciação pedagógica no ensino de línguas estrangeiras e o uso das TIC's para melhorar a competência de escrita, respectivamente. Por outro lado, os estudos de Costa (2016) e Nunes da Silva (2019) enfatizam a aprendizagem cooperativa e a formação continuada para promover a educação inclusiva, enquanto as investigações de Fernandes (2020) e Costa (2020) se concentram na participação ativa e na mediação de conflitos.

Seguindo tal lógico, os estudos de Nascimento (2021) e Maia (2020) discutem a mediação pedagógica e a formação de professores, respectivamente, para melhorar a alfabetização de estudantes público-alvo da educação especial e a educação em ciências. Já as pesquisas de Vargas (2021) e Dobrovoski (2021) abordam a formação continuada de profissionais da educação para apoiar a inclusão de estudantes PAEE.

Cada estudo, portanto, contribui de maneira única para o debate e a prática da educação inclusiva, refletindo diferentes aspectos e estratégias para alcançar a inclusão. Salientamos ainda, que cada estudo com base na pesquisa-ação/investigação-ação se propõe a partir dos objetivos definidos a problematizar, promover, desenvolver, desvelar e contribuir nos movimentos e processos para uma educação inclusiva. A partir daqui, apresentaremos os trabalhos sistematizados em dois eixos: a colocação do problema e o processo de negociação.

3.1 A COLOCAÇÃO DO PROBLEMA NA PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: UM OLHAR NA LITERATURA MAPEADA

A etapa inicial de um estudo é uma fase essencial em toda atividade acadêmico-científica. Antes de mergulhar nas dificuldades da coleta, produção e interpretação de informações, os autores são confrontados com a missão de reconhecer e detalhar de forma precisa a problemática que orientará sua pesquisa-ação/investigação-ação. Neste sentido, a

visão dos estudos de Carr & Kemmis (1988), Almeida (2019) e Thiollent (2022), nos ajudam a compreender alguns conceitos e abordagens sobre a definição do problema de investigação educativa em um trabalho acadêmico-científico pela via da pesquisa-ação/investigação-ação.

Nessa direção, a contribuição de Wilfred Carr e Stephen Kemmis aborda o processo de definição do problema através de uma perspectiva reflexiva e crítica. Eles propõem uma abordagem participativa na qual os próprios professores como agentes ativos em seus contextos educacionais, são encorajados a engajar-se no processo de definição do problema. Em virtude disso, Carr e Kemmis (1988) enfatizam a importância de uma compreensão profunda e contextualizada dos desafios enfrentados no ensino, destacando a necessidade de os professores identificarem questões que são significativas e relevantes para suas próprias práticas pedagógicas. Estes movimentos de compreensão dos desafios se apresentaram de inúmeras maneiras, a seguir, nos debruçamos em dois exemplos, um brasileiro e um português para o debate:

Nossa participação no estudo Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns foi o que impulsionou nosso interesse pelo desenvolvimento desta investigação, já que podíamos estar envolvidas em discussões políticas que buscavam entender o impacto dessa política especializada na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. [...]. Com base nas discussões provenientes deste estudo, especificamente com o desdobramento do Estado do Espírito Santo, conhecemos realidades distintas no que se refere à oferta do atendimento educacional especializado em diferentes municípios do Estado. Assim, ao conhecermos os profissionais que atuam nas SRMs de Nova Venécia, bem como seus processos de trabalho, fomos delineando o problema de investigação que buscou articulações pedagógicas entre a sala de aula comum e os serviços de apoio especializado (Nascimento, 2013, p. 75).

Para realizar o diagnóstico de necessidades recorri a três 3 técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação direta, as conversas informais e a análise documental de teor institucional. Para registar os dados, para além dos diários de bordo executados todos os dias, concebi dois instrumentos, especificamente para as observações e para as conversas informais. Relativamente aos participantes, considero que, para obter um bom mapeamento das necessidades e interesses, é fundamental auscultar variados elementos pertencentes à comunidade educativa; portanto sondei alunos, assistentes operacionais, professores, pais e encarregados de educação. De facto, no decorrer do diagnóstico das necessidades, percebi que existem efetivamente múltiplos aspectos aos quais a mediação poderá dar resposta principalmente na dimensão preventiva (Costa, 2020, p. 20).

Uma análise inicial da literatura acima revela a importância fundamental de uma compreensão profunda e contextualizada dos desafios enfrentados na realidade investigada, particularmente no campo da educação. Os trabalhos analisados enfatizam que a efetividade das intervenções pedagógicas e das políticas públicas depende diretamente de um diagnóstico detalhado e da articulação com as realidades locais e os sujeitos envolvidos. Ambos os

estudos destacam a centralidade da contextualização na investigação educacional. A compreensão dos desafios enfrentados em cada realidade investigada não pode ser superficial ou generalista; ao contrário, ela exige um engajamento profundo com as particularidades do contexto. Esse envolvimento inclui a escuta ativa dos diferentes sujeitos da comunidade educativa e a análise das dinâmicas locais, que frequentemente revelam necessidades e desafios que não seriam captados por um olhar externo ou descontextualizado.

Além disso, a análise dos trabalhos sugere que o sucesso das políticas educacionais e das práticas pedagógicas depende de um processo contínuo de diagnóstico e revisão. A realidade educacional é dinâmica e influenciada por múltiplos fatores contextuais, sociais e políticos, como as diferentes realidades municipais discutidas por Nascimento (2013) ou as diversas vozes da comunidade educativa auscultadas por Costa (2020). Assim, a capacidade de adaptar as abordagens pedagógicas e as intervenções em resposta a essas dinâmicas contextuais é essencial para a promoção de uma educação em uma perspectiva inclusiva. Esses estudos demonstram que a pesquisa educacional não deve apenas buscar soluções técnicas ou universais para os problemas da educação, mas sim comprometer-se com uma análise crítica e contextualizada das realidades vividas pelos sujeitos educacionais. A compreensão profunda dos desafios enfrentados na realidade investigada permite não só uma intervenção mais eficaz, mas também uma reflexão mais ampla sobre as limitações e potencialidades das políticas educacionais e das práticas pedagógicas em contextos específicos.

Portanto, além da importância de os pesquisadores terem entendido os pontos necessários de seus contextos para a definição do problema de pesquisa, o estudo de Carr e Kemmis (1988) explora a ideia de que a definição do problema não é um processo estático, mas sim dinâmico e sujeito a revisões contínuas. Eles enfatizam a importância da reflexão crítica e da colaboração entre professores, pesquisadores e outros profissionais da educação na identificação e análise dos problemas enfrentados no contexto educacional. Ao adotar uma abordagem participativa e crítica, eles visam capacitar os professores a se tornarem agentes de mudança em seus próprios contextos educacionais, promovendo uma abordagem mais contextualizada para a definição e resolução de problemas no ensino. Visando compreender tal aspecto acerca da revisão contínua na definição do problema de pesquisa e uma abordagem participativa dos envolvidos, o estudo de Silva (2019) aborda esse aspecto em sua pesquisa:

Buscamos, então, colaborar com os profissionais da escola na construção de um processo de formação continuada, via grupo de estudo-reflexão, que contemplasse a

Educação Especial e a inclusão escolar dos alunos PAEE, com o intuito de rever concepções e práticas pedagógicas. As condições de recursos, os espaços e tempos na escola não favoreciam o encontro do coletivo de professores e acabaram por impedir a constituição do grupo de estudo-reflexão e, portanto, da própria formação continuada em contexto. As formações previstas em calendário haviam sido centralizadas pela secretaria de educação e o quadro de profissionais sofria alterações constantes, devido à exoneração de professores em designação temporária (DT), e os PLs não eram alternativas, pois a ausência e a troca de profissionais interferiam na organização do horário e acarretavam mudanças frequentes. É desse cenário que emerge a necessidade e a possibilidade de se desenvolver uma formação fora da escola e fora do horário de trabalho, a partir da qual construímos o curso de extensão “Educação Especial: a autorreflexão como possibilidade para a inclusão escolar”, organizado a partir das demandas dos profissionais da escola e realizado por meio de encontros presenciais, aos sábados, no espaço da universidade, além de atividades não presenciais. [...]. Todo esse processo de construção da formação via grupo de estudo-reflexão constitui-se no produto de nossa investigação. Estávamos comprometidos com a ideia de vivenciar junto com os profissionais da escola um processo novo, pensado e praticado com eles e não para eles (Silva, 2019, p. 98-99).

O estudo de Silva (2019) exemplifica a necessidade de adaptação constante e da revisão do problema de pesquisa à medida que surgem novos desafios e contextos na prática educativa. A investigação inicial, que tinha como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da escola por meio de grupos de estudo-reflexão, enfrentou obstáculos significativos, como a falta de recursos, a descontinuidade do quadro de profissionais e a centralização das formações pela secretaria de educação. Esses desafios mostraram a inadequação de certos aspectos do plano original e a necessidade de reavaliar e redefinir o problema de pesquisa em diálogo constante com os profissionais da escola. Essa revisão contínua não se limitou à adaptação do problema de pesquisa; ela também implicou na criação de novos espaços e formas de formação que fossem viáveis e eficazes dentro do contexto dado. O curso de extensão "Educação Especial: a autorreflexão como possibilidade para a inclusão escolar", desenvolvido fora do ambiente escolar e em horários alternativos, surgiu como uma resposta direta às limitações enfrentadas. Isso demonstra como a revisão do problema de pesquisa e a adaptação das estratégias investigativas são cruciais para manter a relevância e a eficácia do processo de pesquisa.

Além disso, a abordagem participativa adotada por Silva (2019) sublinha a importância de envolver ativamente os profissionais da escola na definição e no desenvolvimento do problema de pesquisa. Ao co-construir o processo formativo com os profissionais, e não apenas para eles, a pesquisa rompe com uma visão tradicional de pesquisa em que os pesquisadores impõem suas agendas e perspectivas sobre os participantes. Em vez disso, a abordagem da pesquisa-ação colaborativa-crítico reconhece e valoriza o conhecimento e a experiência dos autores envolvidos, criando um processo de investigação

mais democrático e inclusivo. Esse pressuposto teórico-epistemológico também reflete uma crítica ao distanciamento frequentemente observado entre teoria e prática. Ao integrar os profissionais da escola no processo de pesquisa, a investigação não só promove uma reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas, mas também gera soluções que são mais ajustadas às necessidades e realidades concretas do próprio contexto escolar. Isso resulta em uma investigação capaz de produzir mudanças reais e sustentáveis no ambiente educacional.

Por fim, essa abordagem participativa e a revisão contínua do problema de pesquisa destacam a importância da flexibilidade e da adaptabilidade na pesquisa-ação/investigação-ação. Em contextos educacionais dinâmicos e frequentemente desafiadores, onde as condições podem mudar rapidamente, a capacidade de revisar e redefinir o problema de pesquisa em resposta a novas informações e circunstâncias é essencial. Isso não só mantém a pesquisa relevante, mas também assegura que as intervenções propostas sejam efetivas e sustentáveis em longo prazo.

Ao abordar sobre a pesquisa-ação/investigação-ação, o estudo de Almeida (2010) afirma que o problema de pesquisa é a questão central que orienta e direciona o estudo acadêmico, representando a lacuna no conhecimento existente e motivando a busca por respostas e novos entendimentos. Ele surge da identificação de necessidades, contradições ou lacunas na área de estudo, sendo formulado de maneira clara, específica e relevante para guiar a investigação e delimitar o escopo do estudo.

Na revisão de literatura sobre pesquisa-ação/investigação-ação, a definição do problema de pesquisa é um processo central e complexo que envolve negociações entre os atores envolvidos, revelando lacunas, contradições e necessidades não atendidas. A partir de uma perspectiva crítica do conhecimento, essa revisão busca explorar como a literatura discute a identificação e a formulação do problema de pesquisa, destacando os desafios inerentes a esse processo. Nessa direção, apresentamos abaixo, dois exemplos sobre esse debate, para ampliarmos a nossa análise:

Pudemos observar com este eixo que as pesquisas apontam para lacunas presentes nas políticas nacionais que se direcionam ao atendimento educacional especializado, visto que os estudos sinalizam para dificuldades da realização do atendimento na escola comum acontecer no contraturno; a falta de articulação entre a sala de aula e o atendimento educacional especializado e ressaltam a importância de um trabalho articulado e colaborativo numa escola que se propõe inclusiva, haja vista, que dessa maneira, o referido atendimento contribui com a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial (Borges, 2014, p. 41).

Resumidamente, a escola, para além de ser o palco da educação formal, é de igual modo um palco repleto de valores, ideologias, culturas, experiências, visões e perspectivas de vida diferentes, um palco onde as emoções e sentimentos estão ao rubro, onde os protagonistas são as pessoas de diversas gerações com os seus próprios interesses e necessidades; portanto, um lugar onde todas estas questões pairam no ar e são propícias a originar problemas/conflitos. Por conseguinte, é efetivamente necessário existirem mecanismos que ajudem a escola a geri-las, com o intuito de trabalhar e atenuar os conflitos, de criar e promover um espaço que é de todos e para todos, adotando, para isso, posturas de flexibilidade, respeito mútuo, de colaboração e cooperação, de escuta ativa, de participação ativa, de empatia, de oportunidade, de desenvolvimento e crescimento pessoal, de paz (Costa, 2020, p. 34).

Inicialmente, a análise do trabalho de Borges (2014) reforça que as lacunas são parcialmente explicadas pela falta de recursos e de formação adequada para os profissionais envolvidos. A escassez de capacitação específica para os professores e a inexistência de um planeamento colaborativo entre os diferentes atores escolares dificultam a integração efetiva do AEE nas rotinas das escolas comuns. Borges (2014) destaca, por exemplo, que a alta rotatividade de profissionais e a estrutura rígida do calendário escolar são fatores que agravam a dificuldade de implementar práticas de AEE de forma consistente.

Além das questões relacionadas ao AEE, o trabalho de Costa (2020), que enfoca a cooperação na Educação Pré-Escolar e oferece uma perspectiva complementar sobre a importância de promover um ambiente de colaboração e cooperação no contexto escolar, ainda que seu foco não seja especificamente a educação inclusiva. A pesquisa de Costa (2020) aborda como o trabalho em grupo pode ser uma ferramenta eficaz para promover a cooperação entre crianças em idade pré-escolar, criando um ambiente que favorece o desenvolvimento social e emocional, além de preparar as crianças para interações sociais mais complexas no futuro. Embora não esteja diretamente ligado ao AEE, o enfoque na cooperação reforça a importância de um ambiente escolar colaborativo, o que também é crucial para a inclusão.

Portanto, a literatura acima, sobre pesquisa-ação/investigação-ação, destaca que a definição do problema de pesquisa é um processo dinâmico e negociado, profundamente enraizado no contexto sociopolítico em que a investigação ocorre. A escola, como um microcosmo da sociedade, é descrita por Costa (2020) como um espaço carregado de valores, ideologias e interesses divergentes. Essa diversidade torna inevitável a emergência de conflitos e problemas, que, por sua vez, exigem um esforço coletivo para serem identificados e compreendidos. Assim, a formulação do problema de pesquisa em uma pesquisa-

ação/investigação-ação não é apenas uma questão técnica, mas um processo social e político, onde diferentes perspectivas e interesses precisam ser negociados.

Essa desconexão não é apenas técnica, mas também epistemológica, pois evidencia uma falta de diálogo entre as diferentes visões de mundo que coexistem no ambiente escolar. A literatura sugere que a definição do problema de pesquisa deve considerar essas contradições, reconhecendo que o problema não é algo dado, mas construído a partir das interações e negociações entre os participantes da pesquisa. A falta de articulação entre a sala de aula e o AEE, como discutido por Borges, é um exemplo de como os problemas educacionais são muitas vezes formulados de maneira fragmentada, sem levar em conta a complexidade das práticas escolares e as necessidades dos diferentes atores envolvidos.

Para superar essas lacunas e contradições, a literatura sugere a adoção de uma abordagem colaborativa e reflexiva na definição do problema de pesquisa. Costa (2020) enfatiza a importância de posturas de flexibilidade, respeito mútuo e colaboração, que são essenciais para criar um espaço de pesquisa onde todos os participantes se sintam ouvidos e valorizados. A pesquisa-ação/investigação-ação ao envolver os participantes na definição do problema, promove uma investigação que é tanto emancipatória quanto crítica, permitindo que as vozes e perspectivas diversas sejam integradas ao processo de investigação.

Essa abordagem colaborativa é particularmente relevante em contextos escolares, onde as necessidades e interesses dos estudantes, professores e outros membros da comunidade educativa devem ser considerados de maneira integrada. A pesquisa-ação/investigação-ação, ao fomentar o diálogo e a negociação entre os atores, contribui para a construção de um problema de pesquisa que reflete as realidades e desafios enfrentados no cotidiano escolar, ao invés de impor um problema externo que possa não corresponder às necessidades locais.

Em suma, a identificação dessas lacunas e contradições não deve ser vista apenas como um diagnóstico de problemas, mas como uma oportunidade para repensar e reformular as práticas e políticas educacionais. Ao reconhecer as necessidades específicas do contexto escolar e ao promover uma abordagem colaborativa e reflexiva, é possível avançar para um modelo de educação que não apenas inclua, mas que também valorize e potencialize as diferenças, criando um espaço educacional verdadeiramente inclusivo e democrático.

Em continuidade com este raciocínio, Thiollent (2022) aponta que nessas etapas iniciais da pesquisa, ao identificar o tema e os objetivos, o pesquisador deve se atentar à formulação das principais questões que norteiam a investigação. Um problema pode ser

entendido como a formulação deste ao ser resolvido dentro de um determinado domínio teórico e prático. O mesmo tópico pode ser enquadrado em questões diferentes. As questões representam a forma como o problema é colocado de acordo com o referencial teórico-conceitual adotado. Na investigação científica, questões ideais podem surgir de observações de fatos que não podem ser adequadamente explicadas pelo conhecimento existente. Outro tipo de problema diz respeito às ambiguidades internas presentes em interpretações anteriores. O questionamento sobre o porquê dessas situações constitui o problema inicial, servindo como ponto de partida para a investigação como seguem alguns exemplos, abaixo:

Acreditamos que essas discussões disparadoras desencadeiam novos/outros processos formativos, pois mergulhamos juntos na problemática, a fim de buscar possíveis para o atendimento educacional especializado. Apostamos que os sujeitos da pesquisa são tanto colaboradores no processo de coleta de dados, quanto “pesquisadores” desse movimento de cunho colaborativo. Esse momento proporcionou o fortalecimento das discussões e nossa aproximação com as profissionais de Nova Venécia. O desenvolvimento desta proposta possibilitou-nos, pela via da pesquisa-ação, “[...] colocar os sujeitos envolvidos no estudo, como membros de um ‘pesquisador coletivo’, capaz de transformar o espaço investigado em locus de produção de conhecimentos”. Dessa maneira, apostamos no pesquisador-coletivo, pois ele propicia e fortalece o debate, a construção do problema a ser investigado e fomenta possíveis. Nas palavras de Santos (2007), essa maneira de olhar uma realidade se contrapõe à razão indolente, pois esmiúça as experiências e expectativas locais, que se constituem a partir do olhar de diferentes sujeitos, internos [os professores] e externos [os pesquisadores]. (Nascimento, 2013, p. 75).

É na teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014) que encontramos as bases teóricas e epistemológicas dessa investigação, na medida em que o autor se opõe ao modelo predominante de racionalidade instrumental, de caráter técnico e reducionista, propondo a construção de um modelo de racionalidade de natureza crítica, por ele denominada racionalidade comunicativa. Ao reconhecer a dialética entre teoria e prática, entre concepção e ação e entre conhecimento e interesse, esse teórico contesta a ideia de neutralidade científica, alertando que a produção de conhecimentos está intrinsecamente ligada às necessidades, ou seja, aos interesses humanos de diferentes ordens. Assim, o interesse por detrás de um determinado conhecimento pode atender a interesses de cunho técnico, prático ou emancipatório, sendo esse último o interesse que mobiliza os estudos do autor e os nossos (Silva, 2019, p. 28).

A partir do argumento acima, identificamos que a articulação entre o referencial teórico e o problema de pesquisa emerge como um aspecto fundamental na construção do objeto de estudo. Sob uma perspectiva crítica do conhecimento, os trabalhos selecionados sugerem que a definição do problema de pesquisa não é um processo neutro ou puramente técnico, mas sim um movimento profundamente enraizado em contextos sociais, políticos e epistemológicos.

A pesquisa-ação/investigação-ação é destacada na literatura como uma abordagem que promove a participação ativa dos sujeitos envolvidos na investigação, transformando-os em

coautores do processo de construção do conhecimento. Nascimento (2013) argumenta que os sujeitos da pesquisa não são apenas colaboradores na coleta de dados, mas também autores-pesquisadores dentro de um movimento colaborativo. Isso implica que a definição do problema de pesquisa emerge das interações e negociações entre os participantes, que trazem suas próprias experiências, conhecimentos e expectativas para o processo.

Essa construção coletiva do problema é central para a pesquisa-ação/investigação-ação, pois fortalece o debate e possibilita uma aproximação mais significativa com a realidade investigada. A ideia do "pesquisador-coletivo" promove um ambiente onde diferentes perspectivas são ouvidas e consideradas, desafiando a visão tradicional de que o autor-pesquisador é o único detentor do saber. Essa abordagem é uma crítica direta ao modelo de racionalidade instrumental, que tende a reduzir a complexidade dos fenômenos sociais a aspectos técnicos e controláveis (Habermas, 2012).

A fundamentação teórica da pesquisa-ação/investigação-ação, especialmente quando guiada pela teoria crítica de Habermas, enfatiza a necessidade de superar o modelo de racionalidade instrumental em favor de uma racionalidade comunicativa. Silva (2019) destaca que a racionalidade comunicativa reconhece a dialética entre teoria e prática, e entre conhecimento e interesse. Nesse sentido, o problema de pesquisa é visto não apenas como uma questão científica, mas como um reflexo das necessidades e interesses dos participantes. Dessa maneira, Habermas (2001) argumenta que a produção de conhecimento é intrinsecamente ligada a interesses humanos, que podem ser técnicos, práticos ou emancipatórios. Habermas (2001, p. 137) relaciona ainda estes três interesses com três lógicas, sendo elas:

[...] no exercício das ciências empírico-analíticas, imiscui-se um interesse técnico de conhecimento; no exercício das ciências histórico-hermenêuticas, intervém um interesse prático do conhecimento e, no posicionamento das ciências de orientação crítica, está implicado aquele interesse emancipatório do conhecimento.

Logo, no nosso estudo da pesquisa-ação/investigação-ação, o interesse emancipatório assume um papel central, pois o objetivo não é apenas entender a realidade, mas transformá-la. A construção do problema de pesquisa, portanto, deve ser orientada por um interesse em promover mudanças sociais significativas, ao invés de meramente atender a uma curiosidade acadêmica. Essa perspectiva crítica-emancipatória oferece uma base teórica robusta para a pesquisa-ação/investigação-ação, ao mesmo tempo em que desafia a neutralidade científica e o reducionismo técnico. Através da racionalidade comunicativa, a pesquisa-ação/investigação-ação busca integrar as vozes dos sujeitos envolvidos, reconhecendo que o

conhecimento produzido é sempre parcial e situado, mas também profundamente relevante para a transformação social.

A articulação entre o referencial teórico e o problema de pesquisa é fundamental para definir o objeto de estudo de maneira crítica e relevante. A literatura revisada sugere que, ao adotar uma abordagem crítica do conhecimento, o pesquisador deve estar ciente das implicações políticas e sociais de suas escolhas teóricas e metodológicas. Nascimento (2013) e Silva (2019) exemplificam como a teoria crítica, especialmente na vertente habermasiana, pode fornecer um arcabouço teórico que não só informa, mas também orienta o processo de construção do problema de pesquisa.

Ao reconhecer que o problema de pesquisa é uma construção social, a pesquisa-ação/investigação-ação permite que os sujeitos da investigação participem ativamente na definição dos objetivos e dos métodos, criando um ambiente de pesquisa mais democrático e reflexivo. Isso não apenas fortalece a validade do conhecimento produzido, mas também garante que o objeto de estudo esteja alinhado com as necessidades e aspirações dos participantes, promovendo uma transformação social genuína. A partir das contribuições dos estudos levantados pudemos constituir um organograma que resume e nos auxilia a compreender alguns fatores que se inter-relacionam para a definição do problema de investigação na P.A/I.A.

Figura 3: Organograma para a definição do problema de pesquisa



Fonte: Levantamento realizado. Elaboração própria (2024).

Visto à Figura acima, os diversos estudos analisados justificam a escolha para a definição do problema de pesquisa a partir de contextos específicos de investigação que estavam interligados com o embasamento teórico, as políticas públicas e a noção de pesquisa-ação/investigação-ação assumida. Um dos exemplos está no trabalho de Nascimento (2013) que enfoca as políticas de Educação Especial que demandaram novos modos de pensar as práticas pedagógicas em Nova Venécia, assim, as influências dessas políticas demandaram a pesquisadora entender a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado (AEE). Assim, ao utilizar as teorias de Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu, a autora buscou refletir sobre a forma como a inclusão escolar ganha sentido e pode assim contribuir para a melhoria das práticas educacionais no município, considerando tanto as políticas locais quanto as nacionais.

Contudo, Borges (2014) se baseou em suas experiências acadêmicas e profissionais para justificar seu estudo sobre o AEE e a inclusão de estudantes com deficiências. A partir de sua vivência no Curso de Pedagogia e no programa de pós-graduação em que estudou, Borges problematizou as práticas de inclusão e utilizou a pesquisa-ação colaborativo-crítica para

promover intervenções no contexto escolar. Portanto, a concepção metodológica utilizada pela autora trouxe influências no processo de definição do problema de pesquisa.

Da mesma forma, Nunes da Silva (2019) justifica seu trabalho com a necessidade de formações continuadas que partam da realidade escolar, valorizando a voz dos participantes e adotando a pesquisa-ação colaborativo-crítica para promover a inclusão escolar e o desenvolvimento profissional dos educadores.

Outros estudos, como os de Breciane (2014) e Dobrovoski (2019), destacam a importância da inclusão escolar e a garantia do direito à educação para todos. Breciane focou na colaboração entre pedagogos e profissionais da escola para efetivar a inclusão no Ensino Fundamental, enquanto Dobrovoski, a partir de sua experiência docente, enfatizou a necessidade de aprimorar os processos de inclusão de crianças na educação infantil. Ambos os estudos refletem sobre os desafios e possibilidades enfrentados pelos profissionais da educação e a relevância de ações articuladas para garantir o acesso ao conhecimento.

Finalmente, estudos como os de Pereira (2013) e Coelho (2016) justificaram seus objetos de pesquisa pela necessidade de explorar práticas pedagógicas específicas, como a diferenciação pedagógica no ensino de línguas estrangeiras e o uso das TIC para melhorar a competência de escrita. Esses trabalhos destacam a importância de compreender os estudantes como indivíduos, promover a autonomia, motivação, e desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades educacionais.

A partir do entendimento que o problema está relacionado com diferentes elementos, Almeida (2019) destaca os elementos enquanto abordagens que versam sobre: demandas do contexto, negociação entre os envolvidos, vivência no campo, diálogo e ação coletiva, e, pela definição prévia do pesquisador. Cabe no próximo subcapítulo abordarmos sobre o processo de negociação do problema de pesquisa.

3.2 AS NEGOCIAÇÕES PRESENTES NA REVISÃO DE LITERATURA: ACORDOS NECESSÁRIOS

Inicialmente a partir das demandas dos atores do contexto, o problema de pesquisa é definido com base nas necessidades e demandas identificadas pelos autores, considerando

suas perspectivas e experiências. A nossa tese se ancora na aposta que em uma perspectiva colaborativa e crítica da pesquisa-ação/investigação-ação, é fundamental que haja a busca pelo entendimento mútuo junto aos atores do contexto para chegar a um consenso provisório sobre o problema a ser investigado, considerando que os interesses podem ser divergentes.

Diante do exposto, a Teoria do Agir Comunicativo, Habermas (1997) destaca o consenso como um pilar essencial para a comunicação autêntica e a busca pela verdade. Ele sublinha que o consenso motivado pela razão e pelo entendimento mútuo, é crucial para a emancipação e validação das ações humanas. Na Figura abaixo apresentamos um esboço do processo de negociação para a definição do problema de pesquisa na pesquisa-ação/investigação-ação:

Figura 4: O processo de negociação para a definição do problema de pesquisa



Fonte: Almeida, 2019; Habermas, 1997; Thiollent, 2022. Elaboração própria (2024).

Sendo assim, articulando com os estudos de Almeida (2019) destacamos que o problema de pesquisa é construído a partir da vivência no campo, por meio da escuta e das trocas intersubjetivas com os sujeitos do contexto educativo. Dando continuidade, a autora aborda sobre o eixo entre diálogo e ação coletiva, entendendo que, o pesquisador auxilia a coletividade a determinar os detalhes cruciais ligados ao problema por meio de uma tomada

de consciência dos atores do problema em ações argumentativas. Nessa direção, cabe entender as ações argumentativas presentes na literatura selecionada para a compreensão de como o processo de negociação ganharam corpo.

Assim, os estudos de Nascimento (2013) e Borges (2014) destacam a importância das negociações no processo de pesquisa. Durante a realização da pesquisa em Nova Venécia, Nascimento (2013) teve que negociar com a Secretaria Municipal de Educação para obter autorização para realizar a pesquisa nas escolas, incluindo acesso às salas de recursos multifuncionais. Além disso, a pesquisadora negociou com professores, gestores escolares e demais envolvidos para obter o consentimento de participação e colaboração ativa. A busca por parcerias com os profissionais da educação e o respeito às normas éticas foram cruciais para garantir a privacidade e segurança das informações compartilhadas. Essas negociações foram fundamentais para estabelecer relações de confiança, a realização de um estudo ético e rigoroso sobre as políticas de educação especial e práticas pedagógicas no município.

De maneira semelhante, Borges (2014) realizou diversas negociações com os participantes de sua pesquisa, visando estabelecer uma relação de colaboração, confiança e respeito mútuo. A apresentação detalhada da pesquisa, incluindo objetivos, metodologia e benefícios, foi essencial para obter a colaboração dos profissionais da escola. Estabeleceu vínculos de confiança através de observações, diálogos e interações com os professores e outros profissionais também foi uma parte vital do processo. Borges enfatizou o respeito às opiniões e experiências dos participantes, garantindo que suas vozes fossem consideradas ao longo da pesquisa. Contudo, tais negociações não aconteceram de forma tranquilo, como apresentamos a seguir:

Meus primeiros contatos com a escola expressam a tensão que encontrei nesse espaço. A cada dia um desafio, pois no turno matutino não apresentei a pesquisa detalhadamente no início para todos os profissionais. Nas conversas informais e a cada vez que algum professor me perguntava sobre a pesquisa, se eu tinha a prática ou se eu trabalhava na rede de ensino do município, encontrávamos uma oportunidade para discutir sobre os pressupostos da Educação Especial, da educação inclusiva e da escolarização dos alunos naquela unidade escolar. Além disso, inicialmente no turno vespertino tive pouca receptividade da professora especializada e da pedagoga do 3º e 4º anos, como também, da equipe gestora, que me via como estagiária. Esses movimentos revelavam que a pesquisa-ação é uma metodologia que impõe ao pesquisador a vivência com vários desafios. A questão de investigação e os caminhos metodológicos para elucidá-la se constituiriam em um contexto repleto de situações que se associavam às condições socioeconômicas que atravessavam os processos de escolarização dos alunos (Borges, 2014, p. 98).

O argumento acima presente no trabalho de Borges (2014) aborda um movimento de negociação, mediado pelo diálogo entre os diferentes atores envolvidos, pode ser marcado por tensões e desafios, revelando a complexidade inerente ao processo de construção do objeto de estudo. A literatura revisada destaca que o diálogo é um componente essencial na pesquisa-ação/investigação-ação, funcionando como o principal meio de negociação para a definição do problema de pesquisa. No entanto, Borges (2014) ilustra como o diálogo, apesar de ser um ideal metodológico, nem sempre é fácil de implementar. O relato de experiências iniciais em uma escola, onde a pesquisadora enfrentou resistência e desconfiança, exemplifica as dificuldades de engajar os participantes em um processo colaborativo genuíno.

Essas tensões refletem a natureza complexa das relações de poder que permeiam o ambiente escolar. A posição do pesquisador, muitas vezes visto como um outsider ou como alguém com um status incerto (no caso, percebido como uma estagiária), pode influenciar a receptividade dos profissionais da educação. Podemos perceber que essa desconfiança inicial demonstra que o diálogo não ocorre em um vácuo, mas é moldado pelas percepções e experiências prévias dos participantes, bem como pelas estruturas institucionais e hierárquicas que caracterizam o espaço escolar.

Dando continuidade, as pesquisas de Dobrovoski (2019) e Nunes da Silva (2019) também sublinham a necessidade de negociações contínuas para estabelecer parcerias, definir metodologias e garantir a participação ativa dos profissionais da educação. Nessa direção, o trabalho de Pereira (2013), por sua vez, destacou as negociações com estudantes e colegas para definir objetivos e metodologias, reconfigurar papéis pedagógicos e estabelecer critérios de avaliação, evidenciando a flexibilidade e a colaboração necessária para a eficácia das práticas educativas. Já o estudo de Dobrovoski (2019) enfatizou a negociação de itinerários de formação e temas de encontros para promover práticas pedagógicas inclusivas, enquanto Nunes da Silva (2019) negociou o acesso à escola e a participação dos profissionais no grupo estudo-reflexão. O argumento presente no estudo de Dobrovoski (2018) apresenta esse movimento:

O primeiro passo trilhado foi solicitar autorização à municipalidade de Serra/ES. Foi elaborado um ofício e uma carta de apresentação sobre a intenção inicial da pesquisa e endereçada à Secretaria Municipal de Educação [...] para autorização da investigação. Trouxemos uma intenção de pesquisa porque a problemática e os caminhos da investigação se amadureceriam com os sujeitos participantes na/da pesquisa. Logo após, demos o segundo passo, agendando uma reunião com os professores (as) e demais servidores do Centro Municipal de Educação Infantil escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. O pedido de autorização à escola aconteceu por meio de uma reunião realizada com todos os docentes, pedagogas e equipe de apoio. [...]. Optamos por envolver todos, pois entendermos que as relações

estabelecidas entre o cuidar, o brincar e o educar na Educação Infantil transcendem a atuação dos professores (as), refletindo diretamente na ação de todos os profissionais da unidade de ensino. Nesse momento, foi discutido o interesse de o pesquisador realizar a pesquisa com o grupo e amadurecer a temática e problemática, definindo quem participaria, respeitando os princípios éticos e democráticos para se delinear a investigação. Com a validação da Secretaria de Educação – Sedu/Serra – e dos profissionais da instituição, constituímos o terceiro passo da investigação. Procuramos realizar um levantamento de documentos sobre a Educação no município de Serra/ES, com destaque para a Educação Infantil e a Educação Especial, na tentativa de desvelar informações sobre a etapa de ensino e a modalidade, ou seja, concepções sobre criança, infância, currículo, formação docente, atendimento educacional especializado, além de dados quantitativos sobre número de escolas, estudantes, profissionais da Educação, dentre outros (Dobrovoski, 2019, p. 113 – 114).

A pesquisa de Dobrovoski (2019) exemplifica a importância das negociações contínuas para o estabelecimento de parcerias e a definição do problema de pesquisa. A autorização inicial solicitada à municipalidade de Serra/ES e à Secretaria Municipal de Educação demonstra o primeiro movimento necessário para legitimar a pesquisa dentro de um contexto institucional. Esse passo inicial, no entanto, foi apenas o começo de um processo mais amplo de negociação que envolveu não só as autoridades administrativas, mas também os profissionais da escola. O agendamento de reuniões com professores, pedagogos e a equipe de apoio foi um passo crucial para amadurecer a problemática da pesquisa. Esse processo evidenciou na pesquisa-ação/investigação-ação a necessidade de ir além da mera autorização formal; ela precisou engajar todos os envolvidos de maneira ativa e colaborativa. Ao discutir a temática e a problemática com o grupo, o pesquisador garantiu que o objeto de estudo refletisse as realidades e necessidades concretas dos participantes, fortalecendo a relevância e a aplicabilidade da pesquisa.

Outro aspecto crucial da negociação contínua foi a contextualização do problema de pesquisa. A decisão de realizar um levantamento de documentos sobre a educação no município de Serra/ES, com foco na Educação Infantil e Educação Especial, indicou a importância de compreender o contexto educacional em que a pesquisa foi realizada. Esse levantamento documental, além de fornecer dados quantitativos e qualitativos essenciais, serviu como uma base para que as negociações com os profissionais da educação sejam informadas e contextualizadas. Ao trazer essas informações para o diálogo com os participantes, o pesquisador pode ajustar a problemática da pesquisa para refletir melhor as realidades locais, garantindo que o estudo tenha uma relevância prática e teórica mais profunda.

As pesquisas apresentadas evidenciam a importância do processo de negociação coletiva entre os pesquisadores e os diversos atores envolvidos no contexto educacional. Breciane (2014) exemplifica isso ao detalhar as negociações realizadas, que incluiu a solicitação de autorização à subsecretária pedagógica do município e a apresentação da proposta de pesquisa à Coordenação Diversidade e Inclusão Educacional. Essa negociação foi crucial para garantir a permissão e o apoio necessários para conduzir o estudo. Além disso, a adesão dos profissionais da escola foi negociada diretamente com o gestor escolar, assegurando o envolvimento e a colaboração dos educadores na pesquisa.

De maneira similar, Vargas (2019) descreve como a negociação com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Castelo foi essencial para promover momentos formativos e reflexivos sobre a inclusão escolar, especialmente no que diz respeito à inserção dos cuidadores nas redes de apoio. Fernandes (2020) também destaca a importância das negociações em diversos aspectos, incluindo o acesso aos contextos educativos, a colaboração dos professores, a utilização de recursos, o gerenciamento do tempo e a ética.

Nesse contexto, o estudo de Costa (2020) enfatiza as negociações realizadas para estabelecer parcerias e colaborações com a instituição escolar durante o estágio, incluindo a apresentação do projeto de mediação educacional e a definição de acordos com a direção da escola. Outros exemplos são o de Coelho (2016) e Nascimento (2021), que também demonstram como a negociação foi essencial em seus estudos, assim, Coelho (2016) negociou com professoras cooperantes e estudantes para definir e implementar atividades de escrita, enquanto Nascimento (2021) negociou com a Secretaria Municipal de Educação e a escola para obter autorizações e garantir a participação dos profissionais e estudantes. Essas negociações presentes nos trabalhos selecionados sublinham a importância do diálogo, da parceria e da flexibilidade na pesquisa educacional, facilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A fase 1 do projeto decorreu entre outubro e dezembro de 2014, na qual predominaram a observação de aulas, a recolha de informação relativa às turmas, a determinação do tema do projeto, a elaboração de um questionário inicial aos alunos, a realização de pesquisa bibliográfica e o desenho do plano de intervenção. A fase 2, que consistiu no período de operacionalização das propostas estabelecidas no projeto de intervenção, englobou, como se pode observar no quadro 1, [...], destinou-se a aprofundar a pesquisa bibliográfica feita durante a primeira fase deste projeto, bem como a planificar e desenvolver as atividades que compuseram a minha atividade docente. [...]. Todo este processo envolveu uma postura necessariamente reflexiva, pois só assim foi capaz de ponderar a repercussão das atividades propostas, o que, posteriormente, permitiu refletir sobre as práticas desenvolvidas e as consequências destas nas aprendizagens dos alunos. Na implementação do projeto, desenvolvi diferentes estratégias de promoção da escrita, que incidiram maioritariamente, na eleição de atividades que visaram à utilização das TIC na fase

da produção escrita. Neste seguimento, em conjunto criamos um guião orientador do processo de escrita que, posteriormente, lhes serviu para a autorregulação do mesmo, funcionando assim como um instrumento de instrução sobre o processo de escrita, meta aprendizagem e autorreflexão (Coelho, 2016, p. 37-38).

O trabalho de Coelho (2016) aborda que durante a primeira fase do projeto, a observação de aulas e a coleta de informações foram acompanhadas por um esforço de definição do tema e do plano de intervenção, em que a participação dos estudantes, por meio de questionários, e a pesquisa bibliográfica desempenharam papéis centrais. Esse processo de definição não é isolado; ele é construído com base em múltiplas interações entre os autores-pesquisadores, refletindo as realidades e necessidades com base no contexto.

Na fase de operacionalização do projeto, a negociação continua sendo um elemento chave, agora focada na implementação e na adaptação das metodologias de ensino. Coelho (2016) descreve como a escolha das atividades, especialmente aquelas envolvendo TIC para promoção da escrita, foi resultado de uma reflexão contínua sobre as práticas docentes e seus impactos nas aprendizagens dos estudantes. O desenvolvimento de um guia orientador do processo de escrita criado em conjunto com os estudantes, exemplifica como a participação ativa dos autores-pesquisadores pode resultar em instrumentos que facilitam o processo de aprendizagem.

O trabalho reflexivo descrito por Coelho (2016) não apenas legitima o processo de pesquisa, mas também fortalece o engajamento dos participantes, garantindo que eles se tornem autores-pesquisadores no desenvolvimento de práticas que são significativas para eles. Essa abordagem contrasta com modelos tradicionais de pesquisa que frequentemente marginalizam as vozes dos sujeitos pesquisados, ao passo que, na pesquisa-ação/investigação-ação, esses sujeitos são valorizados como parceiros indispensáveis no processo de investigação.

As noções acima, apresentadas nos estudos selecionados indicam a importância do entendimento mútuo no processo de negociação. Segundo Habermas (1997), o entendimento mútuo é essencial para a coordenação das ações sociais e a busca pelo consenso. Ele enfatiza que a compreensão mútua entre os participantes é fundamental para que possam concordar colaborativamente em seus planos de ação. Esse processo cooperativo de interpretação visa alcançar definições da situação reconhecidas intersubjetivamente, integrando os diversos mundos (objetivo, subjetivo e social) em um sistema de referência comum para atingir o consenso sobre si mesmo, os fatos e as normas. Assim, o entendimento mútuo é crucial para

estabelecer um consenso genuíno e promover uma comunicação autêntica na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas.

A busca pelo entendimento mútuo é fundamental para que o pesquisador focalize seu estudo em uma definição prévia do problema e dos objetivos, comunicando-os aos participantes após reflexões, análises da literatura e identificação do pesquisador. Devemos a partir disso, debater a passagem de um agir instrumental para o comunicativo e a importância desse entendimento para a constituição do processo de negociação para a definição do problema de pesquisa. Com base nisso, que o estudo de Silva (2019) afirma que a teoria habermasiana desempenha um papel fundamental na compreensão da transição do agir instrumental para o comunicativo. Assim, Habermas (1997) defende que a racionalidade comunicativa é essencial para alcançar o entendimento mútuo e a cooperação entre os indivíduos, em contraste com a racionalidade instrumental, que prioriza a eficiência e o sucesso das ações.

Portanto, ele distingue a ação comunicativa, que busca o entendimento mútuo, da ação instrumental, que visa o êxito. Essa diferenciação é fundamental para compreender o agir comunicativo, destacando a importância da linguagem, da argumentação e da busca por consenso nas interações sociais. São nesses movimentos que a tese desse trabalho se ancora ao entender a importância do agir comunicativo forte que a possibilidade da construção de um consenso provisório para haver um entendimento mútuo nos trabalhos que envolvam a pesquisa-ação/investigação-ação.

É a partir desse entendimento, que adicionalmente, Habermas (1997) realiza uma análise crítica das estruturas sociais e políticas contemporâneas, destacando a esfera pública, o debate racional e a participação democrática como elementos essenciais para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a contribuição de Habermas para a compreensão dessa evolução reside na valorização da linguagem, da comunicação e do entendimento mútuo nas interações sociais, além de propor uma crítica construtiva das estruturas sociais existentes em busca de uma sociedade mais justa e democrática. Essa abordagem destaca a importância da interação, negociação e diálogo entre os pesquisadores e os participantes do contexto para a definição do problema de pesquisa na pesquisa-ação/investigação-ação.

Em suma, este capítulo a partir da literatura científica, aponta que em uma perspectiva crítica da pesquisa-ação/investigação-ação o processo de negociação para a definição do problema de investigação é necessário que o problema considere os múltiplos atores do contexto e a coletividade para alcançar um consenso provisório sobre o problema a ser

investigado. Isso evidencia a necessidade de considerar as diferentes perspectivas e interesses envolvidos nas negociações, permitindo uma abordagem mais colaborativa e crítica na definição do problema de pesquisa.

Nessa direção, as negociações devem ser baseadas em um diálogo aberto e na busca por consensos que possam orientar a pesquisa de forma crítica e emancipatória, promovendo uma interação comunicativa eficaz entre os envolvidos. A partir deste capítulo pudemos ter um olhar na revisão de literatura que nos impulsionou para algumas perguntas, entre elas: como os autores-pesquisadores e atores-pesquisadores conciliam os seus múltiplos contextos? O que é necessário para haver negociação para a definição do problema de investigação? Em se tratando de pós-graduação, como conciliar as demandas institucionais com as demandas do contexto da prática investigada? Tais questionamentos emanam a partir da literatura científica e serão respondidas ao longo dos próximos capítulos à luz da teoria habermasiana.

4 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS E O CONSENSO NA NEGOCIAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Introduzimos este capítulo a partir da compreensão de Michel (2015) acerca da importância do referencial teórico em uma pesquisa científica, afirmando o seu alicerce teórico e conceitual que sustenta o estudo. Ele desempenha um papel crucial ao contextualizar o problema de pesquisa, embasar as hipóteses, guiar a coleta e análise de dados, e interpretar os resultados. Além disso, o referencial teórico possibilita ao pesquisador posicionar sua investigação em relação ao conhecimento já existente na área, evidenciando sua contribuição para o avanço do campo de estudo.

Partindo dessa afirmação, que os estudos de Jürgen Habermas (1987, 1990, 1997, 2012) nos guiarão nesta empreitada de constituir a tese que há necessidade de haver entendimento mútuo a partir de um agir comunicativo forte que busca o consenso provisório na negociação do problema de investigação em uma pesquisa-ação/investigação-ação crítico-emancipatória.

Desse modo, a adoção da teoria habermasiana se deu por considerarmos a amplitude e importância das obras que proporcionam visões críticas e reflexivas sobre diferentes aspectos sociais. Assim, com sua Teoria do Agir Comunicativo, Habermas (1987, 1990, 1997, 2012) enfatiza a relevância da linguagem, da comunicação e do entendimento mútuo nas interações sociais, possibilitando uma análise mais aprofundada das dinâmicas sociais e dos processos de formação de opinião e consenso. Sua obra também trata de temas fundamentais como a racionalidade, a democracia deliberativa e a esfera pública, contribuindo para a compreensão dos desafios atuais e para o avanço em direção a uma sociedade mais justa e democrática.

Além disso, a teoria habermasiana estabelece diálogos com diversas tradições filosóficas e teóricas, como a Escola de Frankfurt e a filosofia da linguagem, enriquecendo sua abordagem e tornando-a relevante para diversas áreas do conhecimento. Sua obra continua a estimular debates e reflexões em várias disciplinas das Ciências Humanas e Sociais, evidenciando sua atualidade e pertinência para a compreensão dos desafios contemporâneos.

Assim, a opção por este filósofo e sociólogo como base teórica é justificada pela profundidade e amplitude de sua produção intelectual, que oferece valiosas perspectivas para a análise crítica da sociedade e para a promoção de uma esfera pública fundamentada na

racionalidade e na democracia. Sendo assim, no próximo subtópico abordaremos a trajetória do pensamento habermasiano e a construção da sua Teoria do Agir Comunicativo.

Abordaremos inicialmente a biografia de Habermas para assim descrevermos um pouco a sua teoria. Jürgen Habermas nasceu em 18 de junho de 1929 em Düsseldorf, Alemanha. Ele é um renomado filósofo e sociólogo alemão, considerado um dos pensadores mais influentes da segunda metade do século XX e do início do século XXI. Habermas é conhecido por suas contribuições à teoria crítica, à filosofia política, à ética e à sociologia.

O estudo de Monagas (2020) destaca que Habermas após vivenciar os horrores da Segunda Guerra Mundial, inicialmente cogitou estudar medicina, mas acabou optando por uma formação humanística, influenciado por seu tio Peter Wingender. Destacou-se por suas habilidades intelectuais ainda como estudante em Gummersbach, chegando a apresentar uma refutação do marxismo a um de seus professores.

Habermas sempre teve como norte a ideia da reconstrução alemã no pós-guerra, o pacifismo, a União da Alemanha e a União da Europa. Teve a sensibilidade de perceber ao seu tempo o desenvolvimento da esfera pública e dos movimentos sociais, como forma de organizar as demandas sociais e servir de freios para impulsos totalitários. Defensor da democracia deliberativa e da social-democracia, entendendo-as como mecanismos de peso e contrapesos nas relações internas e internacionais (Bettine, 2021, p. 06).

Segundo Monagas (2020) Habermas tornou-se um intelectual crítico da sociedade, sendo premiado em diversas ocasiões, repudiado em outras e frequentemente mal interpretado. Envolvido na crítica de problemas sociopolíticos de seu tempo, ele personificou o risco inerente à crítica.

Durante sua carreira acadêmica, Habermas foi influenciado pela Escola de Frankfurt, especialmente por pensadores como Theodor Adorno e Max Horkheimer. Após a morte de Adorno em 1969, Habermas sentiu a pressão de assumir um papel importante na continuação da teoria crítica, mas ele não desejava simplesmente seguir o mesmo caminho. Segundo Monagas (2020), Habermas acreditava que apenas as tradições que se adaptam a circunstâncias modificadas permanecem vivas.

Dessa maneira, conquistou seu reconhecimento como intelectual através de uma extensa obra e de uma presença ativa na esfera pública, evitando assim herdar um nome ou posição de prestígio associado a uma teoria transformada em dogma. Ele também desenvolveu sua própria abordagem filosófica, destacando-se pela Teoria do Agir Comunicativo, explicado na introdução deste capítulo.

Ao darmos continuidade nos estudos sobre a biografia de Habermas, Gomes (2005), afirma que a trajetória dos estudos habermasianos pode ser organizada em três fases em que os conhecimentos produzidos seguem objetivos e motivações mais definidas, sendo elas:

Quadro 2 - As grandes fases do desenvolvimento teórico de Jürgen Habermas

Fase	Objetivo	Obras	Ano
1ª	Estudos teórico-epistemológicos	Teoria e Práxis (1962)	1962
		Sobre a lógica das ciências sociais (1967)	1967
		Conhecimento e Interesse (1968)	1968
2ª	Estudos pragmáticos	Teoria do Agir Comunicativo (1981)	1981
		Consciência Moral e Agir Comunicativo	1981
3ª	Retomada epistemológica	Verdade e Justificação	1999

Fonte: Gomes (2005). Elaboração própria (2024).

A partir das próprias obras habermasianas, traremos um resumo de cada uma citada no Quadro acima, iniciamos com a primeira fase dos estudos teórico-epistemológicos em que na obra "Teoria e Práxis", Habermas (1962) discute a relação entre teoria e prática, explorando como o conhecimento teórico pode influenciar a ação prática e vice-versa. Ele analisa a importância da reflexão teórica na compreensão e transformação da realidade social.

Já em "Sobre a lógica das ciências sociais", Habermas (1967) investiga os fundamentos lógicos das ciências sociais, questionando as abordagens tradicionais e propondo novas perspectivas para a compreensão dos fenômenos sociais. Ele busca estabelecer uma base sólida para a investigação científica no campo das ciências sociais. Por fim, em "Conhecimento e Interesse", o autor (1968) explora a relação entre o conhecimento produzido nas ciências e os interesses subjacentes a essa produção. Ele analisa como os interesses dos pesquisadores podem influenciar a objetividade e a validade do conhecimento científico, destacando a importância de uma reflexão crítica sobre essas questões.

Na segunda fase acerca dos estudos pragmáticos, nesse período, o autor destaca a importância da comunicação e do entendimento mútuo nas interações sociais, enfatizando a relevância da linguagem e da ação comunicativa para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Em "Teoria do Agir Comunicativo", Habermas (1981) desenvolve sua teoria central sobre a comunicação como base para a ação social, abordando como a linguagem e a interação comunicativa são fundamentais para a formação de consensos e a resolução de conflitos na sociedade. Ele apresenta os princípios da racionalidade comunicativa e sua importância para a vida em sociedade.

Já em "Consciência Moral e Agir Comunicativo", o autor explora a relação entre a consciência moral e a ação comunicativa, investigando como os princípios éticos são

construídos e compartilhados por meio da comunicação interpessoal. Habermas destaca a necessidade de um entendimento mútuo e de uma base ética comum para uma convivência social harmoniosa.

Encerramos com a fase da retomada epistemológica de Habermas (1999), o autor revisita sua obra à luz do significado epistemológico, com destaque para o livro "Verdade e Justificação". Nesse período, ele aprofunda suas reflexões sobre a razão e a justificação, ampliando sua compreensão sobre questões fundamentais relacionadas à verdade, à racionalidade e à validade do conhecimento. Habermas (1999) analisa como a verdade é construída e justificada considerando os contextos sociais, históricos e culturais, buscando entender os processos de legitimação do saber e os critérios de validade das práticas discursivas. Essa fase representa uma reflexão crítica sobre os fundamentos da teoria do conhecimento habermasiana, permitindo-lhe consolidar e expandir suas contribuições para a epistemologia contemporânea, enriquecendo seu pensamento com novas perspectivas sobre a natureza do conhecimento e da racionalidade.

A partir das elaborações acima, concluímos que os estudos de Habermas nos auxiliarão em grande medida para a construção de nossa tese. Pois, acreditamos que no processo de negociação é necessário que os participantes construam um espaço discursivo para que os argumentos sejam postos de debate para a validação dos atos de falas, construindo assim, consensos provisórios configurando o problema de pesquisa. No próximo subtópico abordaremos os conceitos habermasianos que fundamentam esta tese.

4.1 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA E OS CONCEITOS HABERMASIANOS PARA SUBSIDIAR OS ENTENDIMENTOS SOBRE OS PROCESSOS DE NEGOCIAÇÕES PARA A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Neste subcapítulo, trataremos brevemente a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e os conceitos de **argumento**, **entendimento mútuo**, **consenso provisório** e **agir comunicativo forte** para a construção desta tese. Antes de apresentarmos sobre tais conceitos, partimos do apontamento realizado por França (2023) de que a intencionalidade da teoria habermasiana sobre a construção do pensamento está intrinsecamente ligada à capacidade dos indivíduos de se expressarem, de argumentarem e de dialogarem de forma racional e crítica,

visando não apenas a busca da verdade, mas também a promoção da emancipação e da democracia através do agir comunicativo e da construção de consensos.

Portanto, o agir comunicativo se torna uma possibilidade para a construção de um contexto social mais democrático. Logo, em articulação com esse aspecto trazemos o debate que Habermas (2003) quando este destaca a importância do direito democraticamente estabelecido na integração social de uma sociedade complexa e diversificado. Ele defende que o direito legítimo, construído por meio de uma política deliberativa, é crucial para fomentar a coesão social. Na visão discursiva de Habermas, o processo de legislação no sistema jurídico é visto como o cerne da integração social, permitindo a manifestação de divergências, discordâncias e questionamentos, ao mesmo tempo em que regula os conflitos resultantes dessas divergências. Dessa forma, o direito democraticamente instituído viabiliza a abordagem racional de questões práticas, morais e éticas, contribuindo para a integração funcional, moral e ética da sociedade como um todo em oposição ao posto por um contexto que valoriza uma única verdade.

Portanto, a construção do pensamento a partir da teoria habermasiana se dá em resposta ao positivismo, pois, segundo Almeida (2010) esta teoria critica o conhecimento do positivismo por sua supremacia da ciência como única forma legítima baseada em métodos objetivos e neutros. Habermas (1987) argumenta que essa visão cientificista limita a compreensão da realidade ao excluir a reflexão, interpretação e subjetividade. Logo, a teoria habermasiana defende uma abordagem mais inclusiva, conciliando interpretação e explicação causal na ciência social crítica, reconhecendo a diversidade de conhecimentos e a complexidade da realidade social.

É a partir dessa diversidade que Habermas (1987) entende a teoria do conhecimento como teoria da sociedade relacionando a aquisição de conhecimento com a estrutura social, destacando que o conhecimento é influenciado pelas relações sociais, instituições e práticas culturais de uma sociedade. Essa abordagem ressalta a ligação intrínseca entre o contexto social e a compreensão do mundo, enfatizando que normas, valores e relações de poder impactam a produção e validação do conhecimento.

O exposto acima articula-se com a análise produzida por Bento (2019) ao inferir que a premissa fundamental da Teoria da Ação Comunicativa é que os seres humanos têm a capacidade de agir e comunicar-se entre si por meio da linguagem, com o objetivo de alcançar um entendimento mútuo. Habermas (2012, p. 56) destaca que “[...] entendemos 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”.

Dessa maneira, essa teoria se baseia na ideia de que a linguagem é o principal meio de interação social no mundo da vida, possibilitando a comunicação e a formação de relações intersubjetivas. Assim, a ação comunicativa requer a participação de pelo menos dois sujeitos capazes de se expressar e estabelecer uma conexão por meio da linguagem, com a finalidade de promover o entendimento mútuo e buscar a verdade.

Nessa direção, o estudo de Habermas (2012) destaca a relevância da **argumentação** como um processo de comunicação no qual os envolvidos procuram fundamentar suas posições e criticar as posições alheias de maneira racional e fundamentada. Para Habermas, a argumentação desempenha um papel fundamental na prática comunicativa ao lidar com discordâncias e possibilitar a aprendizagem por meio da identificação e correção de erros ao longo do processo.

Sendo assim, tais processos argumentativos precisam de validação do conhecimento. Assim sendo, tal validação só é possível se houver compreensões acerca do significado compartilhado, esse debate está presente na obra “Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos” de Habermas (1990, p.77):

[...] não saberíamos o que significa compreender o significado de uma expressão linguística, caso não soubéssemos como utilizá-la para nos entendermos com alguém sobre algo. Podemos ler nas próprias condições para a compreensão de expressões linguísticas que os atos de fala, que podem ser formados com o seu auxílio, apontam para um consenso racionalmente motivado sobre o que é dito.

Desse modo, a partir do argumento acima entendemos que as argumentações possibilitam um comportamento racional específico, embora, a crítica às exteriorizações racionais e a capacidade de fundamentação indiquem a possibilidade de argumentação, os processos de aprendizado dependem diretamente delas. São por meio das argumentações que adquirimos conhecimentos teóricos, discernimentos morais, renovamos e ampliamos a linguagem avaliativa, e superamos autoenganos e dificuldades de entendimento (Habermas, 2012).

Nesse contexto, a Ética Discursiva de Habermas (1989) pode ser empregada na análise de documentos presentes no Círculo Argumentativo desta tese, em que analisamos as influências dos múltiplos contextos de diversas maneiras. Dessa forma, essa abordagem busca

a validade de normas sociais que sejam aceitas intersubjetivamente e justificadas discursivamente. Ao examinar os documentos sob essa ótica, é viável analisar o discurso utilizado e identificar a presença da racionalidade comunicativa. Essa análise não apenas visa à criação de normas justificadas, mas também a facilitação do exame da validade de normas consideradas intersubjetivamente com o propósito de promover a comunicação.

Adicionalmente, esse pensamento habermasiano propõe um conceito de razão comunicativa como uma alternativa ao caráter instrumental/estratégico da razão, buscando orientar ações em todas as esferas da sociedade. Ao aplicar essa abordagem na análise dos argumentos presentes no Espaço Discursivo, é possível avaliar não somente o conteúdo linguístico, mas também o conteúdo pragmático dos mesmos, levando em consideração a racionalidade empregada de maneira abrangente e inovadora. Em suma, podemos investigar não apenas o conteúdo desses movimentos, mas também os processos de interação entre sujeitos sociais, a racionalidade empregada e a busca pela validade de normas aceitas intersubjetivamente. Isso contribui para uma compreensão mais profunda e crítica dos argumentos selecionados.

Essa abordagem se dá pela transição entre a racionalidade instrumental para a racionalidade comunicativa, por isso, é importante entender as diferenças entre tais racionalidades, pois, são cruciais para compreender as abordagens de ação e interação propostas por Habermas (2012). Dessa forma, a racionalidade instrumental prioriza a eficiência na busca de objetivos, focando na realização de metas e com objetivos pré-definidos. Em contraste, a racionalidade comunicativa enfatiza a compreensão mútua e o diálogo aberto para construir consenso provisório. Enquanto a racionalidade instrumental visa o sucesso na realização de objetivos predefinidos, a racionalidade comunicativa busca o entendimento mútuo através do diálogo. Essas distinções sublinham a importância de considerar não apenas os resultados práticos das ações, mas também os processos de interação e entendimento mútuo, visando uma abordagem mais participativa e abrangente nas relações sociais e educacionais. Para Habermas (1989, p. 79) o indivíduo e sua ação comunicativa em um mundo de vida compartilhado com uma orientação para o **entendimento mútuo**, leva em consideração:

[...] chamo comunicativas às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade. No caso de processos de entendimento mútuo linguístico, os atores erguem com seus atos de fala, ao se entenderem uns com os outros sobre algo, pretensões de validade, mais precisamente, pretensões de verdade, pretensões de correção e pretensões de sinceridade [...].

Nessa direção, que a citação acima de Habermas (1989) explora o conceito de entendimento mútuo como um processo essencialmente comunicativo, no qual as interações são mediadas pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade que os participantes levantam em seus atos de fala. Ao coordenar seus planos de ação, os atores não apenas trocam informações, mas validam mutuamente as pretensões de verdade (o que se diz corresponde à realidade), de correção (o que se diz está em conformidade com normas ou valores aceitos) e de sinceridade (o que se diz reflete verdadeiramente as intenções do falante). Esse processo é fundamental para a construção de acordos racionais e para a legitimação dos discursos no contexto social, onde o entendimento mútuo se torna o alicerce da comunicação eficaz e da convivência democrática.

Para tanto, nessa constituição do entendimento mútuo, de acordo com Habermas (1997), um acordo não pode ser forçado de um para o outro, deve ser compartilhado mutuamente entre os envolvidos. Logo, o ato de fala só terá sucesso se a outra pessoa aceitar a proposta contida nele, respondendo afirmativamente, mesmo que de forma implícita, a uma reivindicação de validade que pode ser questionada.

Nessa direção, há processos de exteriorizações racionais, estas, são as expressões, tanto verbais quanto não verbais, dos indivíduos capazes de se expressar e agir, revelando um conhecimento que pode ser sujeito à validação em um contexto de interação entre pessoas. Dessa forma, a racionalidade está ligada à habilidade dos sujeitos de adquirir e aplicar conhecimento de maneira crítica e comunicativa. Na Teoria do Agir Comunicativo, essas manifestações claras e abertas à discussão podem se manifestar através das argumentações, contribuindo para a construção e validação do conhecimento de forma colaborativa (Habermas, 2012).

O processo de negociação para a definição do problema da pesquisa-ação/investigação-ação desempenha um papel fundamental nas investidas acadêmico-científicas na pesquisa-ação/investigação-ação. Antes de adentrar nas complexidades de produção e análise de dados, os autores-pesquisadores enfrentam o desafio de identificar e delinear a questão que guiará sua investigação. Essa etapa não é apenas uma tarefa individual, mas frequentemente uma atividade colaborativa que envolve interações entre autores-pesquisadores, atores-pesquisadores⁷, professores-orientadores e em interligações com partes

⁷ Utilizaremos as terminologias autor-pesquisador e ator-pesquisador, com base no entendimento que Thiollent (2006) possui sobre a dialética entre os papéis dos envolvidos na pesquisa-ação. Que representa a forma em que a participação desse indivíduo se configura no processo investigativo. Portanto, o autor é aquele pesquisador que conduz a investigação e o ator é aquele que vivencia o processo de investigação.

interessadas externas. Por meio desse entendimento, acreditamos que a negociação assume um papel central, facilitando o diálogo, a reconciliação de interesses divergentes e a busca por um consenso provisório sobre o problema de pesquisa a ser abordado.

Assim sendo, é nesse debate sobre **consenso provisório**, que subsidiaremos a partir dos estudos de Habermas (2012), acerca dessa noção de consenso, sendo este, um processo que procura integrar a razão em meio à variedade de perspectivas, sem ignorar a diversidade, as discrepâncias ou as singularidades dos autores e atores envolvidos. Ele é caracterizado como um processo em constante evolução, temporário e de natureza política, alcançado através do diálogo entre as mentes informadas e as vontades livres dos envolvidos. Dessa forma, o objetivo do consenso é estabelecer uma harmonia da razão em meio à multiplicidade de pontos de vista.

Em suma, a teoria habermasiana nos ajuda a compreender que o agir comunicativo entre os indivíduos pode ser forte ou fraco. Pois, na lógica habermasiana, o **agir fraco** refere-se a uma ação comunicativa em que as normas e valores não são questionados criticamente pelos participantes, caracterizando-se pela aceitação passiva dessas normas. Ao contrário do "**agir forte**", que busca a validade das normas por meio do diálogo racional, o "agir fraco" ocorre devido a influências externas, hierarquias sociais ou relações de poder que limitam a capacidade de questionamento. Essa falta de reflexão crítica e conformidade com as normas estabelecidas podem contribuir para a reprodução de estruturas de poder e desigualdade, impedindo o desenvolvimento de uma esfera pública democrática e participativa (Habermas, 1997).

Logo, o **agir forte**, segundo Habermas (1997) é uma forma do agir comunicativo que busca a validade universal das normas e valores em um contexto social, por meio de um diálogo aberto e livre de coerção baseado na argumentação racional. Implica na busca pela validade intersubjetiva das normas e valores aceitos livre e conscientemente por todos os participantes, sem imposições externas. O agir forte promove relações sociais fundamentadas na racionalidade, no entendimento mútuo e na construção de consensos provisórios para todos, visando à legitimação democrática, justa e igualitária das normas e valores sociais.

Dessa maneira, que a nossa aposta está no **consenso provisório**, este sendo entendido como um acordo temporário alcançado durante uma interação comunicativa, no qual as partes concordam em um ponto específico sem necessariamente chegar a um consenso definitivo ou universal. É um passo intermediário na construção do entendimento mútuo, permitindo avançar na discussão, mesmo sem uma concordância total. Contribui para o desenvolvimento

do diálogo e para a construção de consensos mais sólidos ao longo do tempo, impulsionando a discussão e considerando diferentes perspectivas e argumentos (Habermas, 1997).

Portanto, é com a intencionalidade dessa construção coletiva do conhecimento que a teoria habermasiana baseia a compreensão que essa teoria do conhecimento é uma atividade filosófica que busca uma justificação crítica dos múltiplos condicionantes, por isso, é sempre necessário manter uma postura de constante de duvidar de toda uma verdade imposta, bem como, revisar os nossos pressupostos e refletir sobre as intenções dos envolvidos (Habermas, 1989).

Logo, a teoria do conhecimento como teoria da sociedade refere-se à abordagem que relaciona a forma como adquirimos conhecimento com a estrutura e dinâmica da sociedade em que vivemos. Nesse contexto, o conhecimento não é visto como algo isolado ou puramente individual, mas como um produto e reflexo das relações sociais, das instituições e das práticas culturais presentes em uma determinada sociedade (Habermas, 1989).

Essa perspectiva habermasiana sugere que a forma como entendemos o mundo e adquirimos conhecimento está intrinsecamente ligada ao contexto social em que estamos inseridos. As normas, os valores, as hierarquias e as relações de poder presentes na sociedade influenciam diretamente a produção, a disseminação e a validação do conhecimento.

Assim, Habermas (1989) explora essa interconexão entre teoria do conhecimento e teoria da sociedade, argumentando que a racionalidade comunicativa e a esfera pública desempenham um papel fundamental na construção e legitimação do conhecimento em uma sociedade democrática. Portanto, a teoria do conhecimento como teoria da sociedade enfatiza a importância de considerar os aspectos sociais, políticos e culturais na análise e compreensão do conhecimento humano.

Nessa direção, a nossa análise só é possível, através do Círculo Argumentativo, como utilizamos no capítulo de análise dos dados. Pois, nele temos desenvolvimentos das estruturas de interações, pois, os esquemas de ação e conceitos são abordados como elementos fundamentais para compreender a dinâmica do agir comunicativo e a formação de consenso na Teoria do Agir Comunicativo. Habermas (1989) destaca a importância dos esquemas de ação, que são padrões de comportamento internalizados pelos indivíduos, e dos conceitos, que são as representações mentais que guiam as ações, na construção da interação social e na busca pelo entendimento mútuo.

O estudo de Nunes (2000) nos ajuda a entender que a formulação da Teoria do Agir Comunicativo propõe um modelo de democracia deliberativa. As deliberações, por sua vez, seguem o padrão estabelecido pela racionalidade comunicativa, que se orienta por alguns atributos. Sendo eles, a participação nas deliberações é regida por normas de igualdade e simetria, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de iniciar falas, questionar e abrir debates. Além disso, todos podem questionar os tópicos discutidos e introduzir argumentos reflexivos sobre as regras do procedimento discursivo e sua aplicação.

Em síntese, acreditamos que a teoria habermasiana oferece importantes contribuições para o contexto educacional, destacando a argumentação e consensos para a criação de processos investigativos. Esses elementos podem ser aplicados na pesquisa-ação/investigação-ação para criar um *lócus* investigativo mais participativo, reflexivo e comprometido com a educação inclusiva. Sendo assim, valorizar a comunicação e o entendimento mútuo na promove um ambiente de respeito, colaboração e construção coletiva do conhecimento.

Nessa direção, associando a emancipação à comunicação, a negociação do problema de pesquisa pode adotar práticas que estimulam o pensamento crítico, a reflexão sobre estruturas de poder e a autonomia dos envolvidos. Emancipar os sujeitos por meio da pesquisa significa formá-los a agir de forma responsável e autônoma em diferentes contextos. Dessa forma, o agir comunicativo forte em um processo de investigação científica possibilita a definição do problema de pesquisa, pois, resulta-se de processos comunicativos entre atores e processos envolvidos com o contexto na qual se realizada tal empreitada acadêmica.

Questionar os modelos educacionais baseados exclusivamente na racionalidade técnica e instrumental abre espaço para abordagens mais dialógicas. A crítica da racionalidade moderna proposta por Habermas convida a repensar os objetivos e métodos da investigação, buscando uma formação que contemple não apenas o conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento integral dos indivíduos. Assim, no próximo capítulo apresentarmos o recorte metodológico desta pesquisa.

Em suma, este capítulo demonstra como a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas fundamenta a necessidade de um entendimento mútuo através de um agir comunicativo forte na negociação do problema de pesquisa em uma pesquisa-ação/investigação-ação crítico-emancipatória. Primeiramente, ao enfatizar a importância da linguagem, do argumento e do entendimento mútuo nas interações sociais, Habermas (1987, 1990, 1997, 2012) estabelece que a construção de consensos provisórios seja essencial para a legitimação democrática e a coesão social. Destacamos ainda, que a negociação do problema

de pesquisa envolve a construção de um espaço discursivo onde os atores-pesquisadores e autores-pesquisadores debatem e validam argumentos, promovendo assim um consenso provisório que orienta a investigação. Essa abordagem assegura que as diversas perspectivas e interesses dos envolvidos sejam considerados, facilitando a reconciliação de divergências e a formação de um entendimento compartilhado.

Além disso, reforçamos que a racionalidade comunicativa, em contraste com a racionalidade instrumental, valoriza o diálogo aberto e a busca por consenso através da argumentação racional, como proposto por Habermas (1989, 1997). Ao aplicar essa racionalidade no processo de negociação do problema de pesquisa, a pesquisa-ação/investigação-ação promove um ambiente colaborativo e reflexivo, onde as normas e valores são continuamente questionados e validados coletivamente. Isso não apenas enriquece a definição do problema de pesquisa, mas também contribui para a emancipação dos atores e autores, ao desenvolver sua capacidade crítica e autonomia. A ênfase no consenso provisório permite avanços contínuos na investigação, respeitando a diversidade e as singularidades dos envolvidos, e promovendo a construção de um entendimento mútuo, essencial para o fortalecimento da pesquisa-ação crítico-emancipatória.

5 UM ESTUDO COMPARADO ENTRE UFES E UMINHO: UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA

Não é só ver e julgar (tem que colar, tem)
 Tem que ser (tem que ser) *pra* se misturar
 Aí vai ver que é *nóis*
 Que o rap é voz, que o reggae é voz e o samba
 Vai entender de nós,
 Não só falar de nós porque você com nós nem anda.
 (OLIVEIRA, Leandro Roque de. Num é Só Ver. 2011).

A intenção desse estudo não é de ser julgador e nem inquisidor, estamos na busca de produzir conhecimento com os indivíduos participantes. Por isso, o processo investigativo é de suma importância para a compreensão dos fenômenos sociais nos quais estamos inseridos. Nesse contexto, Habermas (1997) nos ajuda na compreensão da realidade através de uma abordagem crítica e reflexiva das estruturas sociais, políticas e culturais que influenciam nossa sociedade, além do destaque na relevância da linguagem, comunicação e entendimento mútuo nas interações sociais.

Isso possibilita uma análise mais aprofundada das dinâmicas sociais e dos mecanismos de formação de argumentos e consensos. É a partir desse entendimento, que nos propomos em construir um conhecimento a partir de uma análise comparada entre a Ufes com a UMinho sobre as negociações para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação.

Partindo do objetivo acima, que articulamos com o estudo de Borges (2019) que nos ajuda a entender que a construção do conhecimento comparado em Educação é essencial, pois, permite aprofundar a compreensão das realidades educacionais de diferentes países, identificando semelhanças para uma visão ampla e contextualizada do cenário educacional global. Além de possibilitar uma reflexão crítica, auxiliando na criação de categorias analíticas para compreender as particularidades de cada sistema educacional e promovendo uma análise mais profunda das práticas e políticas educacionais. Nesse sentido, é possível reconhecer a diversidade de práticas, políticas e abordagens pedagógicas, valorizando a pluralidade de métodos de ensino e enriquecendo o repertório educacional.

Portanto, estamos aqui discutindo a produção de conhecimento pela via de análise das produções científicas presentes no contexto da pós-graduação em educação das duas universidades selecionadas. Ao abordarmos sobre esta temática, utilizamos os conhecimentos habermasianos na obra intitulada “Técnica e Ciência como ‘ideologia’”, nela, Habermas (1968) aborda de maneira crítica a produção do conhecimento, questionando a referida

neutralidade da ciência e destacando como os interesses políticos e econômicos podem influenciar o conhecimento.

A partir do entendimento acima, salientamos que Habermas (1968) explora a interação entre técnica, ciência e sociedade, evidenciando como a ciência pode ser instrumentalizada para exercer controle social. Dessa maneira, sublinha a importância de uma reflexão crítica sobre o papel da ciência na sociedade, ressaltando que o conhecimento pode ser tanto uma ferramenta de libertação quanto um mecanismo de reforço de relações de poder. Assim, sua abordagem destaca a necessidade de uma análise atenta e consciente da produção do conhecimento, levando em consideração os múltiplos contextos em que ele se desenvolve.

Para tanto, ao estabelecermos uma articulação do nosso estudo com a teoria habermasiana, apostamos na compreensão dos fenômenos a partir dos atos comunicativos presentes tanto nos documentos normativos, nas produções acadêmicas e nos Espaços Discursivos. Pois, a nossa investida tem aproximações com o exposto por Veiga-Neto (2012) de que “é preciso ir aos porões” dos conhecimentos, para entendê-los como o desenrolar de diferentes vinculações históricas, sociais, econômicas e outros. Portanto, ao analisarmos um processo social precisamos interligar com as complexidades das relações humanas que em muitos casos estão ocultas de um olhar investigativo inicial e superficial.

Para tanto, o autor utiliza uma metáfora de Gaston Bachelard (2000) a partir de uma poética sobre a casa. Bachelard (2000) entende a casa como a nossa “imaginação material”, que traz o indivíduo como ativo no processo de investigação. Ir aos porões trata-se de percorrer os espaços ocultos e obscuros de nossa imaginação. Dessa forma, ir aos porões no processo de investigação social é buscar compreender que há espaços que não nos são acolhedores da nossa própria imaginação, mas que é necessária sua compreensão para entender o fenômeno em sua complexidade. É preciso percorrer além da sala, quartos e cozinha da imaginação. Precisamos, enquanto investigadores, ir o mais fundo possível em nossas análises.

Em síntese, acreditamos que no contexto social, histórico, político e institucional contemporâneo, a construção do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação, fundamentada nos processos de negociação e democracia em Jürgen Habermas, pode proporcionar uma base científica para promover uma consciência crítica dos indivíduos participantes. Portanto, ir aos porões aqui é construir uma análise comparada sobre o agir comunicativo nos processos de negociações para a definição do problema de investigação na produção de pesquisa científica na Universidade Federal do Espírito Santo e na Universidade do Minho sobre pesquisa-ação/investigação-ação.

Utilizaremos, neste projeto, um estudo qualitativo, com o tipo da pesquisa da pesquisa, pela via de um estudo comparado internacional e empregando o círculo argumentativo para entender esses porões. A ideia aqui é ir aos porões com os diferentes indivíduos participantes do projeto de investigação. A casa não será entendida como uma casa de um único indivíduo, mas sim de todos os participantes desta tese. Vamos percorrer a casa juntos, podendo cada um percorrer um espaço, mas o final da caminhada será resultado dos passos coletivos, das reflexões, das experiências e dos saberes em profundidades.

Situei-me assim diante da emergência de uma abordagem qualitativa em pesquisa para dar conta da complexidade de concepções em jogo, de diferentes representações dos sujeitos envolvidos, dos conflitos teórico-práticos, dos avanços e resistências assumidos ou velados no pensar e no fazer docentes. Com esses pressupostos em mente assumi com o grupo a responsabilidade por uma formação voltada para a reflexão, criticidade, diálogo, com o ir-e-vir entre a teoria e a prática, com a perspectiva de transformação, em um contexto de pesquisa-ação. A este propósito, levantaram-se coletivamente informações qualitativas que subsidiaram intervenções e reformulações do processo de formação (Tavares, C., 2010, p. 62).

Para iniciarmos esta caminhada, no próximo subcapítulo abordaremos a importância de utilizarmos o estudo qualitativo e da pesquisa da pesquisa. Posteriormente, debateremos sobre o estudo comparado internacional como pressuposto metodológico adotado, logo, apresentaremos a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a Universidade do Minho (UMinho) como lócus de pesquisa, os documentos a serem analisados e os autores-pesquisadores envolvidos. Dando seguimento, abordaremos a intencionalidade do percurso investigativo e os procedimentos a serem utilizados. Finalizaremos com a análise via círculo argumentativo, que nos guiará para o entendimento das experiências atingidas no processo.

5.1 A IMPORTÂNCIA DE UM ESTUDO DE NATUREZA QUALITATIVA: A PESQUISA DA PESQUISA COMO MOVIMENTO INVESTIGATIVO

Neste subcapítulo buscamos abordar a importância de um estudo de natureza qualitativa para a investigação acerca da pesquisa-ação/investigação-ação para compreensões dos fenômenos da educação, focando, nesta tese, os processos de negociações para a definição do problema de investigação. Desse modo, trazer um caráter qualitativo para essa investigação nos possibilita compreender que os resultados encontrados ao longo desses processos se dão por meio das relações dinâmicas, temporais, contextuais nas relações entre os diferentes indivíduos-autores-pesquisadores participantes.

Michel (2015) nos ajuda a entender a importância desse caráter qualitativo da investigação sobre as negociações para a definição do problema na pesquisa-ação/investigação-ação, pois a nossa busca não está em uma comprovação numérica ou estatística das negociações, mas trazer um olhar coerente, consistente e abrangente sobre o contexto investigado, por meio de argumentações lógicas das ideias sistematizadas.

Sobretudo a importância que o processo de investigação possui na natureza qualitativa, torna-se relevante assim quanto os resultados, pois, ao interpretarmos o fenômeno estudado, devemos entender a importância do caminho percorrido da investigação, bem como, os movimentos utilizados e saberes produzidos para chegarmos às respostas. Portanto, os resultados da pesquisa isolado do entendimento de como encontramos tais respostas não ajuda a compreensão do fenômeno pesquisado. Chegar às considerações finais deste projeto só será possível, pois tivemos uma revisão de literatura para iniciarmos o entendimento sobre o fenômeno, a fundamentação teórica que servirá como lente de análise do fenômeno e os pressupostos metodológicos que conduzirão a nossa caminhada investigativa.

Essa triangulação entre revisão, fundamentação e metodologia não ocorre de maneira isolada, estará em constante conexão com os pressupostos habermasianos acerca da articulação entre agir comunicativo com o direito cosmopolita. Assim, será possível entender os múltiplos contextos e os atos de falas dos indivíduos em processos de negociação para a definição de um problema de pesquisa.

No campo científico, a necessidade de se pensar a produção de conhecimentos elaborados começou por volta da década de 50 como apresentam Vielle e Figueroa (1979) por meio da elaboração de inventários de atividades científicas e tecnológicas. A formação de um campo investigativo conhecido como “pesquisa da pesquisa”, buscou realizar análises e avaliações sobre as formas de organizar e de realizar pesquisas na área de educação, apresentando também uma revisão sistemática de seus processos, bem como impactos produzidos (Vielle; Figueroa, 1979).

Neste sentido, a elaboração do problema de pesquisa, bem como os processos tomados ao longo dos movimentos de investigação perpassa todo um universo de significados e intencionalidades que requerem um olhar atento e coerente do pesquisador (Baleche; Moreira; Martinelli, 2008). No Brasil, com o desenvolvimento dos programas de pós-graduação na década de 1970, buscou-se detectar a utilidade da pesquisa e desenvolvimento experimental para diversas áreas e campos.

Sob diferentes propósitos de inovação, a importância em nos debruçarmos nesta concepção identifica-se nos diferentes campos de conhecimento, a mudança da realidade e,

portanto, com a aplicação de resultados e processos de pesquisa. Desta forma, entendemos que estudos que se voltam para a pesquisa-da-pesquisa “[...] permitem analisar e discutir avanços, possibilidades, limites e fragilidades das pesquisas veiculadas em diversos campos e bases epistemológicas” (Baleche; Moreira; Martinelli, 2008, p. 16).

Dentre os autores de referência, no Brasil, nesse campo investigativo Gamboa (2008) apresenta a proposta de analisar aspectos internos e externos, presentes nas investigações, não somente no intuito de apontar fragilidades, mas também suas contribuições. Assim, faz uma crítica pertinente aos trabalhos acadêmicos:

Na maior parte das dissertações analisadas, predomina o tempo curto ou conjuntural, expressando seu caráter a-histórico ao reduzir a realidade a uma fotografia instantânea. Por outro lado, as ciências sociais não se podem limitar a relações entre magnitudes estáticas, pois essas exigem abordagens mais amplas que considerem o tempo como processo e não só como um dado, uma data, uma variável ou faceta (Gamboa, 2008, p. 32).

Nessa direção, tendo em vista as problemáticas que circundam o fazer pesquisa e mais especificamente a pesquisa-ação/investigação, podemos articular as ideias apresentadas por Jürgen Habermas, em sua teoria da ação comunicativa, ao exposto acima por Gamboa (2008). Assim sendo, ao investigarmos sobre as negociações para a definição do problema de pesquisa na pesquisa-ação/investigação-ação considerando os contextos da Ufes e da Uminho em um tempo delimitado, não estabelecemos em nossa análise balizas, logo, entendemos que os resultados e dados encontrados estão em um fluxo de interconexões entre os indivíduos, que possuem uma rede mais ampla que o contexto em si, bem como com a sociedade em que se vinculam. Dessa forma, cabe explicar, no próximo subcapítulo, como o estudo comparado internacional contribuirá para a investigação desta tese.

5.2 ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Ao discutirmos sobre a perspectiva epistemológica e metodológica do estudo comparado internacional, partimos da importância que Ciavatta (2009) nos aponta a esta perspectiva de pesquisa. Ela ressalta a importância da comparação tanto na esfera intelectual quanto no cotidiano ao destacar que é crucial para a compreensão e classificação dos elementos que nos rodeiam, permitindo identificar características específicas e atribuir nomes e categorias a cada um. Ciavatta (2009) enfatiza que a comparação é um processo contínuo de

analogias, no qual a humanidade ao longo do tempo diferencia e nomeia os diversos elementos do mundo. Nessa perspectiva, colocam-se em debate os conceitos de verdade, conhecimento e comparação.

Nessa direção, Ciavatta (2009) explora as interconexões complexas entre conhecimento, verdade e comparação. Ela ressalta que o conhecimento é essencial para a compreensão do mundo, envolvendo a percepção e interpretação dos elementos ao nosso redor, o que contribui para a atribuição de significados e a construção de representações da realidade. Assim, destaca a relação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, levantando questionamentos sobre a veracidade desse conhecimento e sua natureza objetiva ou subjetiva.

No que diz respeito à verdade, Ciavatta (2009), questiona a existência de uma verdade absoluta, rejeitando tanto a concepção dogmática quanto a ideia de uma verdade relativa que nega qualquer forma de verdade. Enfatiza que a verdade é influenciada por ideologias e pelo poder presente na vida social, o que pode impactar a percepção da realidade e a construção do conhecimento.

O estudo de Marcondes (2005) faz uma crítica sobre os critérios absolutos de “verdade” presente nos estudos comparados internacionais. No seu estudo, as críticas aos critérios absolutos de verdade enfatizam a importância de uma abordagem contextualizada e crítica na produção de conhecimento. O relativismo cultural aponta que tais critérios podem ser etnocêntricos, negligenciando a diversidade cultural e as múltiplas formas de conhecimento presentes em diferentes sociedades.

Nessa direção, a complexidade da realidade torna desafiador aplicar verdades universais a todas as situações, requerendo uma análise mais aprofundada e contextualizada. A perspectiva crítica questiona a noção de verdade absoluta, destacando a importância de considerar diversos pontos de vista e contextos na construção do conhecimento. Em resumo, essas críticas ressaltam a necessidade de uma postura reflexiva e crítica, que leve em consideração a diversidade cultural e a complexidade da realidade para uma compreensão mais abrangente e significativa do mundo (Marcondes, 2005).

Em adição ao exposto acima, o estudo de Lourenço Filho (2004), sobre os estudos comparativos, especialmente os de Educação Comparada, destaca que surgiram no final do século XVIII e início do século XIX, em paralelo ao estabelecimento de sistemas nacionais de

ensino organizados e estruturados. Nesse contexto histórico, foi crucial desenvolver uma compreensão coerente do processo educacional como um reflexo da vida coletiva.

Sendo assim, durante esse período, observou-se uma tendência marcante de comparar os costumes e ideias contemporâneos com os de civilizações passadas, com o objetivo de estabelecer padrões de vida a partir dessas análises. Essa abordagem visava contrapor as influências de ideias revolucionárias de renovação, buscando entender a evolução e os desafios enfrentados pela sociedade.

O primeiro estudo de história de educação, *Traité des choix et de la méthode des études*, escrito por Claude Ferry, em fins do século 17, tratava mais da evolução dos procedimentos didáticos que da visão social do processo educativo. Em 1829, Christian Schwartz publicava extenso estudo sobre a educação das nações da Antiguidade, que marcou novo rumo. Sobre o mesmo tema, seguiu-se o trabalho de L. Gransberg, cujo primeiro volume circulou em 1864 (Lourenço Filho, 2004, p. 22).

Assim, a Educação Comparada teve sua origem na necessidade de comparar e analisar os sistemas educacionais em diversos contextos sociais e culturais, com o intuito de compreender as influências e os impactos dessas estruturas no desenvolvimento e formação das sociedades. Bray (2015) destaca a evolução do campo da educação comparada diante de influências poderosas, como mudanças geopolíticas e avanços tecnológicos. Essas transformações impactam significativamente o ensino superior, resultando em mudanças nas definições dos grupos dentro da educação comparada e nas interações desses grupos com acadêmicos de outras áreas. Essas forças externas têm influenciado a configuração do campo da educação comparada, demandando uma adaptação contínua para enfrentar os desafios atuais da pesquisa em educação comparada e assegurar a pertinência dos estudos nessa área.

A perspectiva que adotaremos neste projeto é uma articulação entre os estudos de Devechi, Tauchen e Trevisan (2018), Malet (2004) e Matthes (1992). Pontuamos que a comparação no contexto de produção científica se torna uma ferramenta fundamental para compreender o mundo, distinguir entre os elementos e construir conhecimento sobre suas características, relações e processos sociais. Contudo, é possível compreender esses processos sociais que existem em diferentes contextos através de diferentes perspectivas, uma delas, pode identificá-la nos estudos de Matthes (1992), ao entendermos no movimento da pesquisa comparativa, que não podemos “modelar” outro pela nossa realidade, concepção de mundo, homem e sociedade. Precisamos no processo de análise, estabelecer relações possíveis entre

as diferentes realidades para que possamos compreender o outro e a nós mesmos interconectados com as múltiplas influências.

Este debate sobre a compreensão do outro e de nós a partir dos múltiplos contextos é um debate atual, pois, como afirmam Devechi, Tauchen e Trevisan (2018) na contemporaneidade, a educação comparada requer uma investigação mais abrangente e variada dos contextos educacionais, devido ao reconhecimento da vasta heterogeneidade e diversidade culturais globais. Diante dessa realidade, os pesquisadores têm buscado redefinir suas abordagens, incorporando diversas formas discursivas para compreender e enfrentar os desafios educacionais atuais. Assim, a compreensão científica atual nesse campo destaca a análise de contextos diversos (político, econômico, social, histórico e outros) como uma estratégia essencial para abordar os problemas educacionais em um mundo cada vez mais globalizado e complexo.

Estas autoras a partir dos estudos habermasianos debatem a importância de que o estudo comparado compreenda os sentidos produzidos em processos de aprendizagens comunicativas. Portanto, a compreensão dos sentidos e a aprendizagem comunicativa são essenciais para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas no contexto educacional. A teoria da ação comunicativa ressalta a importância da linguagem, do diálogo e da interação na troca de conhecimento e na construção de significados (Devechi, Tauchen, Trevisan, 2018).

Assim, segundo o estudo de Devechi, Tauchen e Trevisan (2018) destacam que a comunicação é crucial para a construção do conhecimento, permitindo que os sujeitos aprendam uns com os outros, compartilhem experiências e construam significados de forma colaborativa por meio da interação verbal e não verbal. O diálogo e a interação são elementos-chave da aprendizagem, possibilitando a troca de ideias, a negociação de significados e a construção de consensos. Um ambiente de diálogo aberto e respeitoso amplia as perspectivas dos participantes e enriquece seu entendimento para a definição do problema de investigação.

Dessa maneira, considerar os múltiplos contextos é essencial, pois influencia a forma como a comunicação e a aprendizagem são vivenciadas e interpretadas. As normas, valores, crenças e práticas de uma comunidade impactam a construção de significados e a troca de conhecimento. Ao integrar esses elementos e abordagens, é possível desenvolver uma compreensão mais profunda e abrangente dos sentidos atribuídos às práticas educacionais, bem como compreender o papel da comunicação na construção do conhecimento e na promoção da aprendizagem (Devechi, Tauchen, Trevisan, 2018).

Em síntese, cabe neste projeto compreender os modos de negociação que são constituídos entre as demandas do problema de investigação com o contexto no qual ele emerge, pela via do agir comunicativo. A partir dos diversos elementos constitutivos no processo de investigação na pós-graduação brasileira e portuguesa, com a intencionalidade de que seja uma perspectiva como apresentada por Malet (2004) em que enfatiza a necessidade de uma abordagem atualizada e contextualizada da Educação Comparada. Assim sendo, que leve em consideração as complexidades e desafios do mundo contemporâneo, promovendo uma análise mais abrangente, significativa dos sistemas educacionais em escala global sem intencionalidade de trazer uma perspectiva de construir as diferenças e semelhanças entre os contextos. Cabe no próximo subcapítulo apresentarmos a importância da ética na pesquisa.

5.3 A ÉTICA NA PESQUISA

Corroboramos com o estudo de Araújo (2003) ao afirmar que os desafios éticos que os pesquisadores enfrentam atualmente refletem a complexidade e a responsabilidade ética inerentes à pesquisa científica, especialmente quando envolve a participação de seres humanos. Esses desafios incluem a garantia do respeito aos princípios éticos fundamentais, como autonomia, beneficência, não maleficência e justiça; lidar com pressões de agências financiadoras e competição acadêmica; proteger os participantes, especialmente os mais vulneráveis; equilibrar os benefícios e riscos da pesquisa; preservar a dignidade e os direitos dos participantes; promover transparência e honestidade na pesquisa; e manter-se atualizado com as normativas éticas em constante evolução.

Esses desafios destacam a importância da ética na pesquisa e a necessidade de abordá-los de maneira responsável e ética. Bem como, a reflexão sobre a ética em pesquisas científicas traz contribuições essenciais para o avanço responsável da ciência e a proteção dos participantes. Ela assegura respeito, dignidade e bem-estar aos participantes, promovem a qualidade e credibilidade das pesquisas, incentiva a transparência e a prestação de contas, considera a diversidade cultural e social, e orienta a criação de políticas e diretrizes éticas. Além disso, equilibra o progresso científico com questões éticas, sociais e ambientais, destacando a importância da ética para garantir a integridade e responsabilidade das investigações científicas (Araújo, 2003).

A ética na pesquisa é um aspecto fundamental desta tese que está inserida no projeto de pesquisa "Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos", com registro na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo sob o número 12192/2023. Logo, este projeto envolve pesquisadores de diferentes níveis, incluindo estudantes de pós-graduação, egressos e professores dos programas participantes.

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.

A submissão do projeto ao Comitê de Ética (CEP) da UFES foi uma etapa crucial para garantir a conformidade com os princípios éticos na pesquisa científica. O projeto recebeu a aprovação com o parecer CAAE n.º 70563323.5.0000.5542, o que assegura que todos os procedimentos e métodos empregados estão em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas.

Um dos aspectos éticos centrais deste projeto é o processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os participantes do estudo são devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. A apresentação do TCLE é realizada de forma clara e acessível, garantindo que os participantes compreendam plenamente o conteúdo antes de assinar. Este termo é essencial para assegurar que a participação seja voluntária e informada, respeitando os direitos e a dignidade de cada indivíduo envolvido.

Em resumo, a ética na pesquisa deste projeto é cuidadosamente mantida através da aprovação pelo Comitê de Ética, da apresentação transparente do TCLE e do compromisso com os princípios éticos em todas as etapas da investigação. Esses cuidados garantem a integridade e a responsabilidade da pesquisa, protegendo os direitos dos participantes e promovendo a confiabilidade dos resultados científicos.

5.4 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE: APRESENTANDO OS *LÓCUS* DE PESQUISA

Para aproximarmos o olhar sobre o cenário investigado e, posteriormente, tratarmos dos procedimentos para a produção dos dados, abordaremos aqui os *lócus* desta pesquisa: a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a Universidade do Minho (UMinho), seus múltiplos contextos e suas interligações.

5.4.1 O contexto brasileiro

No Brasil, a pesquisa está localizada no contexto de uma república federativa. Em outras palavras, é um país organizado via estados, municípios e Distrito Federal, que, em suas interdependências, figuram em um Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988). O Brasil é um país localizado na América do Sul, sendo o país com maior extensão territorial do subcontinente que forma a América. Neste país estamos analisando a universidade federal localizada no estado do Espírito Santo. Este estado está na região sudeste brasileiro, tendo, parte de seu território em região litorânea onde fica localizado o nosso campo de investigação. O país possui cinco grandes regiões, sendo elas: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul. Dentro dessas grandes regiões há 26 (vinte e seis) estados que constituem como unidades de maior hierarquia e mais uma unidade, Distrito Federal, que fica a sede do Governo Federal, apresentamos na próxima Figura a divisão político-administrativa brasileira:

Figura 5: Divisão político-administrativa do Brasil



Fonte: IBGE, 2021.

Cabe, agora, abordarmos sobre a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), instituição fundada no ano de 1954. Desde a sua origem até os dias atuais, a universidade conta com quatro campus universitários, sendo dois localizados na capital do Estado (um no bairro de Goiabeiras e outro no bairro de Maruípe), e dois no interior do estado, sendo um no município de Alegre e outro no município de São Mateus.

A universidade está localizada no estado do Espírito Santo, que é subdividido em 78 municípios, totalizando uma população, estima-se que o estado já possua 4.108.508 pessoas, de acordo com o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024). Além disso, de acordo com o site da universidade, ela oferta 103 cursos de graduação na modalidade presencial, 62 cursos de mestrados e 35 de doutorado. Com uma equipe docente de 1.800 efetivos, corpo técnico-administrativo de 2.000 profissionais e com aproximadamente 20.000 estudantes matriculados na graduação e 3.500 na pós-graduação (Ufes, 2024).

Dentro dos cursos de pós-graduação ofertados pela Ufes, selecionamos dois programas para compor espaço de pesquisa. Primeiramente, apresentamos o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), instituído em 1978 e credenciado em 02/02/1999 pela Portaria MEC nº182. O programa desempenha um papel significativo tanto no âmbito regional quanto nacional, exercendo uma influência importante no desenvolvimento de estudos e pesquisas

em organizações públicas e privadas, tanto no estado quanto no país. Desde sua criação até os dias atuais, o PPGE busca contribuir para o avanço da educação brasileira, aprofundando estudos, conduzindo pesquisas e desenvolvendo teorias que promovam o progresso do conhecimento e da prática educativa. Por meio de uma análise crítica e sistemática das práticas educacionais no contexto social brasileiro, o programa procura entender as determinações dessas práticas, relacionando-as com suas dimensões sociais, psicológicas, políticas, econômicas e culturais (Ufes, 2024).

A investigação sobre a realidade educacional estadual e nacional proporciona uma inserção científica e social de grande importância para o progresso da educação. O PPGE se destaca na formação de professores e técnicos que atuam nas redes de educação básica e no ensino superior, tanto público quanto privado, especialmente no Espírito Santo. O programa é organizado em quatro linhas de pesquisa: docência, currículo e processos culturais; educação e linguagens; educação especial e processos inclusivos; e, educação, formação humana e políticas públicas. Conta com um quadro de 45 professores que contribuem de diferentes maneiras na categoria de permanente ou colaborador (Ufes, 2024).

O monitoramento dos egressos mostra uma significativa empregabilidade dos mestres e doutores, que passaram a ocupar posições na UFES, em Institutos Federais e no ensino superior privado. A formação de mestres e doutores também se estende a outros profissionais, tanto brasileiros quanto estrangeiros. Ao longo de sua trajetória, o PPGE tem recebido estudantes de países da América Latina, África e Europa, contribuindo assim para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em diversos países (Ufes, 2024).

O programa está sediado em Vitória-ES, oferecendo o curso de Mestrado em Educação desde 1978 e o curso de Doutorado em Educação desde 2004. Mantém um perfil de qualificação acadêmica reconhecido pela CAPES, tendo recebido conceito 6 na última avaliação. Até o momento, o PPGE já formou 475 mestres e 293 doutores, e conta atualmente com 271 estudantes regularmente matriculados, sendo 99 no mestrado e 172 no doutorado⁸ (Ufes, 2024).

O segundo programa envolvido é o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), este foi autorizado pelo Parecer CNE/CES 182/2017 e reconhecido pela Portaria nº 1.359, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação. Tem como

⁸ Informamos que estes dados são os últimos dados disponibilizados no site oficial do programa que são referentes ao ano de 2023. Sendo assim, no ano de 2024 já tiveram defesas de mestrado e doutorado, logo, o número não é o mesmo.

objetivo a formação de profissionais da educação como mestres e doutores em Educação na modalidade profissional, considerando o papel fundamental que esses profissionais desempenham nos sistemas educacionais e, conseqüentemente, sua capacidade de contribuir para o cumprimento do preceito constitucional do direito à educação para todos os brasileiros (Ufes, 2024).

Dessa forma, seu público-alvo são profissionais da educação que estejam em atividade nas escolas de educação básica, nas secretarias de educação, bem como técnicos e docentes que atuam nas instituições de ensino superior. Nessa direção, valorizar os profissionais da educação envolve garantir salários justos, planos de carreira e boa condição de trabalho, entre outros fatores. No entanto, também é essencial promover ações e políticas de formação continuada que possibilitem reflexões constantes sobre os conhecimentos e práticas pedagógicas, assegurando o desenvolvimento da educação e a aprendizagem dos estudantes.

Assim, os programas de pós-graduações profissionais têm a importante responsabilidade de oferecer formação continuada aos profissionais da educação, criando condições para que possam refletir e agir de maneira a construir conhecimentos que enfrentem questões relacionadas à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, tanto na escola básica quanto no ensino superior, além de questões de gestão que melhorem os sistemas e processos educacionais.

O programa já formou 96 mestres e possui 70 estudantes regularmente matriculados. Está organizado em duas linhas de pesquisa: docência e gestão de processos educativos; e, práticas educativas, diversidade e inclusão escolar. As atividades didático-pedagógicas (aulas) ocorrem quinzenalmente as segundas e terças-feiras, permitindo que os mestrands conciliem suas atividades profissionais com seus estudos. O corpo docente é composto por 28 professores com doutorado em Educação ou áreas afins, com experiência na formação de professores para atuar em diversas etapas, níveis e modalidades de ensino. Cabe no próximo item apresentarmos o contexto português.

5.4.2 O contexto português

A República Portuguesa é uma República soberana fundamentada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular. Isso implica que Portugal possui autoridade máxima em seu território, respeita os direitos fundamentais de cada indivíduo e governa de acordo com a

vontade do povo. Portugal está localizado no continente europeu, especificamente, na Europa Meridional, situado no extremo sudoeste, suas fronteiras são com o Oceano Atlântico (parte oeste e sul português) e com a Espanha (parte norte e leste português). Comprometida em edificar uma sociedade livre, justa e solidária, a República assegura a proteção dos direitos e liberdades, a garantia da justiça e a promoção da solidariedade entre os cidadãos, conforme preconizado na Constituição (Portugal, 1976).

Segundo a Constituição da República Portuguesa (1976) Portugal possui uma divisão administrativa que inclui freguesias, municípios e regiões autónomas dos Açores e da Madeira, conforme estipulado na Constituição da República Portuguesa. As regiões autónomas dos Açores e da Madeira possuem uma estrutura administrativa local semelhante ao restante do país, compreendendo freguesias e municípios. Em áreas urbanas e ilhas, a legislação pode estabelecer outras formas de organização territorial autárquica, adaptadas às necessidades locais. A divisão administrativa do território é regulamentada por lei, determinando as competências e a organização das entidades locais para assegurar uma estrutura administrativa coesa e eficaz em todo o país.

Figura 6: Divisões administrativas de Portugal



Fonte: <https://cidadesportuguesas.com/divisoes-administrativas-de-portugal/>

De acordo com a Constituição da República Portuguesa (1976), a estrutura administrativa de Portugal é organizada da seguinte forma:

- **Distritos:** Os distritos são uma divisão administrativa do território português, porém não possuem competências específicas definidas na Constituição. Eles são utilizados principalmente para fins estatísticos e eleitorais, não exercendo funções administrativas significativas.
- **Municípios:** Os municípios são entidades territoriais autónomas com órgãos representativos, como a assembleia municipal e a câmara municipal. Têm a responsabilidade de gerir os interesses locais, prestar serviços públicos à população e promover o desenvolvimento económico e social dentro das suas áreas de jurisdição.
- **Freguesias:** As freguesias são subdivisões dos municípios e possuem órgãos próprios, como a assembleia de freguesia e a junta de freguesia. Elas têm competências ao nível local, incluindo a gestão de serviços de proximidade, o planeamento do território e a promoção do bem-estar da comunidade residente.

Assim, a Constituição (Portugal, 1976) estabelece os municípios e freguesias como às principais entidades da administração local em Portugal, atribuindo-lhes competências específicas para assegurar a prestação de serviços públicos e fomentar o desenvolvimento local. Cabe agora apresentarmos a UMinho instituição participante desta pesquisa. Esta é uma instituição de ensino superior pública localizada nas cidades de Braga e Guimarães, fundada em 1973 durante um período de expansão do ensino superior em Portugal. Desde sua fundação, a UMinho se destacou rapidamente como uma das principais universidades do país, tornando-se uma referência nacional e internacional em diversas áreas do conhecimento (UMinho, 2024).

A UMinho nasceu com o objetivo de ser uma “universidade completa” e expandiu sua oferta educativa para incluir uma ampla gama de áreas, desde ciências e tecnologia até arquitetura, artes, ciências sociais, direito, economia e gestão, educação, humanidades, psicologia e saúde. A universidade é reconhecida pela qualidade de seu ensino, pesquisa e inovação, destacando-se pela excelência de seus centros de investigação e pela colaboração ativa com empresas e instituições nacionais e internacionais (UMinho, 2024).

Com campi em Gualtar (Braga), Azurém (Guimarães) e Couros (também em Guimarães), a UMinho tem crescido infraestruturalmente e se consolidado como uma instituição dinâmica e inovadora ao longo dos últimos 50 anos. É reconhecida pela

competência e qualidade de seus professores, pela excelência em pesquisa, pela ampla oferta de cursos de graduação e pós-graduação e por sua interação significativa com outras instituições, fazendo dela um agente central na região e um parceiro importante no cenário europeu e global. O campo de investigação deste projeto é o Gualtar situado em Braga.

Braga é uma das cidades mais dinâmicas da Europa, nos últimos 30 anos, a população do Distrito de Braga cresceu mais de 25%, destacando-se por parâmetros de desenvolvimento e qualidade de vida muito acima da média nacional, superados apenas pelas regiões do grande Porto e da grande Lisboa. A sua posição geográfica estratégica e o seu desenvolvimento contínuo tornam o Distrito de Braga uma das regiões mais atraentes para investimento (UMinho, 2024).

Além de sua vibrante população jovem, Braga oferece oportunidades culturais e de lazer únicas no país, com uma animada vida noturna, cinemas, teatros, exposições, museus e galerias de arte. Com mais de 2000 anos de história, fundada pelos romanos como Bracara Augusta, Braga é uma das cidades portuguesas mais antigas e uma das mais antigas cidades cristãs do mundo. Localizada no Vale do Cávado, no Norte de Portugal, Braga possui cerca de 190 mil habitantes (INE, 2022).

A partir da UMinho delimitamos um pouco mais o campo de investigação ao selecionarmos o Instituto de Educação (IE). O IE, originado em 1974 com a criação do departamento de Educação, tem como missão desenvolver projetos de ensino, pesquisa e interação com a sociedade na ampla área da Educação. Assim, contribui para o desenvolvimento e bem-estar de indivíduos, grupos, organizações educativas e da sociedade. As atividades de ensino do IE incluem cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, próprios ou em colaboração com outras Escolas da UMinho. Em relação à pós-graduação, o IE oferta cursos de mestrado na categoria acadêmica e profissionalizante e doutorado acadêmico (UMinho, 2024).

Nessa direção, as atividades de ensino do IE incluem cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, oferecidos de forma independente ou em parceria com outras Escolas da UMinho. Também abrangem estágios científicos avançados, doutoramentos, pós-doutoramentos, cursos de formação contínua e especialização. Em paralelo às atividades de ensino, a pesquisa no IE foca nos processos, agentes e contextos de educação, ensino, aprendizagem, formação e desenvolvimento socioeducativo.

As atividades de interação com a sociedade, como cursos de formação contínua, estudos e pareceres, permitem compartilhar com a comunidade os conhecimentos e habilidades dos docentes e investigadores do IE. Cabe no próximo item apresentamos os nossos instrumentos de produção de dados.

5.5 OS MOVIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS: AS FASES DA PESQUISA

Abordaremos neste subcapítulo as duas fases que foram desenvolvidas para esta pesquisa. Partindo do reconhecimento que tais fases aconteceram simultaneamente para que os argumentos pudessem ser compreendidos a partir de suas ligações e não de forma segregadas.

5.5.1 Investida nos documentos normativos para a compreensão dos múltiplos contextos

A investida em analisar os documentos normativos para a compreensão dos contextos sociopolítico, educacional e institucional em que nos debruçamos. Foi necessário, pois, Gamboa (2018) destaca a importância da visão abrangente ao abordar a epistemologia da pesquisa educativa, ressaltando a necessidade de compreender as conexões entre o processo de investigação científica e os pressupostos filosóficos subjacentes. Bem como, a importância de análise da interconexão do fenômeno investigado.

Pois, entender a interconexão dos fenômenos é fundamental para obter uma compreensão mais profunda da complexidade do mundo, identificar padrões e causas, captar a dinâmica das situações, evitarem simplificações, considerar influências mútuas e formular intervenções de acordo com o contexto. Segundo o estudo de Gamboa (2018) essa compreensão integral contribui para uma análise precisa, uma tomada de decisão embasada e uma atuação responsável em diversas áreas, como educação, saúde e meio ambiente.

Portanto, a nossa análise documental presente no Círculo Argumentativo (análise dos dados) utilizamos de diferentes documentos para abordarmos o contexto brasileiro e

português acerca da educação e do processo institucional da pós-graduação com vistas à compreensão desses contextos. No Brasil selecionamos os seguintes documentos: lei n.º 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão); o Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG – 2011 a 2020); Resolução/CEPE/UFES n.º 07/2023 que aprova o Regulamento Geral da Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo e revogam as Resoluções Cepe nº 3, de 28 de janeiro de 2022, e anexos, e nº 15, de 15 de agosto de 2022.

Em Portugal selecionamos os seguintes documentos: o Decreto-Lei n.º 74/2006, que concretizou o Processo de Bolonha no contexto português; o Decreto-Lei n.º 65/2018, que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior; e, o Regulamento Acadêmico da UMinho (2020). Para finalizar utilizamos o documento da Unesco de 2022 “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, que possibilitou articular nos dois contextos questões referentes à pós-graduação. Tais documentos compõem o nosso corpo documental de análise para o capítulo seis desta tese.

5.5.2 A visita técnico-científica a Portugal e os movimentos instituídos no Brasil

Como forma de ampliarmos nossos olhares acerca da realidade portuguesa, realizamos uma visita técnico-científica a Portugal, no período de 31 de outubro a 17 de novembro de 2023. A visita foi composta por membros do Grufopees (CNPq/Ufes), dentre a professora líder do grupo, estudantes da graduação e estudantes da pós-graduação (mestrado e doutorado) da Ufes. Nesse sentido, tivemos como intuito dialogar com os diferentes atores da educação acerca dos pressupostos teórico, metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação/investigação-ação no país. Na fase em questão, realizamos diferentes atividades a fim de produzirmos dados para o Projeto de Pesquisa ao qual estamos vinculados. Dentre essas atividades estão os espaços discursivos⁹ com os diferentes profissionais da educação portuguesa.

Ao abordar o espaço discursivo, Almeida (2010) refere-se a um ambiente de discussão e análise no qual os participantes podem apresentar suas ideias, argumentos e reflexões de maneira aberta e franca. Na pesquisa na educação, esses espaços representam momentos valiosos para praticar a escuta mútua, acolher diferentes perspectivas e buscar consensos

⁹ O Espaço Discursivo (E.D.) tem como fonte a entrevista individual ou coletiva. Portanto, o E.D. é o movimento discursivo realizado nesta fonte de produção de dado.

provisórios sobre os princípios e saberes gerados pela pesquisa-ação/investigação-ação. Ela utiliza a analogia de um grupo de amigos que se reúnem para compartilhar progressos, conflitos, dificuldades em suas vidas pessoais e profissionais, acreditando no poder das palavras e no diálogo como ferramentas para dar novos sentidos e descobrir significados.

Nessa direção só é possível descobrir significados pelo diálogo, segundo Carr (2019), se houver uma filosofia prática que desenvolva em processos dialógicos e reflexivos. Pois, a filosofia prática é conduzida através de um diálogo autêntico entre os indivíduos, no qual suas compreensões atuais da prática são analisadas criticamente em relação às interpretações anteriores. Esse processo de diálogo autorreflexivo possibilita que os praticantes adquiram consciência das suposições subjacentes ao modo convencional de compreender suas práticas. Ao participar desse diálogo, os praticantes desenvolvem uma consciência histórica das limitações e deficiências de suas compreensões atuais, permitindo a melhoria contínua e a correção das práticas.

São nesses movimentos autorreflexivos que iniciamos no distrito de Porto, no âmbito da Universidade do Porto com o **1º Espaço Discursivo** no dia 08/11/2023 envolvendo o professor-presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Aqui na tese denominamos este autor-pesquisador como Trindade, R. Posteriormente, no âmbito da Universidade do Minho, empreendemos três espaços discursivos: a) com os estudantes de mestrado, em grupo; b) com as professoras orientadoras, em grupo; e c) com uma professora do Instituto de Educação, individualmente. Cabe destacar que os objetivos de cada espaço discursivo são apresentados no item 4.5.3.

Dessa maneira, no dia 13/11/2023 empreendemos esforços para a realização do **2º Espaço Discursivo** com 06 (seis) estudantes de alguns cursos de mestrados profissionalizantes, no tocante, no período da realização estes estavam realizando os estágios obrigatórios para a elaboração de seus relatórios finais. Aqui estes autores-pesquisadores serão denominados como: Furtado, P., Leite, R., Gouveia, J., Souza, J., Moreira, M.C. e Pereira, B.

Dando continuidade na apresentação, o **3º Espaço Discursivo** foi realizado no dia 14/11/2023 com uma professora-orientadora de trabalhos que versam sobre a investigação no contexto da UMinho. Aqui será nomeada como Flores, M. No mesmo dia realizamos também o **4º Espaços Discursivo** em formato coletivo, com quatro (04) professoras-orientadoras do IE da UMinho que tem trabalhos sob suas supervisões que utilizaram da investigação-ação. Nomeadas neste trabalho como: Vieira, F., Vilaça, T., Sarmento, M. e Moreira, M.

No contexto das escolas básicas realizamos visitas a instituições de ensino no distrito de Porto e em Vila Nova de Famalicão, dialogando com os profissionais das escolas e com estagiários que atuam nelas, bem como espaços discursivos no âmbito do Politécnico do Porto. Além disso, nos dias 2 a 4 de novembro participamos e apresentamos trabalho no IV Congresso Bienal da Rede Lusófona de Investigação-Ação – Estreidiálogos, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A partir dos momentos de diálogo estabelecidos no Congresso, também realizamos dois espaços discursivos com professores que estiveram presentes no evento: um com o professor Michel Thiollent, referência quando se trata da metodologia de pesquisa-ação/investigação-ação (Thiollent, 2022), na qual dialogamos sobre a sua vinda para o Brasil, onde se naturalizou brasileiro e das influências da pesquisa-ação em sua carreira; e outro espaço discursivo com um professor do ISPOTEC de Moçambique, dialogando sobre os pressupostos da pesquisa-ação e como ela é utilizada em seu país. Ressaltamos que alguns desses dados do contexto da visita técnico-científica não foram analisados nesta tese, mas foram produzidos coletivamente pelo Grufopees (CNPq/Ufes).

No ano de 2024 nos colocamos no processo de investigação no contexto brasileiro. Iniciamos neste contexto com a realização de um E.D., que pela ordem dos movimentos, está caracterizado nesta tese como **5º Espaço Discursivo**, que foi realizado no dia 02/04/2024, participaram desse momento seis (06) autores-pesquisadores que utilizaram da pesquisa-ação em seus trabalhos de dissertação e/ou tese. Aqui denominamos estes autores pesquisadores como: Nascimento, A., Silva, F., Borges, C., Breciane, K., Dobrovoski, M. e Vargas, P.

Já o **6º Espaço Discursivo** foi realizado no dia 26/07/2024 com Diretor de Pós-graduação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Ufes, denominado neste trabalho como Santos, W. No dia 06/08/2024 realizamos dois E.D.'s. O **7º Espaço Discursivo** foi realizado com uma professora-orientadora que possui destaque no contexto brasileiro em orientação e produção de trabalhos que utilizam da pesquisa-ação. Aqui, está denominada como Jesus, D. O **8º Espaço Discursivo** realizado no mesmo dia, foi com a professora-orientadora Almeida, M. que também é referência em produções de pesquisa-ação no cenário nacional. Finalizamos com o **9º Espaço Discursivo** realizado individualmente com um professor-orientador que possui trabalhos sob sua orientação de mestrado na perspectiva da pesquisa-ação. Aqui denominado como Vieira, A. Totalizando 22 (vinte e dois) autores-pesquisadores participantes dos Espaços Discursivos.

Destacamos aqui a fase dos Espaços Discursivos produzidos ao longo do projeto de pesquisa. Para a nossa fundamentação trazemos os estudos de Almeida (2010, 2019) que discute sobre o espaço discursivo como um ambiente de interação e construção de significados compartilhados entre os participantes da pesquisa. Ela enfatiza a importância do diálogo e da troca de palavras como elementos essenciais para a construção do conhecimento e para a reflexão sobre o agir comunicativo na construção de consenso provisório. A partir desses momentos constituímos um *corpus* de dados, sendo, uma fonte potente para a nossa pesquisa qualitativa. Tais momentos foram imprescindíveis para a constituição de redes discursivas pelas quais os atores envolvidos argumentaram:

Quadro 3 - Os espaços discursivos desenvolvidos na pesquisa

Data	Ordem	Objetivo	Participante (s)
08/11/2023	1º E.D.	Compreender os múltiplos contextos que influenciam a formação de professores	Presidência do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
13/11/2023	2º E.D.	Entender os processos da investigação-ação no contexto do mestrado na UMinho	Mestrandos dos cursos de pós-graduação da UMinho
14/11/2023	3º E.D.	Constituir uma análise sobre o processo de orientação e supervisão de pesquisas na pós-graduação na perspectiva da investigação-ação e suas relações com os contextos fora da pós-graduação	Professora do IE da UMinho (individual)
14/11/2023	4º E.D.		Professoras do IE da UMinho (grupo)
02/04/2024	5º E.D.	Analisar o potencial da pesquisa-ação no processo de pesquisa na pós-graduação e após a finalização do curso	Egressos dos cursos selecionados de pós-graduações da Ufes (grupo)
26/07/2024	6º E.D.	Compreender os múltiplos contextos que influenciam a formação de professores	Diretor de Pós-graduação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (individual)
06/08/2024	7º E.D.	Constituir uma análise sobre o processo de orientação e supervisão de pesquisas na pós-graduação na perspectiva da investigação-ação e suas relações com os contextos fora da pós-graduação	Professora do Centro de Educação da Ufes (individual)
	8º E.D.		Professora do Centro de Educação da Ufes (individual)
07/08/2024	9º E.D.		Professor do Centro de Educação da Ufes (individual)

Fonte: elaboração própria, 2024.

Cada espaço discursivo teve um objetivo a ser atingido. O espaço discursivo com a presidência do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) deu-se pela

importância deste Conselho enquanto órgão federal responsável pela acreditação das formações continuadas de professores, bem como, a de entidades formadoras em todo território português. Bem como, o E.D. com o diretor da PRPPG da Ufes que é responsável pela implementação e acompanhamento da pós-graduação no contexto institucional. Nestes momentos o objetivo do ED foi a de compreender os múltiplos contextos presentes da educação de Portugal e do Brasil, principalmente, ao debate sobre as influências e desafios com as novas regulamentações para a formação inicial e continuada de professores e o uso da pesquisa-ação/investigação-ação nesses movimentos.

No ED realizado com estudantes dos cursos de mestrado em ensino, essas formações têm como objetivo a diplomação para o exercício da docência nas escolas. O programa de estudos para obtenção do título de Mestre em Ensino qualifica os profissionais para lecionar em diversas áreas, conforme estipulado pelo Regime Jurídico da Habilitação Profissional para o Ensino na Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário (Portugal, 2014). Participaram desse ED estudantes de diferentes mestrados, que discursaram sobre a contextualização do estágio supervisionado no âmbito da formação inicial e as compreensões acerca da pesquisa-ação.

Nos E.D.s com as professoras e o professor, selecionamos àqueles que atuam no processo de orientação de trabalhos de conclusão de curso no mestrado e/ou doutorado na perspectiva da pesquisa-ação/investigação-ação. Nesse espaço os professores puderam expor seus argumentos e suas experiências com a pesquisa-ação/investigação-ação focando na apresentação de suas perspectivas teórico-conceituais, destacando as dificuldades e contribuições no processo da pesquisa-ação/investigação-ação.

Já os E.D.s desenvolvidos no Brasil participaram de egressos nos programas de pós-graduação em educação acadêmico e profissional. Neste ED, partimos das seguintes questões para o debate, sendo elas: Como foi a sua experiência com a pesquisa-ação no âmbito do mestrado e/ou doutorado? Como foram os processos de negociação de demandas com os sujeitos da pesquisa? Quais foram os principais desafios? Quais foram as contribuições da pesquisa-ação para o seu desenvolvimento profissional e para o contexto que desenvolveu a pesquisa?

Já nos outros participaram professores-orientadores, a nossa premissa estava em discutimos sobre as potencialidades e dificuldades em orientar trabalhos de pesquisa-ação/investigação-ação no contexto da Ufes, bem como, entender como inicia o envolvimento

desses professores-orientados com a pesquisa-ação/investigação-ação. Abordaremos agora sobre a importância do Círculo Argumentativo para a construção da análise para esta tese.

5.6 O CÍRCULO ARGUMENTATIVO COMO ESTRATÉGIA DE ANÁLISE

O objetivo dessa tese se ancora na grande questão de investigação, a saber: de que modo as negociações para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação são conduzidas e compreendidas nos contextos de pós-graduação na Universidade Federal do Espírito Santo e na Universidade do Minho e de que maneira o agir comunicativo influenciam o consenso provisório nesses contextos?

Para constituirmos respostas a essa pergunta apresentamos anteriormente os processos de produção de dados e neste momento explicaremos o processo de análise a partir do Círculo Argumentativo em uma perspectiva habermasiana. Conforme Almeida (2010), um círculo argumentativo destaca a necessidade de promover um diálogo colaborativo e intersubjetivo entre os envolvidos da pesquisa, visando à compreensão mútua, a troca de experiências e a construção de significados compartilhados.

Almeida (2010) a partir dos estudos de Habermas (1989) defende que os círculos argumentativos devem ser espaços de debate aberto nos quais os participantes possam compartilhar suas visões, reflexões e argumentações, mantendo uma postura ética e colaborativa. Essa abordagem, fundamentada na teoria habermasiana, garante que todos os participantes tenham igual oportunidade de expressar suas opiniões e contribuir para a construção coletiva do conhecimento.

Em suma, o Círculo Argumentativo se torna uma estratégia de análise em que haverá diálogos entre os documentos selecionados com os Espaços Discursivos promovidos para que os argumentos presentes nos instrumentos de produção de dados sejam postos em debate, para que, no movimento de um estudo comparado internacional possamos constituir um conhecimento acerca da construção de consensos provisórios na definição do problema de pesquisa sobre educação pela via da pesquisa-ação/investigação-ação.

A análise se dará na compreensão dos aspectos do discurso argumentativo em Habermas (1990), sendo estes, enquanto produto, procedimentos e o movimento retórico dos

processos. Enquanto produto, o foco está na produção de argumentos relevantes com base em suas propriedades intrínsecas, buscando identificar as estruturas que determinam a construção dos argumentos e suas relações entre si, visando compreender as propriedades que conferem validade a um argumento. Nesse contexto, os argumentadores se concentram em desenvolver argumentos sólidos e convincentes, fundamentados em princípios lógicos e estruturais que contribuem para a eficácia da argumentação.

Já no plano dialético dos procedimentos, Habermas (1990) destaca a interação regulada para competir pelos melhores argumentos, com regras que orientam o diálogo como uma busca cooperativa da verdade, organizada de forma competitiva. Os participantes buscam apresentar e defender argumentos mais robustos, enfatizando a importância da argumentação como um processo de troca de ideias e argumentos, onde a competição pela validade e consistência é central para o avanço do diálogo e da busca pela verdade.

Por último, no plano retórico dos processos, são considerados os processos comunicativos e persuasivos presentes na argumentação. Habermas (1990) enfatiza a importância de compreender as relações entre os atos de fala que compõem o argumento, em contraposição a abordagens tradicionais baseadas em unidades semânticas. Este plano destaca a dimensão persuasiva da argumentação, explorando como os argumentadores utilizam estratégias retóricas e recursos comunicativos para influenciar a audiência e defender seus pontos de vista.

Esses três aspectos do discurso argumentativo oferecem uma visão abrangente e integrada do processo de argumentação, considerando tanto os aspectos lógicos quanto os procedimentais e retóricos envolvidos na construção de argumentos sólidos e na busca pela verdade e validade.

Para esta tese utilizaremos um único Círculo Argumentativo que objetivou responder a seguinte questão: de que modo as negociações para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação são conduzidas e compreendidas nos contextos de pós-graduação na Universidade Federal do Espírito Santo e na Universidade do Minho? Para responder constituímos um Círculo Argumentativo entre as **pretensões de validade** apresentadas na Figura abaixo:

Figura 7: Círculo Argumentativo



Fonte: elaboração própria (2024).

Apresentaremos no próximo capítulo as análises constituídas a partir do debate acerca das seguintes pretensões de validade: os contextos sociopolíticos, educacionais, institucionais, perspectiva da pesquisa-ação/investigação-ação adotada e o *lócus* em que se desenvolve a investigação juntamente com as pessoas envolvidas constituem um saber coletivo que definem o problema de pesquisa. Em síntese, fica evidente a importância de compreender os desafios e oportunidades articulados com as negociações para a definição do problema da pesquisa-ação/investigação-ação.

6 O CÍRCULO ARGUMENTATIVO: AS NEGOCIAÇÕES PARA A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Para entendermos o processo de elaboração do problema de pesquisa a partir do uso da pesquisa-ação/investigação-ação junto aos indivíduos participantes dos Espaços Discursivos construídos ao longo da pesquisa em 2023 e 2024, abordaremos aqui questões sobre esses processos de negociações presentes nos contextos analisados. Tais questões se colocam a partir do nosso Círculo Argumentativo, apresentado no capítulo anterior, em que as negociações para a definição do problema de investigação se colocam em argumentação nas pretensões de validades definidas aqui como o contexto sociopolítico, educacional, institucional, com a concepção adotada de pesquisa-ação/investigação-ação e finalizando, com *lócus* em que se desenvolve a investigação.

A elaboração deste texto se dá pela necessidade de construir um conhecimento sistematizado sobre o contexto em que a pesquisa-ação/investigação-ação se insere nas realidades brasileiras e portuguesas, foco dessa investigação. Para tanto, há necessidade de entender os processos racionais que garantam o sentido e definição dela em seus diferentes contextos. A partir desse cenário, a teoria da racionalidade comunicativa de Habermas (1997c) subsidia um entendimento dialógico sobre as realidades, pois, contribui para a teoria do conhecimento ao desenvolver um enfoque de racionalidade comunicativa que integra a dimensão cognitiva com a dimensão comunicativa, destacando a importância da linguagem e da intersubjetividade na construção do conhecimento. Portanto, esse espaço intersubjetivo se constrói a partir de movimentos compartilhados de perspectivas individuais para se construírem uma perspectiva coletiva, pela via das pretensões de validade.

De acordo com Habermas (1997c), as pretensões de validade são os critérios pelos quais o conhecimento é avaliado, incluindo a verdade, a correção normativa, a veracidade e a sinceridade. É importante considerar esses critérios ao avaliar o conhecimento, em vez de simplesmente aceitá-lo com base em poder ou autoridade. Habermas propõe que o conhecimento deve ser construído levando em conta essas pretensões de validade, destacando a importância de critérios racionais e intersubjetivos na avaliação do conhecimento.

Neste movimento de entendimento das pretensões de validade que o conhecimento oriundo de um estudo comparado requer a identificação de diferentes fatores para a consideração das particularidades históricas, culturais, sociais e a análise crítica dos dados.

Pois, deve um estudo comparado ser caracterizado como uma abordagem sistemática, criteriosa e multidimensional das realidades em análise, levando em consideração suas particularidades e buscando identificar semelhanças (Catani; Nóvoa, 2000). A partir disso, Catani e Nóvoa (2000) afirmam que também é essencial levar em conta as particularidades históricas, culturais e sociais de cada realidade, além disso, a abordagem multidimensional pode envolver a comparação de casos, a análise de tendências e padrões, a identificação de fatores explicativos e a avaliação de políticas e programas.

Logo, compreendemos que no processo de definição do problema de pesquisa há uma variedade de pretensões de validade em sua implicação, um dos exemplos, se dá pelos múltiplos contextos. Assim, os estudos de Gamboa (2018) nos auxiliam a entender que há muitos elementos constitutivos da investigação científica que se articulam entre si, sendo, as técnicas, teorias, métodos, e, os pressupostos ontológicos, epistemológicos e gnosiológicos. Cabe aqui, discutir justamente os pressupostos gnosiológicos, que se entende como os modos em que o objeto e o pesquisador se relacionam.

Os pressupostos gnosiológicos referem-se às concepções sobre o objeto e o sujeito do conhecimento, assim como à interação entre eles no processo de construção do saber. Esses pressupostos abrangem diferentes perspectivas sobre a natureza do objeto de estudo, o papel do sujeito que conhece e a dinâmica da relação entre sujeito e objeto durante o processo cognitivo. De acordo com Gamboa (2018) em termos mais simples, os pressupostos gnosiológicos englobam as crenças e concepções subjacentes sobre como ocorre à aquisição do conhecimento, a forma como a realidade é percebida e interpretada e como o sujeito e o objeto se relacionam no ato de conhecer. Essas concepções têm impacto na abordagem adotada pelos pesquisadores em suas investigações, nas metodologias escolhidas, e na interpretação e comunicação dos resultados obtidos.

A partir do exposto acima e em articulação com os dados produzidos, estes, nos possibilitaram a criação de cinco eixos, por meio das cinco pretensões de validade, para a elaboração deste capítulo. O debate constituído nessa análise terá como conceitos habermasianos de argumento, consenso provisório, agir comunicativo forte e racionalidade instrumental e comunicativa chave para a compreensão das realidades aqui apresentadas.

A organização deste capítulo partiu do primeiro subcapítulo intitulado “Os contextos sociopolíticos e suas influências na definição do problema” em que abordamos os modos de negociações entre os autores-pesquisadores participantes dos Espaços Discursivos em articulação com o sistema sociopolítico que se inserem tais processos. Posteriormente nos

debruçamos no subcapítulo intitulado “A negociação com o contexto educacional para a definição do problema de investigação” em que analisaremos os argumentos presentes nos documentos e espaços discursivos sobre como o contexto educacional se presenteia nos estudos selecionados. O mesmo movimento é realizado no subcapítulo intitulado “A negociação com o contexto institucional para a definição do problema de investigação”.

Em seguida discutimos a influência do *lócus* de pesquisa a influência do *lócus* de pesquisa na definição do problema de pesquisa. Neste entendemos a importância de se pensar em um problema de investigação que se relaciona com as necessidades coletivas. Finalizamos com os modos em que se concebe a perspectiva de pesquisa-ação/investigação-ação para as negociações na definição do problema de pesquisa, partindo do entendimento que cada perspectiva entende o processo de definição do problema de investigação de uma maneira. Partiremos no próximo subcapítulo acerca das influências dos contextos sociopolíticos na definição do problema.

6.1 OS CONTEXTOS SOCIOPOLÍTICOS E SUAS INFLUÊNCIAS NA DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Partimos da compreensão de que um processo de investigação não é resultado de uma tomada de decisão individual, ele está relacionado com diferentes aspectos que influenciam com intensidades e maneiras distintas. Segundo Gamboa (1998, p.113), o contexto sociopolítico refere-se ao amplo e complexo ambiente em que os seres humanos estão inseridos, sendo concebido como um "espaço cultural" moldado ao longo do tempo pela humanidade. Ele é descrito como o "todo societário que constitui um bloco histórico", refletindo a situação real socioeconômica, política e cultural de uma época específica.

Esse contexto sociopolítico é visto como o cenário onde as pessoas vivem e interagem, influenciando suas ações e comportamentos. Funciona como uma base essencial para compreender e explicar as dinâmicas sociais e individuais. Assim, é caracterizado como um espaço repleto de significados, objetividade, relações interpessoais e um horizonte global que orienta as interações sociais e individuais, proporcionando uma compreensão mais abrangente e profunda das realidades humanas.

Portanto, os cenários em que a investigação se constrói são constituídos por estas diferentes forças, sendo uma delas, o contexto sociopolítico. Um dos exemplos em que tais dinâmicas sociais e individuais se tornam norte é pela via da gestão de políticas públicas, esse momento se presentifica, por exemplo, no argumento do presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) de Portugal em que afirma sobre alguns períodos de governança e seus modos de conceber os processos educativos:

[...] há muitos anos, na década de 80, nós tivemos um ministro de educação que era democrata cristão [...]. E era um homem de direita e que foi o primeiro ministro a combater a questão, a tornar a questão do fracasso e do abandono como problemas. E lançou programas, mas, era uma direita absolutamente esclarecida intelectualmente, isto é, podíamos discordar deles, do ponto de vista dos valores e princípios, mas percebemos que eles tinham argumentos, percebemos que eles tinham ideias, percebemos que eles tinham referências, conheciam-nos muito bem, quer dizer, isso era muito interessante. Agora não, agora é uma coisa de um simplismo, de uma linearidade. E, portanto, isso é o grande problema (Trindade, R., 2023, 1º Espaço Discursivo).

Destaca-se acima que a presidência do CCPFC reflete o histórico da gestão do ministério da educação portuguesa, em que, tiveram momentos que mesmo com um governo com uma tendência de direita havia diálogos e consensos provisórios na construção das políticas educacionais, no entanto, a gestão atual, mesmo tendo a tendência de direita não há possibilidade de construção de consensos provisórios. Pois, não há validação de atos de fala que compactua com os mesmos entendimentos sobre a educação.

A partir do argumento acima, percebemos a questão da concepção sobre a sociedade em que os indivíduos que estão nos espaços decisórios possuem influencia diretamente no modo em que constroem as políticas públicas. Destaca-se ainda, a validação do ato de fala só é possível a noção de que o modo em que estes dialogam no processo de construção das políticas só é possível se houver entendimentos mútuos. Partindo desse entendimento, o recorte de um argumento presente em um E.D, afirma que:

Existem também os contextos que cada pesquisador está inserido, [...], e aí tem a ver com os contextos também em que essa pesquisa acontece, então, às vezes, você pega um campo de pesquisa que está no momento, vamos dizer que está no momento que [...] a gestão pública permite a entrada de pesquisadores, nesse sentido, aí estou pensando no contexto em que a gente faz pesquisa, que é mais escola, secretaria de educação, por que às vezes uma secretaria de educação com o Grufopees deu tão certo, a gente ficou uma vida inteira em Santa Maria de Jetibá, e tal, porque havia um contexto para que essa produção acontecesse, e não aconteceu, por exemplo, em Santa Tereza, embora todos esses municípios tenham chegado até o Grufopees juntos, mas alguns municípios o contexto, então acho que a gestão, a gestão conta muito, o momento histórico daquela gestão e como, vamos colocar os princípios de

uma determinada gestão, aí estou falando do campo de pesquisa, conta muito também em quando vamos passar para o contexto institucional que a gente está ligada (Almeida, M., 2024, 8º Espaço Discursivo).

No argumento transcrito, o ato de fala revela a importância do contexto político na condução da pesquisa-ação/investigação-ação, especialmente no campo educacional. A professora-orientadora destaca que tanto o contexto em que os pesquisadores estão inseridos quanto o ambiente em que a pesquisa ocorre são determinantes para o sucesso ou fracasso do processo investigativo. A menção à gestão pública e aos princípios de uma determinada gestão sugere que o ambiente político exerce uma influência significativa sobre a viabilidade e o desenvolvimento da pesquisa. Quando a professora-orientadora menciona que a entrada em determinados campos de pesquisa depende de um "momento" favorável, ela está reconhecendo que fatores contextuais, como a abertura institucional e o apoio dos gestores, são cruciais para a implementação da pesquisa. Um exemplo está no contraste entre os municípios de Santa Maria de Jetibá e Santa Tereza (ES – Brasil), onde o mesmo grupo de pesquisa teve resultados diferentes, evidencia como as condições locais e as relações de poder podem afetar o andamento da pesquisa.

Isso aponta para a necessidade de uma negociação constante entre os objetivos dos pesquisadores e os interesses dos gestores locais, sugerindo que o sucesso da pesquisa-ação/investigação-ação está intimamente ligado ao agir comunicativo dos autores-pesquisadores de navegar e se adaptar ao contexto político em que a pesquisa-ação/investigação-ação se insere.

A pesquisa, de certa maneira, também, e a pesquisa-ação possibilita isso, porque o que é legal nesse processo é que não é uma pesquisa que é feita na universidade, para a universidade, então ela vai envolvendo as pessoas, então ela vai dialogando com pessoas, com políticas, com trajetórias, com práticas, entendeu? Então ela vai, certamente, sendo um jogo muito plural. E aí, por exemplo, quando eu fiz o mestrado, eu fiz o mestrado de 2006 até 2008, e aí a gente estava implementando uma coisa que, em 2001, a Resolução 2 de 2001 chamava a atenção, que era a construção dos setores de educação especial na Secretaria de Educação. Então, como que, por exemplo, na época do mestrado, por exemplo, a feitura da pesquisa dialogou com a possibilidade dos municípios também construir os seus grupos de trabalho dentro da Secretaria de Educação. Então, assim, a gente vai percebendo que não é só uma questão minha ou sua, na sua pesquisa, as nossas pesquisas vão dialogando com a política normativa, com a política instituída, e elas vão dando, talvez, outras possibilidades de compreensão. [...]. A pesquisa-ação, ela permite acompanhar a processualidade da política instituída, e ela alimenta, ela dá outras possibilidades de leitura (Vieira, A., 2024, 9º Espaço Discursivo).

O argumento transcrito do contexto de Portugal oferece uma rica reflexão sobre o papel da pesquisa-ação/investigação-ação na interseção entre práticas acadêmicas e políticas públicas, destacando a natureza dialógica e colaborativa desse tipo de pesquisa. A professora-orientadora enfatiza que a pesquisa-ação/investigação-ação se distingue das pesquisas tradicionalmente realizadas no âmbito universitário, pois ela engaja ativamente diferentes atores sociais e políticas. Essa característica dialógica é um ponto central na análise do processo de negociação do problema de investigação dentro do contexto da pesquisa-ação/investigação-ação.

A pesquisa-ação/investigação-ação como mencionado, não se restringe ao espaço acadêmico, mas sim transcende para dialogar com as realidades sociopolíticas, tornando-se um "jogo plural". Essa pluralidade se manifesta na maneira como a pesquisa interage com as políticas públicas, trajetórias pessoais, práticas profissionais, e os jogos políticos, criando um espaço onde a construção do conhecimento é co-criada entre pesquisadores e participantes do campo de estudo. A menção à Resolução 2 de 2001 e à construção dos setores de educação especial na Secretaria de Educação é um exemplo concreto de como a pesquisa-ação/investigação-ação pode influenciar e ser influenciada por políticas educacionais. Esse processo demonstra que a pesquisa-ação/investigação-ação não apenas acompanha a implementação de políticas, mas também contribui para novas formas de compreensão e aplicação dessas políticas, criando um ciclo de retroalimentação entre teoria e prática. Outro exemplo, em que se entendem as influências do contexto sociopolítico no processo de negociações presentes na pesquisa-ação/investigação-ação, está no argumento abaixo:

Um exemplo: [...]. De quem eu me orgulho como uma pesquisadora-ação. [...]. Fez um projeto de pesquisa-ação extensionista para fazer as diretrizes de educação especial de Nova Venécia de se tirar do chapéu. Estou falando de processo, não estou falando do texto final. Porque o texto final é... São muitas as negociações políticas. Mas processo eu tiro o chapéu para a ela. [...]. Então eu diria que precisa disso. Precisa estudar. E precisa ser uma pessoa que realmente acredite nos princípios da pesquisa-ação. O outro é igual a você. Você tem conhecimentos diferentes (Jesus, D., 2024, 7º Espaço Discursivo).

O argumento acima reflete a complexidade inerente ao processo de negociação na pesquisa-ação/investigação-ação, particularmente quando se considera o contexto sociopolítico que permeia esse processo. A referência a uma autora-pesquisadora envolvida na elaboração de diretrizes de educação especial exemplifica como o contexto sociopolítico influencia tanto o processo quanto o resultado final da pesquisa. A construção das diretrizes mencionadas, embora tenha sido um processo exemplar em termos de engajamento e

metodologia, também revela a inevitável presença de negociações políticas que moldam o produto final. Este ponto sublinha a natureza dialética da pesquisa-ação/investigação-ação, onde a idealização teórica se confronta com as realidades práticas e políticas do contexto. Como pesquisadora, citada pela professora-orientadora Jesus, D., parece ter enfrentado desafios não apenas metodológicos, mas também físicos e emocionais, sinalizando o impacto profundo e multifacetado que o contexto pode ter sobre os envolvidos na pesquisa.

Ao longo dos argumentos apresentados neste subcapítulo, identificamos algumas articulações com o que Borges (2014), Fernandes (2020) e Vargas (2021) evidenciam a pesquisa-ação/investigação-ação como uma metodologia que possibilita a compreensão e a transformação da realidade social em que está inserida. A pesquisa se torna um ato político, no sentido de que ela não só acompanha, mas também intervém nas políticas públicas, sugerindo novas leituras e abordagens. Dessa forma, a pesquisa-ação/investigação-ação é vista como um meio de gerar conhecimento que é ao mesmo tempo prático e teórico, normativo e reflexivo, sempre em diálogo com as condições e necessidades do campo de estudo. Portanto, o processo de negociação do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação, conforme descrito envolve uma interação contínua onde cada parte contribui para a definição e redefinição do foco da pesquisa. Esse processo é caracterizado por sua flexibilidade, abertura ao diálogo e capacidade de adaptação às demandas emergentes, tornando a pesquisa-ação/investigação-ação um instrumento poderoso para a transformação social e institucional.

Nessa perspectiva, considera-se que as influências sociopolíticas nos processos investigativos se direcionam de acordo com o modo em que o governo nacional, estadual e/ou municipal entende os aspectos inerentes ao problema investigado (Maia, 2020). Logo, identificamos nos argumentos apresentados anteriormente, o destaque sobre como os movimentos de argumentação, pela via do agir comunicativo forte, interliga-se com o processo de negociação com as demandas que emergem a partir do contexto sociopolítico, pois a política influencia a significação da educação, escola, relação professor/estudante, ensino/aprendizagem e entre outros aspectos inerentes ao sistema educacional.

Sendo assim, tais processos educacionais ganham corpo para o debate de como a pesquisa científica se organiza, pois, as influências para ela, segundo Gamboa (1998), são desde direcionar as suas prioridades, bem como, refletindo as necessidades e demandas presentes na sociedade. Assim, a pesquisa científica é considerada uma prática social que é moldada por relações sociais específicas e dinâmicas presentes na sociedade, não ocorrendo

em um vácuo. Portanto, entendemos que o contexto sociopolítico pode impactar diretamente a estrutura e funcionamento das instituições de pesquisa, induzindo as condições em que os pesquisadores conduzem seus estudos.

Dessa maneira, a pesquisa científica é vista como um ato político, devendo estar alinhada com as necessidades e interesses da sociedade que a condiciona indiretamente, visando contribuir para o desenvolvimento social e cultural do país. A geração de conhecimento inédito por meio de pesquisas científicas é fundamental para o desenvolvimento sociopolítico-econômico e cultural de um país, ressaltando a pesquisa como um instrumento de transformação. Essas considerações, segundo Gamboa (2018), sublinham a importância de adotar uma abordagem crítica e comprometida com a realidade social em que a pesquisa é conduzida, destacando a necessidade de compreender e levar em conta as influências do contexto sociopolítico na prática científica, pois, nesse processo é constituído por uma esfera pública.

Entendemos a partir da construção deste subcapítulo que é a esfera pública em que define as orientações do Governo sobre a educação, pode ser analisada como a forma que as relações políticas se constituem no meio em que há pessoas em processos de diálogos para a definição dessas orientações formativas. Esta esfera se torna pública, pois, as pessoas organizam as suas experiências em torno do aspecto debatido nesse espaço coletivo. Portanto, a definição do problema de investigação se dá, por meio, das experiências vividas que apontam as necessidades coletivas.

Assim, os contextos sociopolíticos servem como ponto de partida para a nossa análise mais abrangente sobre os múltiplos contextos em que a pesquisa-ação/investigação-ação se insere. Pois, as constituições sociais e políticas interligam-se com a educação e a pesquisa científica. Bem como, direcionam também a negociação para a definição do problema de pesquisa, pois, o que se define na esfera pública como prioridade, desafios, possibilidades podem condicionar os temas de investigação. Dessa maneira, há a necessidade de compreender como as decisões políticas afetam diretamente o sistema educacional, as políticas de formação de professores e a implementação da pesquisa científica.

Ao concluir neste subcapítulo uma análise do processo de negociação para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação, torna-se evidente a centralidade do contexto sociopolítico. A consideração dos contextos histórico, social e político em que a pesquisa é desenvolvida não é apenas relevante, mas essencial para a definição de um problema que ressoe com a realidade investigada. Conforme evidenciado nos

argumentos dos autores-pesquisadores, dos professores-orientadores e nos documentos analisados, ignorar esses contextos pode resultar na formulação de um problema vazio, desprovido de relevância prática e teórica.

Essa lacuna se alinha com o que Habermas (2012) descreve como uma orientação pela racionalidade instrumental, em que articulamos com o processo de investigação, onde a pesquisa se torna uma atividade técnica ou estratégica, desconsiderando a complexidade e a dinâmica do ambiente em que se insere. Quando o contexto sociopolítico não é respeitado, a pesquisa tende a operar dentro de uma lógica puramente instrumental, perdendo seu potencial transformador.

Entretanto, a maior parte dos estudos revisados demonstra um alinhamento com a perspectiva do agir comunicativo de Habermas (2012), onde a negociação e a definição do problema de pesquisa são realizadas em diálogo com os contextos sociopolíticos. Isso envolve não apenas uma compreensão profunda das normativas e gestões locais, mas também uma articulação com esses atores-pesquisadores de forma que a ação de pesquisa se traduza em transformação concreta da realidade. A pesquisa-ação/investigação-ação em uma perspectiva crítica-emancipatória, ao visar à transformação da realidade, deve, portanto, integrar-se e articular-se com o contexto sociopolítico, já em outras perspectivas sem o qual qualquer tentativa de transformação permanece superficial.

Nesse sentido, o agir comunicativo forte emerge como uma estratégia fundamental para sensibilizar e envolver diferentes perspectivas, atores-pesquisadores e autores-pesquisadores, permitindo a construção de um consenso provisório que, embora não definitivo, promove uma base comum para a ação transformadora. É através dessa articulação com o contexto sociopolítico que a pesquisa-ação/investigação-ação pode cumprir sua promessa de transformar realidades, estabelecendo um diálogo contínuo e dinâmico com os envolvidos e as forças em contexto. Para tanto, cabe no próximo subcapítulo, abordar sobre as negociações que surgem no processo de definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação com o contexto educacional.

6.2 A NEGOCIAÇÃO COM O CONTEXTO EDUCACIONAL PARA A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Neste subcapítulo apresentamos aspectos referentes ao contexto educacional de Brasil e Portugal, com a finalidade de enveredar no objetivo supracitado na introdução deste capítulo. Sendo assim, a análise contextual nos permite identificar os desafios e as possibilidades em que a pesquisa-ação/investigação-ação se insere com o contexto educacional. Isso implica considerar suas experiências, desafios e contextos específicos para uma melhor compreensão das questões a serem investigadas. Assim, a pesquisa-ação/investigação-ação não se limita a descrever a realidade, mas busca também propor e implementar soluções práticas e aplicáveis que possam gerar impacto no contexto em análise.

A nossa tentativa de combinar os estudos de Habermas com os documentos legais e argumentos dos Espaços Discursivos, neste subcapítulo, que resultaram em racionalidades atribuídas nesse contexto educacional. Abordaremos aqui argumentos que denotam as influências do contexto educacional nos processos de negociações para a definição do problema de investigação. O argumento abaixo, por exemplo, presente no 6º E.D. em articulação com alguns documentos normativos, mostra sobre as inquietações presentes no contexto brasileiro no processo de definição do problema:

Os efeitos decorrentes do esforço realizado pelos sistemas educacionais nas três esferas administrativas, federal, estadual e municipal apesar de terem sido importantes para melhorar a ampliação do acesso, não foram suficientes para melhorar a qualidade e nem mesmo garantir a permanência [...]. Assim, faz-se necessário que sejam produzidos estudos que dimensionem o verdadeiro tamanho do problema e do desafio, esclareçam as causas do insucesso e apontem soluções de curto, médio e longo prazo para a melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2010, p. 166).

[...]. Então, olha só, como eu falei para vocês, eu pesquisei o cuidador e eu sou professor de educação física, né? E às vezes, [...], ia para a quadra os cuidadores com os alunos e eu liberava os cuidadores. Aí eu ficava pensando: “gente, para que cuidador?” Ficava pensando nas situações desses alunos. Aí eu fui procurar na legislação, eu vi que os cuidadores para locomoção, não é? Especialmente ali no caso era para locomoção e eles não tinham problema de locomoção. Então eu resolvi pesquisar esses profissionais como eles eram inseridos. Mas também eu ficava pensando na minha prática de professor de educação física, até porque eu tive um colega, [...], que ele fez um currículo, ele propôs um currículo de educação física adaptada, mas para a escola e para todo mundo. Para quem era aluno com deficiência e alunos que não tinha deficiência. Então achei isso mágico (Vargas, P., 2024, 5º Espaço Discursivo).

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei consideram-se: XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões

legalmente estabelecidas. [...]. Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]. XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015, s/n).

Ao adotarmos uma perspectiva crítica para analisar os dados acima, é importante entendermos como as estruturas de poder moldam as políticas públicas, e como essas, por sua vez, influenciam o processo de negociação do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação. Assim, a crítica a um acontecimento, apresentado por Vargas, R., revela tensões entre as diretrizes normativas estabelecidas pelas políticas públicas e a realidade vivenciada na escola em que estava inserido. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 de 2015 é um marco que busca regular e orientar os processos inclusivos, mas ao mesmo tempo, reflete uma lógica dominante que, muitas vezes, desconsidera as nuances e as particularidades do contexto local.

Dessa maneira, identificamos a tentativa que o PNPG 2011-2020 propõe medidas, presentes em seu documento, para enfrentar os desafios do sistema de pós-graduação, considerando as necessidades para a constituição de movimentos para a tomada de decisões. Assim, essas recomendações e diretrizes refletem a preocupação do documento em alinhar o sistema de pós-graduação brasileiro às necessidades do país e ao estado da arte do conhecimento, visando ações estratégicas consistentes com essas necessidades.

Contudo, a partir de uma análise crítica, se faz necessário, questionarmos as bases ideológicas dessas políticas. O PNPG, por exemplo, apesar de seu objetivo de ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação, pode ser interpretado como uma tentativa de homogeneizar as práticas educativas, impondo uma visão tecnocrática e padronizada que não necessariamente dialoga com as necessidades específicas de cada comunidade escolar. Essa padronização pode levar a uma forma de "colonização" das práticas educativas, onde a diversidade de contextos e sujeitos é subjugada por uma lógica uniformizante que privilegia determinados grupos sociais e interesses. O argumento de Vargas, R., por exemplo, sobre os cuidadores ilustra esse conflito.

Pois, como percebemos, a legislação (Brasil, 2015) define o papel dos profissionais de apoio escolar, mas na prática, esses profissionais são inseridos em contextos que, segundo Vargas, R. não correspondem às necessidades reais dos estudantes. A crítica aqui reside na maneira como as políticas educacionais, ao serem implementadas, podem reforçar hierarquias e desigualdades dentro do ambiente escolar. Em vez de promover uma determinada

perspectiva de inclusão, as diretrizes legais podem ser aplicadas de maneira mecânica, sem considerar a complexidade das interações educacionais.

Nessa direção, articulamos com a Teoria Crítica de Jürgen Habermas (2001), ao analisarmos esse tipo de negociação para a definição do problema de pesquisa, pois, está relacionada à análise social do mundo contemporâneo ao propor uma reinterpretação da Teoria Crítica originalmente formulada por Max Horkheimer. Habermas redefiniu a base crítica da Teoria Crítica, introduzindo a distinção entre racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa (Muniz; Cenci; Bergamschi, 2023). Enquanto a razão instrumental está associada à reprodução material da sociedade e à dominação, a razão comunicativa está voltada para o entendimento mútuo e a não manipulação. Essa redefinição possibilita a análise crítica dos problemas sociais atuais, considerando a intensificação da globalização e a influência do poder estatal na sociedade capitalista (Nobre, 2004).

Para complementar a análise sobre o contexto educacional, cabe nos aproximarmos sobre os processos formativos na pós-graduação brasileira e portuguesa e a inserção da pesquisa-ação/investigação-ação nesses processos. O nosso foco é entender o modo como a pesquisa-ação/investigação-ação é desenvolvida nos cursos superiores, entre eles, na formação inicial e na pós-graduação do Brasil e de Portugal. Pois, a sua implementação desde a formação inicial potencializa a criação de mentalidades profissionais reflexivas. Por isso, Trindade (2020) destaca a importância da reconfiguração das formações iniciais de professores em uma perspectiva que desenvolva habilidades de comunicação e interação desses futuros profissionais da educação que potencialize abordagens reflexivas e críticas.

Com efeito, a contribuição a partir dessas abordagens no processo de negociação para a definição do problema de investigação, é resultado da mediação entre o conhecimento culturalmente validado e as singularidades dos autores-pesquisadores envolvidos para a constituição de consensos provisórios com base no respeito aos diferentes saberes. Por meio, dessas abordagens reflexivas e críticas que a pesquisa-ação/investigação-ação nos possibilita romper com a dimensão individual e adentrar em uma dimensão coletiva e plural, como afirmam os professores-orientadores portuguesa e brasileiro, abaixo:

Neste momento, havendo esta perspectiva do núcleo, significa que, para além de uma dimensão individual, há uma dimensão coletiva de colaboração que é muito importante. Portanto, o desenvolvimento profissional do próprio estagiário, há também uma componente de desenvolvimento organizacional, ou seja, um contributo para a escola e para o contexto de estágio (Flores, M., 2023, 3º Espaço Discursivo).

Então, a pesquisa-ação foi nos trazendo para dentro da escola, para o fluxo da escola, na perspectiva de nos colocar como mais um elemento, como mais um sujeito que estava ali para pensar com a escola. Foi esse movimento. (Viera, A., 2024, 9º Espaço Discursivo).

Os argumentos transcritos oferecem uma reflexão significativa sobre o processo de negociação do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação, destacando a dimensão coletiva e organizacional que a pesquisa-ação/investigação-ação no processo formativo inicial e/ou continuado possibilita. O ponto central da análise é a maneira como a pesquisa-ação/investigação-ação transcende o desenvolvimento individual para se tornar um processo colaborativo, que envolve ativamente todos os autores-pesquisadores dentro de um contexto educacional.

Desse modo, Flores, M. (2023) e Viera, A. (2024) destacam que a pesquisa-ação/investigação-ação não é apenas uma perspectiva epistemológica para o desenvolvimento profissional, mas também um mecanismo para o desenvolvimento organizacional. Essa perspectiva revela uma natureza da pesquisa-ação/investigação-ação, que opera tanto no nível individual quanto no coletivo. Sendo assim, a "dimensão coletiva de colaboração" mencionada implica que o conhecimento e as práticas desenvolvidas através da pesquisa-ação/investigação-ação não são de propriedade exclusiva dos indivíduos, mas sim parte de um esforço conjunto para melhorar a instituição como um todo. Bem como, essa inserção é ativa posicionando o autor-pesquisador como parte integrante do "fluxo da escola".

Dessarte, a relevância do desenvolvimento organizacional por meio da pesquisa-ação/investigação-ação pode ser sintetizada da seguinte maneira, a pesquisa-ação/investigação-ação empodera os professores como protagonistas do processo educativo, fomentando uma visão participativa e colaborativa da educação, o que acarreta uma transformação cultural na formação docente (Breciane, 2014; Silva, 2019). A inclusão da pesquisa-ação/investigação-ação em diversos níveis educacionais e modalidades de formação modificam processos, mentalidades e habilidades, promovendo interações significativas entre professores, estudantes e a comunidade escolar, fortalecendo a escola como um ambiente de aprendizagem dinâmico e inovador (Thiollent; Colette, 2014).

Segundo o estudo de Thiollent e Colette (2014) a abordagem da pesquisa-ação/investigação-ação garante a diversidade e a participação dos envolvidos no processo educativo, evitando a imposição de modelos externos, e valorizando diferentes perspectivas e experiências para integrar a diversidade de forma construtiva. Assim, o estudo de Pereira

(2013) afirma que a participação na pesquisa-ação/investigação-ação, embora demande mais tempo e envolvimento, traz benefícios simbólicos e promove o desenvolvimento de hábitos críticos construtivos, fortalecendo a resistência, modelos educacionais impostos externamente e promovendo uma abordagem autêntica e contextualizada da prática educativa.

Em virtude desse conhecimento, a pesquisa-ação/investigação-ação não só favorece o desenvolvimento individual de professores e estudantes, mas também impulsiona o desenvolvimento do contexto investigativo como um todo, incentivando a colaboração, a inovação e o reconhecimento da diversidade como elementos essenciais para a contínua melhoria da prática investigativa e do *lócus* de pesquisa.

Portanto, refletir sobre a qualidade dos programas de formação inicial e continuada de professores é fundamental para garantir que os futuros educadores estejam devidamente preparados para os desafios da prática docente, adquirindo os conhecimentos, habilidades e competências necessárias. A adaptação dos programas às exigências atuais da educação, como a diversidade cultural e a integração da tecnologia, capacita aos atores-pesquisadores e autores-pesquisadores para enfrentar um ambiente educacional em constante evolução. Priorizar o desenvolvimento de habilidades essenciais, como comunicação e reflexão crítica, contribui para a sua atuação.

Tais movimentos são criados nos processos formativos, pois, os múltiplos contextos apontam para a necessidade constante de avaliação no estágio atual de desenvolvimento da nossa sociedade. Partindo da importância de reconhecer o movimento de avaliação da própria realidade que as professoras da UMinho participantes do espaço discursivo, demonstram como reconfiguraram a oferta de uma determinada disciplina para a inclusão do debate sobre a pesquisa-ação/investigação-ação na formação do mestrado:

Por exemplo, mostrando em que [...], nós introduzimos a investigação-ação na disciplina de metodologia de ensino, os alunos vão ler relatórios de estágio de estudantes anteriores, analisam relatórios de estágio, analisam os relatórios de alguns das orientações sobre formação prevê e que estão na agenda específicas de cada ano. E, portanto, quando este estiver pronto a decidir o seu, está a seguir, ele já tem uma ideia bastante clara do tipo de projeto que se espera, do tipo de relatório que se espera, como é que funciona a investigação-ação, enfim, não tem ainda experiência, mas já tem pouco dessa ideia. Esta é uma estratégia que nós utilizamos, não há dúvida, e isto agora já é uma questão mais geral, de que continuamos a ver o estágio, apesar das alterações que foram feitas neste sentido, com o possível onde estas questões são trabalhadas quando, na verdade, todo o currículo de formação deveria estar a orientar neste sentido (Vieira, F., 2023, 4º Espaço Discursivo).

Entendemos no argumento acima, que a importância são as estratégias para reflexão dos processos vivenciados nos estágios via a pesquisa-ação/investigação-ação. Pois, criam-se movimentos que para todos os estudantes possam entender como a pesquisa-

ação/investigação-ação são desenvolvidas em suas investigações. Assim, dialogamos com Vieira (2019) ao afirmar que os dispositivos de suporte pedagógico, como as orientações de ação e a supervisão, são essenciais no desenho dos projetos de pesquisa-ação/investigação-ação no estágio de formação de professores. As orientações de ação fornecem diretrizes e estratégias para os estagiários, auxiliando na estruturação dos projetos e na definição de objetivos claros.

Por sua vez, a supervisão oferece um acompanhamento próximo e orientação individualizada, permitindo aos estagiários refletir sobre suas práticas, receber feedback e ajustar seus projetos conforme necessário. Esses dispositivos orientam os estagiários na definição de questões de pesquisa relevantes, na escolha de metodologias apropriadas e na análise dos resultados, promovendo o desenvolvimento de habilidades de investigação e intervenção. Dessa maneira, a adoção da pesquisa-ação/investigação-ação nos estágios cria possibilidades e potencialidades, entre elas destacam-se:

O fato de nós encorajarmos aos alunos ao longo de todo o estágio, mas fundamentalmente nesta parte da observação, a fazerem diários reflexivos, tende a mostrar que contribui muito [...], para eles compreenderem como irão evoluir suas identidades como professores. É muito curioso. Eu sou fã deste modelo de estágio, não só da investigação-ação, como de tudo que está envolvido neste modelo de estágio, porque há alguns aspectos iniciais no estágio que nomeadamente os alunos devem depois colocar no portfólio da aprendizagem, que é a filosofia do ensino. E encorajar que os alunos descrevam a sua filosofia de ensino, para eles é um bom professor no início de estágio e que depois para o seu relatório que é apresentado no final em provas públicas, para que eles revisitem essa filosofia de ensino e reflitam sobre o que é que mudou neles desde que no início de estágio e que escreveram aquela filosofia de ensino muito centrada, nunca aprenderam quanto vista teórico. E depois as aprendizagens que fizeram durante o ano de estágio. É muito interessante ver que fundamentalmente os alunos percebem que uns aspectos em que o estágio contribuiu ao mais para o seu desenvolvimento profissional é exatamente no que eles planejavam nessa integração entre teoria e prática (Vilaça, T. 2023, 4º Espaço Discursivo).

Entende-se a partir do argumento acima que o programa de estágio envolve a concepção de projetos de investigação-ação pelos estagiários, orientados por supervisores e orientadores cooperantes¹⁰. Durante o seminário e encontros de supervisão, os estagiários exploram possibilidades de ação com base na observação dos contextos e sugestões dos orientadores. Estratégias de recolha de informação são selecionadas para atender aos objetivos dos projetos. As propostas de projeto são discutidas e aprovadas em reuniões dos diretores dos mestrados, enfatizando a importância da reflexão, ação colaborativa e investigação para o desenvolvimento profissional dos estagiários. Em um Espaço Discursivo a professora-

¹⁰ Artigo 23.º - Orientadores cooperantes: 1 - Os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, doravante designados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, obtida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante (Portugal, 2014, p. 2824).

orientadora Flores, M. reafirma a importância da investigação-ação no processo de realização do estágio:

[...] E, portanto, pode-se dizer que a perspectiva que temos é um modelo robusto, que é interessante, que está bem fundamentado, tem uma dimensão axiológica, tem a ver com os valores profissionais da identidade, que é ser professor, tem uma dimensão metodológica, tem a ver com os processos de formação, mas também os processos de aprendizagem profissional e de investigação-ação e têm uma dimensão epistemológica de desenvolvimento do conhecimento, que é fundamental para ser professor, desde o conhecimento do conteúdo, mas também conhecimento pedagógico geral, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento daquilo que é a investigação em educação, portanto, um amplo leque de conhecimento de saberes que fazem parte do conhecimento profissional dos professores. Portanto, temos um modelo robusto que, na prática, pelo menos na perspectiva dos estagiários e dos próprios formadores de professores, é que ele é importante do ponto de vista de uma maior consciencialização, reflexão e investigação sobre o que é o trabalho do professor, isto é, que não se limita apenas a dar aulas, mas que tem esta perspectiva de questionamento e, sobretudo, de compreensão do contexto e das práticas para a sua melhoria. Isso está nos estudos que nós fizemos aqui, desde a análise de relatórios de estágio até grupos focais, além de um questionário com orientadores cooperantes, formadores da universidade e os estagiários e ex-estagiários, têm esta perspectiva muito positiva (Flores, M., 2023, 3º Espaço Discursivo).

Portanto, essa prática envolve integrar a investigação na educação, o que possibilita a identificação de uma prática contextualizada, pois, permite a implementação de mudanças embasadas nas necessidades postas no cotidiano educacional, oriundo de múltiplos contextos em que se chocam a partir da demanda de criação de espaços educativos inclusivos. Logo, Coelho (2016) contribui no entendimento de que para a criação desses espaços é necessário que se tenham profissionais com mentalidades reflexivas e que compreendam a importância dos instrumentos de possibilitam a análise de seu próprio desenvolvimento, bem como, do desenvolvimento dos indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagens.

Só é possível pensarmos no desenvolvimento dos indivíduos se entendermos a importância do reconhecimento mútuo nas relações humanas para a formação da identidade individual e para o estabelecimento de relações saudáveis (Habermas, 2003). Ele destaca que o reconhecimento recíproco, considerando os indivíduos como sujeitos autônomos com dignidade e valor, são cruciais para que as pessoas se sintam valorizadas e acolhidas. A identidade de cada pessoa é vista como um processo dinâmico moldado pelas interações sociais, onde o reconhecimento mútuo ajuda a fortalecer a autoestima, a confiança em si mesmo e o sentimento de pertencimento. Essas relações são essenciais para que os indivíduos se vejam refletidos nos outros, encontrem validação em suas experiências e construam uma narrativa coerente sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor, fomentando uma sociedade fundamentada no respeito mútuo e na dignidade de cada ser humano.

São nestes processos de aprendizagem profissional e de pesquisa-ação/investigação-ação são fundamentais para o desenvolvimento contínuo e aprimoramento da prática educacional. Sob a ótica habermasiana, reconhecemos a importância da validação coletiva do conhecimento, construída a partir da interação e colaboração entre os profissionais da educação envolvidos. No contexto da aprendizagem profissional, os profissionais da educação se engajam em um processo contínuo de reflexão sobre sua prática, buscando identificar desafios, oportunidades de melhoria e novas estratégias pedagógicas. Através do diálogo, eles compartilham experiências, conhecimentos e perspectivas, enriquecendo assim sua compreensão da prática pedagógica e desenvolvendo habilidades para enfrentar os desafios do ambiente escolar.

Sendo assim, cabe entender quais são as influências da pesquisa-ação/investigação-ação no desenvolvimento profissional, pois o desenvolvimento profissional é essencial para garantir a qualidade da prática educativa, permitindo acompanhar as evoluções pedagógicas, incorporar novas abordagens de ensino e atender às necessidades dos estudantes em constante mudança. Além disso, valoriza a carreira docente motivando os educadores e preparando-os para os desafios do ambiente educacional atual por meio de formação contínua e aprimoramento de competências. Como a autora-pesquisadora em um momento de diálogo no 2º ED sobre a importância da pesquisa-ação/investigação-ação em seu desenvolvimento, afirma que:

Eu acho que também muda um *bocado* a ideia do que para algumas pessoas pode ser um caso de ser professor, por exemplo. Eu lembro-me no primeiro ano de mestrado, um professor que me entrevistou, mais ou menos, o que teremos a fazer no final [...]. Eu pensei, para que fazer uma coisa investigativa se eu quero ser professor? E agora, que estou a fazer, eu percebo mais um *bocado* a utilidade da investigação-ação, porque, prontos assim, se não nos pôr o professor, tenho que ser investigativo com as suas práticas e essas coisas todas. Então, agora percebo que, de fato, faz sentido, mas lá está também, é um *bocado* como nós conversamos, é mais uma base para o que depois possamos vir a fazer, ou não (Leite, R., 2023, 2º Espaço Discursivo).

O recorte da argumentação da autora-pesquisadora acima ilustra a evolução da percepção da mesma sobre o papel do professor e a importância da pesquisa-ação/investigação-ação na prática docente. Através da experiência no mestrado, o estagiário passa a valorizar a pesquisa-ação/investigação-ação como uma ferramenta essencial para a reflexão e melhoria contínua das práticas pedagógicas. Essa compreensão sublinha a necessidade de integrar a pesquisa-ação/investigação-ação na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, promovendo uma educação baseada às necessidades dos estudantes.

Em articulação com o exposto acima, os estudos de Vieira e Mourão (2021), ao apresentarem resultados parciais de um projeto de pesquisa nacional desenvolvido entre 2018 a 2020 em que investigadores de diferentes instituições de ensino com o objetivo mapearem as abordagens formativas nos cursos de mestrado em ensino. Nessa direção, elas sinalam que a pesquisa-ação/investigação-ação é uma abordagem que permite aos professores refletirem sobre sua prática, desenvolver competências de investigação, integrar teoria e prática, transformar suas práticas educativas e se empoderar profissionalmente. Ao participar em projetos de pesquisa-ação/investigação-ação, os professores têm a oportunidade de analisar criticamente suas práticas, identificar áreas de melhoria, aplicar conceitos teóricos na prática, promover mudanças fundamentadas em evidências, colaborar com colegas e assumir um papel ativo na definição do problema de investigação (Dobrovoski, 2021).

Já no contexto brasileiro, a pesquisa-ação/investigação-ação, está presente principalmente na disciplina de “estágio em pesquisa”, nos cursos de mestrado e doutorado (para àqueles que já possuem uma graduação), na qual possui um professor-orientador que utiliza desse pressuposto teórico-metodológico. Neste componente curricular há a participação do autor-pesquisador nas diferentes fases de uma investigação a partir da inserção no grupo de pesquisa vinculado ao professor-orientador e seminários coletivos com apresentação dos problemas teórico-metodológicos identificados no desenvolvimento da pesquisa.

Então, no grupo de pesquisa também, a gente trabalhava com a pesquisa-ação tanto nas pesquisas individuais. [...]. Os orientadores, boa parte deles trabalhavam com a pesquisa-ação, mas o grupo também coordenava uma pesquisa-ação coletiva. Então, isso gerava também a necessidade de você estudar a pesquisa-ação. Então, a gente tinha também, no grupo de pesquisa, você tinha a possibilidade de você fazer um aprofundamento teórico sobre um método e você tinha condição também de ir para um campo empírico colocar em prática aquilo que você estava vendo. No campo teórico, isso nos possibilitou, por exemplo, se você pegar o teórico da pesquisa-ação, ele vai trazer a palavra mudança. Nós estudamos esse conceito. E aí, o campo empírico nos possibilitou, inclusive, dar um sentido de mudança que dialoga, por exemplo, com a nossa compreensão quando relaciono a pesquisa-ação na educação, na educação especial. [...]. Então, assim, eram várias pessoas discutindo uma questão em comum, que era a pesquisa-ação. Então, a gente tinha, assim, várias pessoas lendo sobre a pesquisa-ação, fazendo diferentes interpretações, diferentes elocubrações. Então, você trazia tudo para o grupo, e aí você ia ter esse encontro, e isso é interessante. Então, o grupo meio que vai retroalimentando o nosso pensamento (Vieira, A., 2024, 9º Espaço Discursivo).

No mestrado nós começamos o grupo de pesquisa. [...]. Então a gente tinha os encontros do grupo. E aqueles encontros eram sobre a pesquisa coletiva. E junto, eu, [...] e todos fazíamos as pesquisas individuais. Então foi muito interessante. Porque no grupo a gente socializava várias estratégias. A gente experimentava estratégias em grupo (Almeida, M., 2024, 8º Espaço Discursivo).

E em muitos momentos eu falava “eu acho que eu não estou fazendo pesquisa-ação”. E aí a gente, Denise voltava e o grupo de pesquisa também. Mas foi árduo

assim. No final, dizer “não, realmente é” ou “não é”. Mas foi uma discussão muito ferrenha no grupo. Mas assim, me fez crescer muito, me fez olhar hoje, hoje eu acredito que eu sou uma professora muito melhor, né? Não é a melhor professora, mas muito melhor dentro do meu processo, porque eu consigo analisar esses micros- acontecimentos de forma muito clara, né? (Nascimento, A., 2023, 5º Espaço Discursivo).

Os atos de falas acima oferecem uma análise do processo de negociação do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação, especificamente no contexto do Estágio em Pesquisa presente no mestrado e doutorado da UFES. Estes revelam a complexidade e as dinâmicas intrínsecas ao desenvolvimento da pesquisa-ação/investigação-ação em um ambiente acadêmico coletivo, onde o engajamento teórico e empírico se entrelaça de forma dialógica e colaborativa. O primeiro ponto a destacar é a centralidade do grupo de pesquisa como um espaço de formação e reflexão coletiva. Nos grupos, a pesquisa-ação/investigação-ação não é apenas um método adotado por orientadores em suas pesquisas individuais, mas também um objeto de estudo coletivo. Segundo os estudos de Nascimento (2013, 2021), essa abordagem coletiva cria uma necessidade contínua de aprofundamento teórico sobre a pesquisa-ação/investigação-ação, o que é facilitado pelos encontros regulares do grupo. Esse ambiente permite que os autores-pesquisadores não apenas estudem a teoria, mas também a apliquem em contextos empíricos, gerando uma retroalimentação entre teoria e prática.

Um dos exemplos está na referência à palavra "mudança", destacada como um conceito teórico central na pesquisa-ação/investigação-ação exemplificada nessa dinâmica. Percebemos, a partir dos fragmentos, que o estudo do conceito no nível teórico, seguido de sua aplicação no campo empírico, permite ao grupo de pesquisa atribuir novos significados à ideia de mudança, especialmente no contexto da educação. Esse processo de dar sentido à teoria através da prática é característico da pesquisa-ação/investigação-ação, que visa não apenas compreender a realidade, mas também transformá-la. O relato de Nascimento, A. (2023) traz à tona os desafios e as incertezas envolvidas na prática da pesquisa-ação/investigação-ação, pois, a dúvida sobre a legitimidade de sua própria pesquisa como pesquisa-ação/investigação-ação reflete a natureza fluida e contestada desse método. Nessa direção, onde o que constitui uma "pesquisa-ação/investigação-ação" pode variar conforme as interpretações teóricas e as experiências práticas dos autores-pesquisadores. Essa incerteza, no entanto, é retratada como um elemento produtivo, que promove o crescimento pessoal e profissional da autora-pesquisadora. A "discussão ferrenha" no grupo, longe de ser um obstáculo, é vista como uma oportunidade de aprendizagem e realinhamento da prática investigativa.

O argumento também ilustra como o processo de negociação do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação é profundamente colaborativo. A troca de estratégias e interpretações dentro do grupo não apenas enriquece a compreensão individual, mas também fortalece a coesão e a produtividade coletiva. Essa troca é fundamental para o processo de construção do conhecimento na pesquisa-ação/investigação-ação, onde a diversidade de perspectivas e a experimentação conjunta são valorizadas. Por fim, a reflexão de Almeida, M. (2024) sobre as pesquisas individuais realizadas em paralelo à pesquisa coletiva destaca a importância de socializar estratégias e experimentações. A pesquisa-ação/investigação-ação, nesse contexto, é tanto um processo de investigação individual quanto uma prática coletiva de experimentação e aprendizado. A socialização das estratégias no grupo permite que os pesquisadores experimentem diferentes abordagens e reflitam criticamente sobre suas práticas, promovendo uma contínua reconfiguração do problema de investigação.

Portanto, propor a pesquisa-ação/investigação-ação como estratégia de desenvolvimento profissional é essencial, pois possibilita aos profissionais integrar teoria e prática de maneira reflexiva e crítica, resultando na análise das práticas educativas. Segundo Vieira (2019) essa abordagem colaborativa e participativa estimula a identificação de problemas reais da implementação de mudanças embasadas em evidências e a construção de conhecimento profissional consistente e contextualizado. Ao desafiar convenções institucionais e fomentar uma postura crítica e inovadora, a investigação-ação fortalece a formação profissional, a qualidade da educação e favorece a adoção de práticas inclusivas.

Em síntese, este subcapítulo explora a importância da pesquisa-ação/investigação-ação na formação inicial e continuada de professores, destacando seu papel em promover uma mentalidade profissional reflexiva e crítica. Implementar essas abordagens desde a formação inicial permite que os autores-pesquisadores desenvolvam habilidades de comunicação e interação, além de fomentar a colaboração e a inovação no contexto investigado. A pesquisa-ação/investigação-ação transcende o desenvolvimento individual, integrando uma dimensão coletiva, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa e contextualizado. Professores-orientadores e autores-pesquisadores refletem sobre a prática educativa, identificando problemas reais e implementando mudanças fundamentadas nas múltiplas demandas. Essas abordagens não apenas melhoram a prática investigativa, mas também transformam a cultura institucional, promovendo ambientes de aprendizagem inclusivos e dinâmicos.

Destaca-se também a importância da reconfiguração dos programas de formação docente para incluir a pesquisa-ação/investigação-ação, enfatizando que essa prática fortalece a identidade profissional dos autores-pesquisadores e prepara-os para enfrentar os desafios do ambiente educacional atual. A integração da teoria com a prática e a validação coletiva do conhecimento são aspectos centrais para o desenvolvimento contínuo e a melhoria da educação. Ressalta-se a importância de compreender o contexto educacional, pois, este influencia a educação de forma macro e micro. Partindo da formação de professores e resultando na alteração das práticas educativas

Logo, a pesquisa-ação/investigação-ação enquanto um caminho teórico-metodológico e epistemológico se torna meio para que os profissionais da educação possam refletir sobre as inúmeras relações constituídas para a criação de uma prática educacional inclusiva. Portanto, o olhar para a negociação para a definição do problema de investigação está sustentado em um emaranhado de aspectos que somente com uma noção mais ampla do contexto, identificando o processo histórico-social que podemos avançar nos fazeres e saberes da pesquisa.

Em suma, a perspectiva teórica crítica nos leva a uma análise que não apenas descreve as influências do contexto educacional na negociação do problema de pesquisa, mas também questionam-se as estruturas de poder e as ideologias que sustentam essas influências. A crítica reside na identificação das formas como as políticas públicas podem perpetuar desigualdades e limitar a autonomia dos agentes educacionais, em vez de promover uma educação verdadeiramente emancipadora. A pesquisa-ação/investigação-ação, em uma perspectiva crítica-emancipatória, torna-se uma ferramenta para resistir a essas imposições, oferecendo um espaço para a construção coletiva de conhecimentos e práticas que desafiem as lógicas dominantes e promovam uma transformação de efeitos sociais.

Esse movimento só é possível ao compreendermos o tipo de racionalidade constituída nesse processo de negociação para a definição do problema junto ao contexto educacional. Pois, esse contexto só será de fato reconhecido nessa definição se a racionalidade comunicativa para avanços. Caso contrário, a racionalidade instrumental ganha força, a definição do problema de pesquisa pode não considerar o contexto em que a pesquisa será desenvolvida. Em síntese, para a racionalidade instrumental, o contexto não será relevante, já que o problema de investigação, ao ganhar um sentido técnico, pode ser implementado em qualquer contexto e situação. Dando continuidade à nossa análise, no próximo subcapítulo

abordaremos as influências do contexto institucional na negociação da definição do problema de investigação.

6.3 A NEGOCIAÇÃO COM O CONTEXTO INSTITUCIONAL PARA A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

A partir do panorama inicial presente nos contextos sociopolíticos e educacionais, a nossa pretensão é compreender as influências do contexto institucional na negociação para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação. O primeiro debate presente nos dados relacionado com o contexto institucional relaciona-se com o tempo, pois, o tempo de realização da pós-graduação é um grande desafio quando esta se relaciona com a pesquisa-ação/investigação-ação, seguem alguns exemplos:

Artigo 18.º Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre 1 — O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre tem 90 a 120 créditos e uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos estudantes. 2 — O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre pode ter 60 créditos e uma duração normal de dois semestres curriculares de trabalho nas seguintes situações: a) Quando tenha forte orientação profissionalizante e demonstre cumulativamente: i) Ter sido criado com consulta e envolvimento das entidades empregadoras e associações empresariais e socioprofissionais da região onde se insere a instituição de ensino superior [...] (Portugal, 2018, p. 4148).

Seção IV: do prazo para conclusão do curso. Art. 37. O prazo para conclusão dos cursos de mestrado ou doutorado será fixado nos regimentos internos dos programas de pós-graduação, observando os limites máximos para: I - mestrado: 24 meses; II - doutorado, com título prévio de mestre: 48 meses; III - doutorado direto: 48 meses; IV - mudança de nível do mestrado para doutorado: 60 meses a partir da matrícula inicial do mestrado. § 1º O regimento interno de cada programa de pós-graduação deverá estabelecer o tempo mínimo de duração dos cursos de mestrado e de doutorado (Ufes, 2023, p. 12).

Eu acho isso um problema, sabe? Porque assim, pronto. Nós estamos a observar. Mas já estamos a construir o projeto, porque no meu caso, até dezembro e janeiro, o projeto já tem que estar pronto. A gente tem 15 dias. [...]. Então, é pouco tempo de observação para a gente poder dizer, ok, isso dá certo. Então, por isso que é muito comum, não é incomum, o que o projeto vai lá. A resposta não era aquilo, vamos dizer que o investigador esperava. Porque assim, a gente está há observar um mês e cinco semanas. É muito complicado adequar os objetivos de investigação e os objetivos pedagógicos, que só acontece. Porque temos muito pouco tempo para analisar o contexto. [...]. O que é muito complicado ter a adaptar, porque nós, em um mês, não conseguimos ver o contexto de uma escola, nem de uma sociedade, para conseguirmos ver o que aquele grupo precisa, em termos de desenvolvimento de investigação. Mas que essa é a grande dificuldade que nós sentimos (Pereira, B. 2023, 2º Espaço Discursivo).

Eu creio que nós temos tido outra questão que é acadêmica, os mestrados são vinte e quatro meses. Fazer uma pesquisa-ação em vinte e quatro meses é um desafio para o mestrando, não tanto para o doutorado, mas é um desafio pro mestrando. Mesmo

que ele seja ou ela muito experiente, é difícil chegar, é difícil estar na escola, é complexo. E aí nós temos bons exemplos recentes, a Sabrina fez um mestrado profissional de pesquisa-ação, sofreu feito bode marcado, mas fez. Então eu acho que o desafio acadêmico do tempo é sério. Você tem que ter tempo de conhecer a realidade você tem que ter tempo de desmentir a si próprio. “Ah, eu pensava que Islene fosse aquela pessoa, não é, poxa, é tão legal”. Então eu acho que o tempo (Vieira, A., 2024, 9º Espaço Discursivo).

Porque no mestrado a gente tem o pouco tempo, são dois anos. Porém, apesar de ter sido um desafio essa escolha também teve a oportunidade de aprender muito, porque durante o mestrado, a gente mergulhou numa escola de ensino fundamental e a gente vivenciou junto com os profissionais. Não só a observação, mas a colaboração e o processo formativo. Então a gente foi formando junto com os profissionais e aprendendo juntos. Não é impossível, mas é um desafio. E para meu processo acadêmico foi muito positivo, eu considero (Breciane, K., 2024, 5º Espaço Discursivo).

Eu acho que a pesquisa-ação tem isso, né? Da gente não ficar se vendo estranho por muito tempo. Pelo menos nos primeiros meses, até você conhecer tudo, contribuir. Aí depois é como se eu estivesse fazendo parte da escola, até mesmo por conta da frequência que eu ia. Eu ia de segunda a sexta, ficava de manhã e de tarde, eu ficava o dia inteiro, era uma funcionária a mais que a escola tinha de graça. Então isso, assim, foi bom para mim, que eu aprendi muito e, por outro lado, contribui que, para que a pesquisa acontecesse e que as pessoas passaram a ter confiança no trabalho, foram vendo as coisas acontecendo (Borges, C., 2024, 5º Espaço Discursivo).

O tempo de pesquisa eu acho que para o meu mestrado é muito, muito difícil você, em 2 anos, dar conta de aprofundamento e de campo na pesquisa-ação (Silva, F., 2024, 5º Espaço Discursivo).

A análise do processo de negociação do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação, considerando o contexto institucional da pós-graduação, revela uma série de tensões e desafios que impactam a definição e o desenvolvimento das pesquisas. Ao analisar os argumentos do Decreto-Lei n.º 65/2018 de Portugal e da Resolução/CEPE/UFES n.º 52, de 15 de setembro de 2023 do Brasil, juntamente com os argumentos dos autores-pesquisadores, professores-orientadores e estagiários, é possível identificar como as exigências institucionais moldam e, em muitos casos, restringem as possibilidades de investigação. Por exemplo, o Decreto-Lei n.º 65/2018 estabelece que o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre pode ter uma duração reduzida há dois semestres em situações específicas, como nos casos em que há uma forte orientação profissionalizante e envolvimento de entidades empregadoras (Portugal). Essa regulamentação reflete uma tendência de mercantilização da educação, onde a formação acadêmica é direcionada para atender às demandas do mercado, limitando a autonomia dos pesquisadores. Essa orientação instrumentaliza o conhecimento, subordinando-o às necessidades imediatas do mercado de trabalho, o que pode levar a uma superficialização dos projetos de pesquisa, especialmente quando o tempo é tão reduzido.

Por outro lado, a Resolução/CEPE/UFES nº 52 estabelece prazos para a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado, com um limite máximo de 24 meses para o mestrado. Essa restrição temporal coloca os pesquisadores em uma situação de constante pressão, dificultando o desenvolvimento de uma pesquisa-ação/investigação-ação que exige tempo para a imersão no campo, a construção de relações de confiança e a adaptação às dinâmicas sociais e institucionais da realidade estudada.

Os atos de fala corroboram essa análise crítica. Os estagiários e os autores-pesquisadores relatam dificuldades em adaptar seus projetos de pesquisa ao tempo limitado, o que compromete a profundidade da análise e a capacidade de responder adequadamente às necessidades do contexto investigado. A observação superficial e a falta de tempo para compreender a complexidade das situações estudadas são apontadas como fatores que limitam a pesquisa-ação/investigação-ação, gerando resultados que, muitas vezes, não correspondem às expectativas iniciais dos mesmos.

A crítica aqui se volta para a estrutura temporal imposta pelos programas de pós-graduação, que constrói barreiras na natureza da pesquisa-ação/investigação-ação, um pressuposto teórico-epistemológico que exige um tempo maior de desenvolvimento para que os autores-pesquisadores possam verdadeiramente se integrar ao campo e produzir conhecimento transformador. A exigência de concluir um mestrado em 24 meses coloca os estudantes em um dilema: ou eles se conformam às limitações impostas e definam o seu problema de investigação de acordo com esse tempo imposto, ou enfrentam o desafio de realizar um trabalho que, embora potencialmente mais rico e significativo, é realizado sob intensa pressão e risco de não cumprimento dos prazos. Fica uma questão a ser respondida ao longo deste subcapítulo: como realizar uma pesquisa-ação/investigação-ação crítico-emancipatória nesse contexto onde há uma limitação no tempo para a efetivação da pesquisa e entregue de um relatório?

Outro ato de fala que podemos destacar é o argumento de Borges, C. (2024) sobre a experiência de ser "uma funcionária a mais" na escola, reflete a ambiguidade do papel do autor-pesquisador na pesquisa-ação/investigação-ação, que, ao se inserir tão profundamente no campo, corre o risco de perder a objetividade crítica necessária para a análise. Ao mesmo tempo, essa imersão profunda é vista como essencial para ganhar a confiança dos participantes e para que a pesquisa produza efeitos concretos e transformadores na realidade estudada. Por fim, o argumento de Silva, F. (2024) reforça a crítica à temporalidade imposta pelos programas de mestrado. A dificuldade em conciliar a necessidade de aprofundamento

teórico e a realização de um trabalho de campo robusto em apenas dois anos levanta questões sobre a viabilidade da pesquisa-ação/investigação-ação nesses contextos. Essa limitação temporal pode ser vista como uma forma de controle institucional, que, ao restringir o tempo de pesquisa, limita também à capacidade dos pesquisadores de questionar e transformar as estruturas sociais e educacionais em que estão inseridos.

Em suma, a análise crítica das influências do contexto institucional da pós-graduação no processo de negociação do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação revela que as exigências temporais e as orientações profissionalizantes impostas pelas instituições de ensino superior muitas vezes entram em conflito com a natureza transformadora e crítica da pesquisa-ação/investigação-ação. Esse conflito gera tensões que podem comprometer a profundidade e a eficácia das investigações, restringindo o potencial emancipador dessa metodologia.

Um dos exemplos a ser debatido sobre a questão do tempo está no processo de observação inicial, tão necessária na pesquisa-ação/investigação-ação. Esse movimento se justifica pela necessidade de compreender o conceito de contexto-todo-partes na pesquisa educacional, pois, torna-se aspecto importante para uma compreensão mais ampla do processo. Essa compreensão possibilita uma visão abrangente dos fenômenos educacionais, levando em consideração as interações entre as partes e facilitando para uma análise interconexa. Essa perspectiva viabiliza a tomada de decisões embasadas e a promoção de mudanças significativas e duradouras na educação, contribuindo para aprimorar a qualidade educativa. Esse processo de compreensão se dá na fase de observação do processo investigativo, esse exemplo, está presente no argumento abaixo, em que as professoras-orientadora e uma autora-pesquisadora presentes nos Espaços Discursivos realizados na UMinho e Ufes, apontam que:

Ao colocá-los em observação, eles estão em um período inicial alargado na análise do contexto da prática que é fundamental para os projetos, em articulação com o orientador, supervisor da escola e conosco da universidade. E também esse período é fundamental. E, **a partir daí eles são capazes de identificar uma temática que seja de acordo com o contexto e que seja fundamental para eles.** Eu acho que a questão é, enfim, que a necessidade também deste tempo inicial para eles pensarem no projeto (Sarmiento, M., 2023, 4º Espaço Discursivo).

E esta fase de observação é muito interessante, nesse mestrado, porque ao discutirmos, às auto-observações, em seminários semanais que temos aqui na universidade, **eles já começam a perceber de alguns aspectos que é interessante para os alunos, que é interessante investigarem com os alunos a propósitos de seus processos de aprendizagem** (Vilaça, T. 2023, 4º Espaço Discursivo).

Cheguei lá e falei, ela falou “Por que você não está?” “Tá parecendo mais um estudo de caso do que uma pesquisa-ação”, ela falou “Senta aqui que nós vamos conversar” e eu comecei a contar para ela. E **ela foi me orientando assim o que eu tinha que fazer e tudo. Até mesmo a percepção da pesquisa-ação também.** Talvez na época quando eu entrei, ter falado que era estudo de caso, eu acho que era na fase da observação, que faz parte da pesquisa-ação também. Depois as coisas foram andando muito. Acho que juntou a experiência da orientadora, para ela orientar o que se possa fazer, e a frequência que eu ia à escola e ter se tornado familiar naquele espaço. Acho que contribuiu para o estudo andar (Borges, C., 2024, 5º Espaço Discursivo).

Na análise do processo de negociação do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação, especialmente no contexto da pós-graduação, as influências do ambiente institucional emergem como fatores cruciais que moldam não apenas o foco da pesquisa, mas também a maneira como os pesquisadores percebem e interagem com os contextos sociais e educacionais nos quais atuam. A partir dos argumentos fornecidos, observa-se uma tensão entre os critérios institucionais e a natureza exploratória e reflexiva da pesquisa-ação/investigação-ação.

Sarmento, M. (2023) destaca a importância de um período inicial alargado de observação e análise do contexto da prática, que é essencial para a definição de uma temática relevante e significativa para a autora-pesquisadora. Esse tempo é visto como uma fase crítica para articular as expectativas do orientador, do supervisor da escola e da universidade. No entanto, essa necessidade de tempo para reflexão e observação muitas vezes se choca com as demandas institucionais que pressionam os pesquisadores a apresentarem resultados em prazos relativamente curtos, como discutido anteriormente.

O argumento de Vilaça, T. (2023) complementa essa perspectiva ao enfatizar que os seminários semanais na universidade, durante a fase de observação, permitem que os estudantes comecem a identificar aspectos interessantes para investigar. Esses seminários não apenas facilitam a troca de ideias e experiências entre os pesquisadores, mas também promovem uma reflexão crítica sobre os processos de aprendizagem dos estudantes. Contudo, essa fase inicial, apesar de reconhecida como fundamental, pode ser subvalorizada pelas pressões para que os projetos avancem rapidamente, o que pode resultar em uma pesquisa que, em vez de se aprofundar nas complexidades do contexto, busca responder rapidamente às críticas acadêmicas.

A experiência de Borges, C. (2024) ilustra a complexidade dessa negociação, onde a orientação inicial é percebida como um estudo de caso, mas, à medida que o pesquisador se familiariza com o campo e recebe orientação adequada, o projeto evolui para uma verdadeira pesquisa-ação/investigação-ação. Essa evolução, segundo Borges, foi facilitada tanto pela

experiência da orientadora quanto pela imersão contínua do pesquisador no campo. Aqui, a familiaridade com o espaço e a confiança construída ao longo do tempo são identificadas como fatores que contribuem significativamente para o progresso da pesquisa.

A partir de uma perspectiva teórica crítica, essas narrativas revelam uma dialética entre as estruturas institucionais e a prática da pesquisa-ação/investigação-ação. As instituições de ensino superior, ao estabelecerem prazos rígidos e ao incentivarem a obtenção rápida de resultados, podem inadvertidamente limitar a profundidade e a relevância das investigações. A pesquisa-ação/investigação-ação, por sua vez, requer tempo, imersão e uma contínua negociação entre o pesquisador e os diversos atores envolvidos no contexto investigado.

Essa tensão entre a necessidade de um tempo alargado para reflexão e observação e as pressões institucionais reflete uma contradição inerente à pesquisa-ação/investigação-ação no contexto da pós-graduação. Enquanto a metodologia da pesquisa-ação/investigação-ação demanda uma abordagem flexível e adaptativa, as instituições muitas vezes operam com base em modelos lineares e de curto prazo, que não se alinham completamente com as necessidades dessa prática investigativa.

Portanto, identificamos no argumento acima, por exemplo, “[...] em articulação com o orientador, supervisor da escola e conosco da universidade. E, também esse período é fundamental. E, a partir daí eles são capazes de identificar uma temática que seja de acordo com o contexto e que seja fundamental para eles” (Sarmiento, M., 2023, 4º Espaço Discursivo). Que o processo de negociação na fase inicial de observação, nos processos investigativos via pesquisa-ação/investigação-ação, o pesquisador se propõe se conectar aos diferentes atores envolvidos, desde no contexto da pesquisa até o contexto da universidade para a construção do problema de pesquisa. Pois, entendemos a partir do estudo de Gamboa (2018) que a evolução da formação do pesquisador na educação reflete a transição de uma ênfase inicial no treinamento técnico para uma maior preocupação com aspectos metodológicos e epistemológicos.

Sendo assim, ao lidar com essas dificuldades, os pesquisadores precisam adotar abordagens sensíveis, utilizar métodos flexíveis de coleta e análise de dados, e estar abertos a ajustes e revisões ao longo do processo de pesquisa-ação/investigação-ação. Nessa direção, os momentos como os seminários destacados na fala da professora-orientadora possibilitam ao investigador do mestrado um momento para que o mesmo em conjunto de outros investigadores possa desprender, pois, a estrutura de raciocínio por trás da pesquisa-

ação/investigação-ação é complexa; não se limita a estruturas lógicas simples, nem pode ser facilmente formalizada em algumas fórmulas conhecidas. Essa estrutura envolve raciocínios além das deduções lógicas e estatísticas, influenciados pelo processo de argumentação ou diálogo entre diversos interlocutores (Thiollent, 2022).

Os argumentos acima destacam a fase exploratória da pesquisa-ação/investigação-ação, por exemplo, “[...] esta fase de observação é muito interessante, nesse mestrado, porque ao discutirmos às auto-observações, em seminários semanais que temos aqui na universidade, eles já começam a perceber de alguns aspectos que é interessante investigarem [...]” (Vilaça, T. 2023, 4º Espaço Discursivo). Em consonância com o exposto, Thiollent (2022) destaca que nessa fase, o foco reside em desbravar o campo de estudo, identificar os interessados e suas expectativas, e realizar uma avaliação inicial da situação, problemas prioritários e possíveis ações, também conhecida como "diagnóstico".

Dessa maneira é necessário que o pesquisador compreenda alguns aspectos nessa etapa, sendo elas, desde avaliar a disponibilidade e o comprometimento dos pesquisadores com os objetivos da pesquisa, analisar se uma intervenção do tipo pesquisa-ação/investigação-ação é viável no contexto específico, reconhecer os apoios, resistências, convergências e divergências são essenciais para embasar decisões informadas e estudar a viabilidade do objetivo a ser alcançado no contexto investigado.

Outro destaque que refletimos a partir de Thiollent (2022), é a de entender que neste momento de observação e análise inicial, o investigador da pesquisa-ação/investigação-ação deve deixar clara a sua definição para a estratégia metodológica e distribuição de tarefas entre seus membros, como pesquisa teórica, pesquisa de campo e planejamento da ação. Vale ressaltar que esta divisão de tarefas não é fixa, todos os pesquisadores estão envolvidos e são atribuídas responsabilidades com base em suas habilidades e interesses. A coordenação de todos os aspectos é realizada através de momentos adicionais que podem ser realizados se necessário. Sendo assim, a ênfase está no princípio da participação, com foco nas condições de colaboração entre o pesquisador e os indivíduos ou grupos envolvidos na situação investigada, levantando preocupações sobre suas origens sociais, políticas e culturais, experiências passadas, representações predominantes de problemas e soluções, crenças interferentes e participação.

Ao constituir um projeto de pesquisa, a todo o momento, o autor-pesquisador tem como objetivo de analisar ou descrever uma estrutura cognitiva que não é meramente formal, com esse movimento, o intuito está em proporcionar a ele melhores condições de

compreensão, interpretação e síntese do material qualitativo gerado no projeto. Esses materiais, segundo Thiollent (2022), são compostos em grande parte por linguagem, abrangendo desde simples enunciados até discursos mais complexos, e a compreensão de seu significado requer conhecimento da natureza discursiva da comunicação na situação investigada. Sendo assim, é muito importante que os envolvidos possam entender sobre o objeto de estudo.

Na compreensão do objeto de estudo, a relação entre professor-orientador com o autor-pesquisador é um movimento necessário para tal compreensão seja realizada a partir de um alinhamento resultante dessa relação. Nessa direção, uma das questões presentes nos E.D's é a supervisão do estágio no processo do mestrado em Portugal e na orientação no processo de mestrado e doutorado no Brasil:

Art. 36. O Mestrado e o Doutorado em educação organizar-se-ão por linhas de pesquisa, cada uma delas abrangendo um conjunto coerente de estudos em um campo de conhecimento específico em educação. [...]. Art. 57. **Cada aluno(a) do Mestrado e do Doutorado será assistido(a) por um(a) docente orientador(a)**, membro do corpo docente do programa e vinculado à linha de pesquisa para a qual o(a) aluno(a) foi aprovado(a) no processo seletivo. Art. 58. Todo(a) aluno(a) matriculado(a) deverá organizar seu plano de estudos em comum acordo com o (a) orientador(a) da dissertação ou tese. Art. 59. Compete ao(à) orientador(a) de dissertação e de tese: I – orientar o(a) aluno(a) na organização de um plano geral de estudos e na composição de seu currículo; II – **orientar o(a) aluno(a) na elaboração do projeto de dissertação ou tese**; III – acompanhar o desempenho acadêmico do(a) aluno(a), **dirigindo-o(a) em seus estudos e pesquisas** (Ufes, 2023, p. 15-16).

Artigo 21º. Orientação: 1- A elaboração da dissertação ou do trabalho de projeto e a realização do estágio são orientadas por doutores ou especialistas de reconhecida experiência e competência profissional, nos termos previstos nas normas regulamentares do mestrado (Portugal, 2018, p. 4164).

Um dos grandes problemas que nós temos que não têm muito a ver com a própria epistemologia, mas têm a ver mais com a questão da organização, **porque os supervisores das práticas, portanto, os docentes da universidade que a põem à prática destas alunas e que, portanto, têm que a supervisionar no âmbito de uma investigação-ação, são de diferentes áreas disciplinares** (Moreira, M., 2023, 4º Espaço Discursivo).

E queria apontar também em um desses aspectos que está muito à fora, dos orientandos do doutorado e da formação dos orientandos do doutorados, porque isto é importante com um aspecto mais vasto, que é uma grande desvalorização do papel do orientador do agrupamento e do papel do supervisor da universidade, que tem, ou que tem contribuído para a orientação do estágio, e **quando o estágio implica processos de investigação-ação, isto exige um acompanhamento maior e uma responsabilidade maior de quem orienta** (Vieira, F., 2023, 4º Espaço Discursivo).

Portanto, isso coloca desafios e que também se prendem, portanto, com uma questão de tempo, com uma questão de orientação no local de trabalho, e nós temos orientadores cooperantes que foram formados neste modelo e que estão sensibilizados para eles próprios, até fazem também investigação-ação e o terreno é fértil, não é? Os estagiários têm outro tipo de apoio e outro tipo de perspectiva de desenvolvimento dos seus projetos de investigação-ação. Mas há outros contextos em que os orientadores cooperantes não têm, digamos essa sensibilidade e até esse

conhecimento, e por isso, alguns projetos podem ir mais, numa lógica de estudos quantitativos não é, por exemplo, do pré-teste e do pós-teste. Portanto, quer os cooperantes, mas também os professores da universidade têm as suas próprias concessões do que é o estágio, do que é suposto os alunos fazerem durante o estágio e como é que a investigação em educação pode entrar num estágio e se alguns são claramente orientados (Flores, M., 2023, 3º Espaço Discursivo).

É, temos pelo menos no nosso caso, nós reunimos com a nossa orientadora, assistimos pelo menos seis horas dela, e depois temos uma hora com a nossa orientadora, para podermos falar sobre o nosso caso, nós estamos a... Já temos várias aulas, tem de serem 24 horas. Então, essa hora é dedicada para falar sobre os alunos, sobre o que é que vamos fazer nas próximas aulas, como vamos abordar e vamos abordar o nosso projeto, e assim, as sequências (Furtado, P. 2023, 2º Espaço Discursivo).

Agora, os processos de negociação, eu não encontrei tanta dificuldade, porque a gente já vinha de um contexto de processos formativos na escola. Então, a partir do momento que eu fui aprovado no mestrado, **eu já tive uma orientação com o professor-orientador e ali a gente definiu já algumas coisas** (Dobrovoski, M., 2024, 5º Espaço Discursivo).

Então, a pesquisa-ação que eu fiz aqui marcou muito a minha prática, a minha formação e a minha atuação. Tanto no âmbito da orientação, como na pesquisa, na produção de conhecimento, como no âmbito da gestão. Porque dificilmente alguém vai fazer pesquisa-ação com você se você começar a falar assim, mas está tudo errado. **Pronto, já acabou não discuta mais. E é diferente você falar assim.** Nossa! Muito interessante o que você faz, bacana, parabéns. Você já pensou em fazer de outra maneira? Faz toda a diferença. Ah, mas você precisa então mentir, não se trata disso, você precisa reconhecer o trabalho do outro. E pensar de outra perspectiva (Santos, W. 2024, 6º Espaço Discursivo).

Analisando o argumento fornecido, torna-se evidente que o processo de definição do problema de pesquisa não é apenas uma questão acadêmica ou epistemológica, mas também um reflexo das dinâmicas institucionais e das interações humanas envolvidas. O Regimento Interno do programa de pós-graduação em educação da UFES e o Decreto-Lei n.º 65/2018 de Portugal evidenciam a centralidade do papel do orientador na condução do processo de pesquisa. O orientador não apenas auxilia na organização do plano de estudos, mas também desempenha um papel crucial na definição do projeto de relatório de estágio, dissertação ou tese. No entanto, essa orientação é, em muitos casos, limitada pelas diretrizes institucionais que impõem prazos rígidos, expectativas claramente definidas e linhas de pesquisa. Ao que se refere às linhas de pesquisa, o projeto de investigação deverá se enveredar na temática de acordo. Portanto, essa estrutura, embora necessária para manter certo padrão acadêmico, pode inadvertidamente restringir a flexibilidade e a criatividade necessárias para a condução de uma pesquisa-ação/investigação-ação crítica e emancipatória.

A fala de Moreira (2023) ilustra um problema recorrente na pesquisa-ação/investigação-ação: a diversidade disciplinar dos supervisores e a consequente falta de uma abordagem unificada para supervisionar os estudantes. Essa dispersão disciplinar pode

levar a uma desvalorização do papel do orientador, especialmente quando se trata de práticas que exigem um acompanhamento mais próximo, como é o caso da pesquisa-ação/investigação-ação. Ela, por sua natureza colaborativa e contextualizada, requer um tipo de orientação que vai além da simples supervisão acadêmica; ela demanda um envolvimento ativo e uma sensibilidade para as complexidades do contexto em que a pesquisa ocorre.

Vieira (2023) e Flores (2023) destacam a importância de um acompanhamento mais atento e especializado por parte dos orientadores, especialmente quando o estágio e a pesquisa-ação/investigação-ação estão envolvidos. No entanto, há uma diferença significativa na forma como professores-orientadores abordam esse processo. Enquanto alguns estão preparados e sensíveis à metodologia da pesquisa-ação/investigação-ação, outros podem carecer de experiência ou compreensão, o que pode levar a uma orientação menos eficaz e a um possível desvio para abordagens mais tradicionais e quantitativas, como a lógica de pré-teste e pós-teste mencionada por Flores.

Essa falta de uniformidade na orientação é um reflexo das diversas concepções sobre o que constitui um estágio e como a pesquisa-ação/investigação-ação pode ser integrada a ele. Para alguns orientadores, o estágio é visto como uma oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos de forma prática, enquanto outros podem encará-lo como uma oportunidade de desenvolver uma pesquisa profunda e contextualizada. Essa divergência de perspectivas pode criar dificuldades para os orientandos, que precisam negociar constantemente entre as expectativas de seus orientadores e as exigências do contexto de pesquisa.

Os relatos de Furtado (2023) e Dobrovoski (2024) sugerem que, apesar dessas dificuldades, a orientação pode ser eficaz quando há um processo de negociação claro e quando o orientador está disposto a dedicar tempo e atenção ao desenvolvimento do projeto de pesquisa. Furtado menciona um sistema estruturado de reuniões e discussões que permite uma abordagem gradual e reflexiva, enquanto Dobrovoski descreve uma experiência de orientação onde as diretrizes foram claramente estabelecidas desde o início, facilitando o processo de pesquisa.

No entanto, Santos (2024) alerta para a importância da abordagem humana na pesquisa-ação/investigação-ação, destacam que a sua importância depende não apenas do conhecimento do professor-orientador, mas também de sua capacidade de criar um ambiente colaborativo e respeitoso. A pesquisa-ação/investigação-ação exige uma negociação constante de significados e perspectivas, onde a crítica construtiva e o reconhecimento do trabalho

alheio desempenham um papel central. A forma como o professor-orientador interage com o orientando pode, portanto, influenciar profundamente a pesquisa.

Ao debatermos sobre essa complexidade das interações educacionais, presentes no contexto institucional do ensino superior, trazemos abaixo, alguns argumentos presentes em documentos e do 3º Espaço Discursivo realizado em Portugal, que traz um debate sobre essas influências:

CAPÍTULO VI. Atribuição do grau de mestre em cursos de segundo ciclo. Artigo 164.º Grau de mestre. 1 — **O grau de mestre é conferido** aos que, através de aprovação em todas as UC que integram o curso de mestrado e da aprovação no ato público de defesa da dissertação, do trabalho de projeto ou do **relatório de estágio**, tenham obtido o número de créditos fixado pelo despacho reitoral que cria o ciclo de estudos. [...]. Artigo 169.º Orientação. 1 — A elaboração da dissertação, a preparação do trabalho de projeto ou **a realização do estágio, bem como a elaboração do correspondente relatório são orientadas por um professor ou por um investigador doutorado**, de carreira, da UMinho, designado pelo CC/CTC da UOEI, ou, ainda, por um detentor do título de especialista reconhecido pelo CTC, nos termos da lei, com vínculo contratual à UMinho, sob proposta da comissão de curso (Uminho, 2019, p. 56 – 58).

A adequação das formações ao novo modelo de organização do ensino superior vem sendo concretizada através de um trabalho em profundidade desenvolvido pelas instituições, que deve ser participado por estudantes e professores, e que visa, designadamente: [...] **A determinação do trabalho que o estudante deve desenvolver** em cada unidade curricular incluindo, designadamente, e onde aplicável, **as sessões de ensino de natureza colectiva, as sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, os estágios, os projectos, os trabalhos no terreno, o estudo e a avaliação** — e sua expressão em créditos, de acordo com o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, incluindo a realização de inquéritos aos estudantes e docentes tendo em vista esse fim (Portugal, 2006, p. 2242).

O estagiário apresenta um plano. Só que esse plano **tem que ser negociado com o orientador da universidade**, mas também **com o orientador da escola**, porque o orientador da escola pode dizer: olha o seu plano, a ideia que tens para o teu estágio é muito interessante, só que na minha turma não vai dar, porque não vais poder fazer isso, vais ter que dar este tema e, portanto, **alguns são mais flexíveis, outros não são**. Portanto, muitas vezes os alunos estagiários têm que se adaptar e alguns têm mesmo que fazer o seu estágio e escolher o tema para o seu estágio e para o seu projeto de investigação-ação de pequena escala, em função daquilo que são as limitações, quer do orientador cooperante, quer da própria escola. Portanto, muitas vezes isso, na prática, leva a estes desafios e a estas dificuldades (Flores, M., 2023, 3º Espaço Discursivo).

Os argumentos acima apresentados envolvem o Decreto-Lei n.º 74/2006, o Regulamento Acadêmico da Universidade do Minho de 2019, e o argumento da professora-orientadora Flores, M., oferece um panorama das tensões e das restrições que emergem desse contexto. O Decreto-Lei n.º 74/2006 e o Regulamento Acadêmico da Universidade do Minho estabelecem um quadro normativo rigoroso para a atribuição do grau de mestre, focando na adequação das formações ao modelo de ensino superior europeu. Esse quadro normativo, ao

padronizar a estrutura e a organização dos cursos de segundo ciclo, reflete uma racionalidade tecnocrática que pode limitar a criatividade e a autonomia dos estudantes e orientadores no desenvolvimento de suas pesquisas.

O argumento da professora-orientadora Flores, M. (2023), ressalta as dificuldades práticas enfrentadas pelos estagiários ao tentarem negociar seus planos de estágio e os temas de suas pesquisas com os orientadores da universidade e da escola. A exigência de adaptação às condições específicas das turmas e às preferências dos orientadores cooperantes evidencia as limitações impostas pelo contexto educacional sobre os processos de investigação. Essas restrições, muitas vezes, levam os estudantes a redefinirem seus projetos para atender às expectativas educacionais, o que pode resultar em uma conformidade forçada com as normas estabelecidas, em detrimento de abordagens inovadoras ou mais críticas.

A partir de uma perspectiva teórica crítica, esse processo de negociação pode ser interpretado como uma manifestação das relações de poder que permeiam o campo educacional. As estruturas normativas e as práticas institucionais não são neutras; elas estão embebidas em perspectivas que buscam reproduzir certos modos de conhecimento e excluir ou marginalizar outros. O processo de negociação, nesse contexto, se torna uma arena de disputa onde os estagiários, orientadores e orientadores cooperantes precisam articular dentro de limites rígidos que frequentemente privilegiam a manutenção do *status quo*.

Sendo assim, a rigidez das normas acadêmicas e a necessidade de adaptação às exigências dos orientadores cooperantes também podem ser vistas como parte de um processo mais amplo de domesticação do pensamento crítico e da criatividade na educação superior. Ao impor restrições sobre o que pode ou não ser investigado, e como essa investigação deve ser conduzida, o sistema educacional reforça as hierarquias de poder e as desigualdades estruturais, silenciando vozes dissidentes e inibindo abordagens que poderiam desafiar as normas estabelecidas. Dessa maneira, cabe utilizarmos reconhecermos a importância do agir comunicativo como uma maneira de romper com tal *modus operandi*.

Em uma perspectiva teórica crítica, é possível argumentar que o processo de negociação do problema de pesquisa na pesquisa-ação/investigação-ação é fortemente condicionado pelo contexto institucional. As estruturas formais, como os regulamentos e os prazos, criam um ambiente que pode ser tanto facilitador quanto limitador. A potência da pesquisa-ação/investigação-ação depende, em grande parte, da capacidade dos professores-orientadores e autores-pesquisadores de navegarem essas estruturas de maneira flexível e

colaborativa, reconhecendo as limitações institucionais enquanto buscam maximizar o potencial transformador da pesquisa em uma perspectiva crítica-emancipatória.

Portanto, a análise crítica do contexto institucional revela uma tensão entre as exigências estruturais e a necessidade de um processo de pesquisa que seja verdadeiramente reflexivo, colaborativo e contextualizado. A pesquisa-ação/investigação-ação, para realizar plenamente seu potencial, requer um ambiente que valorize e apoie a negociação constante, a adaptação às complexidades do campo e o desenvolvimento de uma prática investigativa que seja tanto rigorosa quanto sensível às dinâmicas sociais e culturais em jogo.

A análise conduzida neste subcapítulo revela diversos nós na dinâmica de negociação para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação, particularmente nos contextos institucionais da pós-graduação da UMinho e da UFES. A primeira conclusão a que chegamos é a ausência de consenso, decorrente da prevalência de uma racionalidade estratégica que se manifesta na rigidez dos regulamentos institucionais, especialmente no que tange à limitação temporal para a realização da pesquisa. Essa racionalidade instrumental, conforme discutida por Habermas (2012), reflete uma lógica orientada pela eficiência e pelo cumprimento de metas, que frequentemente desconsidera as necessidades formativas e as especificidades dos processos de investigação.

Apesar disso, identificamos que existem saídas para a construção de alternativas viáveis. Uma dessas saídas é o fortalecimento do trabalho coletivo, que pode se dar pela criação e ampliação de disciplinas e seminários que fomentem o diálogo e a colaboração entre os autores-pesquisadores com os professores-supervisores, como já ocorre em Portugal. No Brasil, essa prática apresenta um potencial significativo para ser desenvolvida por meio dos seminários e grupos de pesquisa. O fortalecimento da produção coletiva emerge, então, como uma resposta necessária às limitações impostas pelo tempo institucional, levantando a reflexão sobre se a extensão do prazo para a conclusão do mestrado ou doutorado seria, de fato, suficiente para lidar com as lacunas formativas dos autores-pesquisadores, considerando as múltiplas demandas que atravessam a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, os atos de fala indicam que a construção coletiva por meio de projetos colaborativos pode ser uma estratégia possível. No contexto brasileiro, esses projetos coletivos (guarda-chuva) podem ser desdobrados em iniciativas menores (individuais), permitindo uma maior integração entre os diferentes autores-pesquisadores e atores-pesquisadores envolvidos no processo de pesquisa. Em Portugal,

observamos a institucionalização de uma rede de apoio que inclui o professor-cooperante na escola, o professor-orientador na universidade, o supervisor e as alunas que co-participam do processo de estágio. Esse modelo contrasta com a realidade brasileira, onde, embora existam profissionais da escola e grupos de pesquisa que apoiam o processo investigativo, a estrutura institucional ainda não oferece um suporte tão robusto quanto o observado na UMinho.

Essas conclusões são significativas porque revelam a importância do diálogo entre o contexto sociopolítico e as práticas de pesquisa, especialmente no que diz respeito à gestão do tempo. Com base nos dados coletados e nos argumentos dos professores-orientadores, fica evidente que a falta de tempo, embora limitadora, não deve ser vista como um obstáculo intransponível. Pelo contrário, a pesquisa sugere que o fortalecimento das redes de colaboração pode compensar as restrições temporais.

Em última análise, este subcapítulo destaca a coexistência de uma racionalidade estratégica instrumental e uma racionalidade comunicativa nos processos de pesquisa analisados. A primeira, relacionada à gestão do tempo e à eficiência, pode ser superada pela segunda, que se baseia no agir comunicativo forte, como proposto por Habermas (2012). É através de este agir comunicativo, caracterizado pela busca de entendimento mútuo e pela cooperação, que se torna possível construir redes de colaboração mais potentes e superar as limitações institucionais. Portanto, concluímos que, para que a racionalidade comunicativa se efetive plenamente, é necessário um agir comunicativo forte, que fortaleça as redes e promova uma verdadeira articulação entre os diferentes atores-pesquisadores, autores-pesquisadores e contextos envolvidos no processo de investigação. Logo, no próximo subcapítulo abordaremos sobre as relações entre o *lócus* de pesquisa com a definição do problema de investigação.

6.4 A INFLUÊNCIA DO *LÓCUS* DE PESQUISA NA DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Neste subcapítulo, discutiremos a questão da negociação para a definição do problema de investigação com o *lócus* em que se insere este processo. Pois, subsidiamos a nossa compreensão a partir da teoria habermasia que nos aponta que a negociação se dá em um espaço de argumentações para que o problema de investigação seja definido. O interessante

aqui é trazê-lo como uma arena de discursos e argumentos com base nos estudos de Jürgen Habermas (1997, 2002, 2003, 2012). Assim, alinharemos a nossa análise com o debate da esfera pública, pois, acreditamos que as negociações para a definição do problema de pesquisa emergem de vontades (individuais e coletivas) que permeiam no mundo da vida educacional dos seus envolvidos e se encontram em um espaço/momento decisório (*lócus*) a partir de um consenso provisório.

Partimos dessa analogia com os movimentos para a negociação em que o pesquisador se envolve para a definição do problema de investigação por meio da pesquisa-ação/investigação-ação. Essa esfera dialógica é estabelecida a partir do encontro do investigador com os seus múltiplos contextos, alguns exemplos, serão apresentados. Nesse encontro há processos argumentativos em que se propõe a construção de uma questão de investigação. Segue abaixo, os primeiros argumentos que denotam esse debate sobre o processo de negociação para a definição do problema de investigação:

A pesquisa educacional nos permite compreender melhor a realidade do que está ocorrendo nas escolas, nas salas de aula e nos diversos locais onde a educação ocorre. Ela também fornece ideias sobre as transformações que ocorrem nos indivíduos, nas comunidades e na sociedade em geral. Pesquisa práticas, pesquisa-ação, [...], estão entre os muitos métodos que provaram ser frutíferos para uso por aqueles dentro do campo. Dessa forma, a educação deve ser entendida não apenas como um campo de aplicação de experimentação e estudo externo, mas como um campo de investigação e análise em si. A afirmação das escolas como espaços de produção de conhecimento e dos professores como conhecedores depende profundamente de como as universidades, organizações e pesquisadores interagem e colaboram com aqueles trabalhadores inseridos na educação, aproveitando suas ricas ideias, reflexões e experiências (Unesco, 2022, p. 121).

Então a negociação foi comigo, foi com os profissionais, foi com o grupo de pesquisa, foi intensa durante todo esse processo, esse o semestre, que foi desenvolvido (Breciane, K., 2024, 5º Espaço Discursivo).

Porque tem a negociação com sujeitos, com os professores, que participaram da pesquisa e a negociação com o orientador e com os colegas também do grupo de pesquisa, que acho que foram fundamentais para todo o processo, principalmente que foi um processo formativo, o processo de mediação dos encontros envolveu o próprio grupo de pesquisa, a [pós-doutoranda] que está aqui, também foi mediadora em um determinado momento. Então a gente... esse lugar foi ocupado por diferentes pessoas, em cada encontro. E aí eu me lembro que eu queria mudar de escola, porque a primeira impressão que eu tive era que não, não ia rolar em pensar em inclusão com aqueles profissionais, eu estava sentindo que tinha mudado um tanto, os profissionais da escola (Silva, F., 2024, 5º Espaço Discursivo).

E então, depois, digamos que o projeto, a longa partida, não decorre tanto da observação que isso a gente se espera, emerge das práticas, mas recordo muitas vezes o supervisor. Eu sou desta área de especialidade e tanto o projeto tem que ir para esta área de especialidade. Aqui é onde os supervisores sentem também mais confortáveis a orientar. E aí é que há, mesmo logo no início, muitas vezes grandes embates e dificuldades (Moreira, M., 2023, 4º Espaço Discursivo).

Eu iniciei agora em outubro, se calhar você também não é só isso. A gente está bem no início mesmo. [...]. No meu caso, ainda mesmo em observação, o que é que a gente precisa ter? Ter algo que sirva como investigação e que, ao mesmo tempo, tenha um propósito pedagógico ali. Então, eu acho que esse é o primeiro desafio, porque a gente pode pegar ah, eu gostava de fazer um projeto sobre isso. Pedagogicamente pode funcionar muito bem, mas em termos investigativos, já estou dando uma olhada para dizer assim, né? E o inverso também, às vezes, tem algo que é muito bom, é um tópico muito bom para ser investigado, mas na sala de aula não funciona. Depois, nós temos que ver isso de acordo com o contexto no qual estamos inseridos. [...]. Então é isso, eu estou a falar isso só para vocês perceberem o desafio inicial, que é a gente pensar o primeiro, pensar o que tenha com o investigativo e pedagógico, depois que tenha a ver com a adequação do teu estágio, depois que tenha a ver com o ambiente no qual nós estamos no estágio, porque eu posso estar num conservatório que aquilo não pode fazer muito sentido, também eu posso estar num conservatório daquela prática e aquele objeto, vamos dizer, de investigação, faz sentido ali (Gouveia, J., 2023, 2º Espaço Discursivo).

Mas no doutorado eu não tive muita discussão dentro da escola. Eu não consegui fazer um diálogo muito aberto na escola. E talvez eu tivesse que até dar 2 passos para trás. Em muitos momentos eu estive no lugar da C. e pensei “será que eu não estou fazendo um estudo de caso no doutorado?” Porque as pessoas envolvidas, as professoras regentes colaboraram, fizeram todo o trabalho de negociação. Enfim, tudo que a gente entende como um trabalho de pesquisa-ação, que envolve reflexão, fazer junto, fazer com reflexão, avaliação, reelaboração. E eu consegui, por um lado, com as professoras regentes e não consegui com as professoras de educação especial. Então, no momento da minha pesquisa do doutorado, eu precisei estar, além de pesquisadora, precisei estar num lugar também da professora de educação especial. Para que eu conseguisse ver, com o que era o meu objetivo maior, que era o processo de alfabetização. Então, assim, talvez se eu tivesse insistido na professora, nas professoras de Educação Especial, que foram 2 turnos, eu teria conseguido um movimento talvez mais interessante no que diz respeito à pesquisa-ação. Mas foi uma escolha e eu optei por analisar esse lado e não consegui fazer (Nascimento, A., 2024, 5º Espaço Discursivo).

Ao analisar as influências do lócus de investigação no processo de negociação para a definição do problema de pesquisa na pesquisa-ação/investigação-ação, a partir do argumento acima, é fundamental reconhecer como o ambiente em que a pesquisa ocorre se relaciona com a formulação, condução e desenvolvimento do projeto investigativo. O documento da UNESCO "Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação" enfatiza a importância de reconhecer as escolas como espaços de produção de conhecimento e os professores como protagonistas na criação desse conhecimento. Essa perspectiva destaca o papel crítico das interações e colaborações entre universidades, organizações e trabalhadores da educação na construção de pesquisas que sejam verdadeiramente relevantes e contextualizadas (Unesco, 2022).

Essa ideia se reflete nas transcrições dos participantes da pesquisa, onde fica claro que o lócus de investigação, isto é, o ambiente específico onde a pesquisa é realizada, tem um impacto profundo na definição e negociação do problema de pesquisa. Breciane. K. (2024) e Silva, F. (2024) relatam que a negociação do problema de pesquisa não se dá apenas com o

orientador ou grupo de pesquisa, mas também com os profissionais das escolas onde a pesquisa é realizada. Essa negociação é complexa e multifacetada, envolvendo diferentes atores que trazem consigo suas próprias perspectivas, experiências e expectativas.

O caso de Silva, F. (2024) é particularmente elucidativo, pois ilustra como o lócus de investigação pode influenciar a direção que a pesquisa toma. Ao considerar mudar de escola devido à impressão inicial negativa sobre o ambiente para investigar inclusão, Silva, F. demonstra que o contexto local pode tanto facilitar quanto limitar as possibilidades investigativas. Isso corrobora a tese de que o lócus de investigação não é um cenário passivo, mas um agente ativo na formulação do problema de pesquisa. As dinâmicas internas da escola, as relações entre os professores e a receptividade ao processo investigativo podem determinar se certos problemas de pesquisa são viáveis ou não.

Moreira, M. (2023) também traz à tona um ponto crucial: a necessidade de alinhar o projeto de pesquisa com a área de especialidade do supervisor. Essa exigência pode criar "embates e dificuldades" logo no início do processo de definição do problema de pesquisa, especialmente quando o lócus de investigação sugere caminhos que podem divergir das áreas de conforto dos supervisores. Isso revela uma tensão entre a autonomia do pesquisador em definir um problema relevante e a necessidade de alinhar esse problema com as expectativas e competências dos supervisores, que, muitas vezes, podem não estar completamente sintonizados com as especificidades do lócus de investigação.

Gouveia, J. (2023) aborda outro desafio relacionado ao lócus de investigação: a adequação pedagógica e investigativa do problema de pesquisa ao ambiente escolar específico. Ao trabalhar com diferentes faixas etárias e contextos escolares, Gouveia destaca a complexidade de encontrar um problema de pesquisa que seja simultaneamente relevante do ponto de vista pedagógico e adequado ao contexto particular da escola. Essa adequação é crucial para garantir que a pesquisa não seja apenas teórica, mas também prática e aplicável, respeitando as particularidades do ambiente escolar.

Finalmente, o relato de Nascimento, A. (2024) evidencia as dificuldades que podem surgir quando o lócus de investigação não oferece o nível de uma perspectiva colaborativa necessário para uma pesquisa-ação/investigação-ação. Ao refletir sobre sua experiência no doutorado, Nascimento aponta que, embora tenha conseguido negociar e colaborar com algumas professoras, a falta de envolvimento de outras partes, como as professoras de educação especial, limitou o potencial de sua pesquisa. Esse caso ilustra a importância de um ambiente colaborativo para a pesquisa-ação/investigação-ação e como a ausência desse

engajamento pode forçar o pesquisador a reorientar seu foco, possivelmente comprometendo a profundidade e abrangência da investigação.

O conceito de "agir forte" da teoria habermasiana está presente nos argumentos apresentados na medida em que o processo de negociação para a definição do problema de pesquisa na pesquisa-ação/investigação-ação envolve a interação ativa e crítica entre diferentes atores-pesquisadores dentro do lócus de investigação. Habermas (2012) argumenta que o "agir comunicativo" é a base para o entendimento mútuo e a construção de consenso, logo, em contextos em que os interesses e valores são profundamente enraizados, como em um processo de investigação, o "agir forte" se torna necessário. O "agir forte" refere-se a uma forma mais intensa e comprometida de comunicação, onde os participantes se engajam não apenas em trocas racionais, mas em diálogos que envolvem a confrontação de perspectivas e a resolução de conflitos inerentes ao processo.

Portanto, essa ideia é refletida na maneira como o lócus de investigação atua como um agente ativo, moldando e, por vezes, desafiando o desenvolvimento da pesquisa. Por exemplo, a experiência de Silva, F. (2024) ao considerar a mudança de escola devido ao ambiente pouco propício para investigar a inclusão, demonstra como o contexto local pode demandar um "agir forte". Esse conceito se manifesta na necessidade de negociação intensa e estratégica com diferentes atores (como professores e supervisores) para alinhar as demandas do contexto com as expectativas e especialidades dos orientadores.

Além disso, o relato de Nascimento, A. (2024) destaca a importância de um ambiente colaborativo para a realização de uma pesquisa-ação/investigação-ação bem-sucedida. A ausência de colaboração suficiente evidencia como a falta de um "agir forte" – que busca ativamente envolver todos os participantes no processo de negociação e construção do problema de pesquisa – pode limitar o potencial da investigação, comprometendo sua profundidade e abrangência. Assim, o "agir forte" é essencial para enfrentar as complexidades e os desafios que surgem no lócus de investigação, permitindo que o pesquisador navegue por tensões e conflitos e alcance um consenso provisório que seja tanto relevante quanto aplicável ao contexto específico.

Articulando com essa ideia sobre a abrangência da investigação, que segundo os estudos de Thiollent (2022), este vai discutir que na metodologia da pesquisa-ação/investigação-ação, a definição dos problemas de pesquisa é um processo colaborativo que envolve os participantes do estudo. Os problemas de pesquisa são identificados em conjunto com os participantes, garantindo que sejam questões significativas e relevantes para

eles. Essa abordagem visa alinhar os objetivos da pesquisa com as necessidades e interesses dos envolvidos, o que aumenta a relevância e a aplicabilidade dos resultados obtidos. Portanto, este modo em que concebe a ação tem relação também como os processos de negociação do problema de investigação, um dos exemplos, trazem a partir do recorte dos argumentos dos autores-pesquisadores, professores orientadores e estagiários participantes dos Espaços Discursivos:

Então do ponto de vista do problema, não teve negociação. Foi um problema que eu levei para escola, que eu queria naquela época estudar. O conhecimento complementar do atendimento educacional especializado foi o problema que eu levei para o projeto do mestrado, no pré-projeto para tentar e depois, para ele ficar do jeito que ficou na versão final, foi discussão do grupo, que eu acho que é natural de qualquer grupo de pesquisa. **E o que teve de negociação na escola** - eles aceitaram bem a proposta, os professores de educação especial também, a pedagoga - **foi a questão da escolha dos alunos, que inicialmente eu ia trabalhar com um aluno de deficiência intelectual**. Aí a pedagoga falou que tinha um aluno que tinha um desafio, que ele estava no quarto ano, que era o Richard, que a Síndrome do X frágil, autismo, deficiência intelectual, que eu poderia fazer pesquisa na escola, mas desde que eu trabalhasse com esse aluno também. [...]. Então, foi uma coisa que querendo ou não é o processo de negociação, né? Você vem aqui para fazer sua pesquisa, mas, em contrapartida, também a gente tem nossa demanda que precisa desse apoio (Borges, C., 2024, 5º Espaço Discursivo).

O problema é mais no início. Porque nós temos tempo para analisar os dados, mas não temos tempo para definir o objetivo de investigação, que é mais a propriedade da turma. Se nós muitas vezes definimos, é mais aquilo que nós queremos fazer. Não é aquilo que a turma não precisa. Fica ali, pode correr bem, pode correr mal. Esse processo para nós foi *em branco*. Mas, por acaso até uma coisa que eu não tinha muita ideia, porque o nosso professor é cooperante, não, orientador, até chegou a dizer que um dos projetos de investigação que até se poderia fazer era um que permitisse melhorar o comportamento dos alunos, eu nunca em vida pensei que poderia fazer um projeto de investigação nesse aspecto. Então eu acho que nós, como temos pouco tempo e primeiro que nós saibamos como é que se faz uma observação de uma aula e perceber o que a turma precisa, nós já vamos acabar por sermos nós a decidir o que é que queremos fazer. Claro, que se calhar ao longo do tempo vamos percebendo o que é que é, [...], fazer isso, fazemos aquilo, mas é sempre por causa do tempo, é sempre um pouco complicado (Gouveia, J., 2023, 2º Espaço Discursivo).

A questão é não é deixar, talvez, de fazer agora, porque agora o contexto é mais duro. É pensar como fazer a pesquisa-ação agora, nesse contexto. Que negociações, que pesquisa-ação é negociação? Talvez, como lá, em 2006, a minha negociação foi uma. Porque, quando eu fiz a pesquisa do mestrado, por exemplo, a diretora não era fácil. Não era fácil. Ela era uma diretora, assim, que estava dentro de um município que, naquele momento, por exemplo, o cargo de diretor no município de Vila Velha era o cargo que o prefeito colocava, o vereador colocava. Então, se o prefeito colocou, o vereador colocou, a escola era a propriedade da diretora. Entendeu? Então, assim, tinha que ter muito jogo de cintura sobre como falar, sobre como lidar com ela. Era um desafio daquele momento histórico. Naquele momento histórico, por exemplo, estava fazendo uma pesquisa em uma rede que não tinha a quantidade de pessoas que nós temos hoje. Então, não pense que lá era mais fácil, aqui era mais difícil. Lá tinha os seus desafios. Hoje, a gente vai ter que aprender a fazer pesquisa-ação, fazendo outras negociações, um processo de contágio, dentro de um contexto em que as questões ultraconservadoras, ganharam espaço. Se esse contexto ganhar força, a pesquisa-ação tem que ganhar outra força. Um outro pode fazer pesquisa-ação, um outro pode negociar, um outro pode chegar, um outro pode entender assim (Vieira, A., 2024, 9º Espaço Discursivo).

Nós tínhamos um dia pra estudo um horário específico do qual a gente acabou otimizando. E o grupo, ele se propôs analisar o currículo da educação infantil, [...], por um olhar inclusivo. Então, quando a gente foi pensar esse cronograma, a dificuldade de contatar palestrante, [...], a gente acabou aprofundando na pesquisa de mestrado, constituir os próprios professores da escola como palestrantes. Então, [...] nós nos dividimos em grupos. Cada um fez uma análise, uma apresentação que foi mediando cada encontro. E aí cada grupo ficava responsável por um texto. [...]. Como o objetivo era analisar por uma perspectiva inclusiva, ao longo do ano, como também fomos acompanhando ao longo do ano de 2019, eu consegui perceber como pesquisador no momento que eu me distanciava da direção também, eu acho que esse movimento ele é bem importante. E é difícil a gente separar o profissional que está ali atuando, do pesquisador. E eu fui percebendo, mesmo antes da análise dos dados, essa mudança no tratar com as crianças. À época a gente tinha 17 estudantes público-alvo da educação especial, crianças desde 2 anos até os 5. E essas mudanças começaram a acontecer porque o olhar dos profissionais mudou. A escola não mudou, nós não compramos equipamentos, não houve nenhum passo de mágica, mas a partir do envolvimento dos estudos, como elas se envolveram muito, se empenharam muito em estudar os temas, o olhar foi mudando. E a partir do momento que o olhar foi mudando, a aceitação, processo de inclusão, ele foi vivido com maior, vamos dizer, com maior vigor (Dobrovoski, M., 2024, 5º Espaço Discursivo).

As dinâmicas de negociações presentes nos argumentos acima, não é simplesmente uma formalidade, mas processos de interações complexas, onde os interesses dos autores-pesquisadores e das instituições envolvidas se entrelaçam, resultando em um problema de pesquisa que reflete as particularidades e os desafios do contexto em que está inserido. No primeiro argumento analisado, Borges, C. (2024) descreve um cenário onde o problema de pesquisa, inicialmente concebido de forma independente pelo pesquisador, precisou ser adaptado em resposta às demandas e condições do lócus de investigação. A pedagogia da escola, ao intervir na escolha do estudante a ser estudado, demonstra como o lócus, aqui representado pela escola e seus profissionais, influencia diretamente o desenvolvimento do projeto. Essa imposição por parte da escola, ao condicionar a pesquisa ao estudo de um estudante específico, revela uma negociação em que o pesquisador precisa equilibrar seus objetivos com as necessidades práticas do ambiente escolar. Este caso ilustra a tese de que a pesquisa-ação não é apenas uma investigação acadêmica, mas um processo de interação contínua, onde as necessidades do campo influenciam e, por vezes, redirecionam o foco da investigação.

Gouveia, J. (2023) reforça essa ideia ao destacar as dificuldades encontradas na definição dos objetivos de pesquisa em função das necessidades percebidas pela turma. O relato evidencia a tensão entre o desejo do pesquisador em conduzir uma investigação baseada em seus próprios interesses e a realidade do lócus, que demanda uma resposta mais imediata e prática. A falta de tempo e a pressão para entregar resultados rapidamente dificultam a negociação do problema de pesquisa, levando o pesquisador a adotar uma postura reativa,

onde as decisões são tomadas com base em uma análise superficial do contexto. Isso demonstra a fragilidade do processo de negociação quando o lócus de investigação não oferece as condições ideais para uma reflexão profunda e compartilhada, comprometendo, assim, a relevância e a adequação do problema de pesquisa.

Nessa direção, ao afirmar que o problema é mais no período inicial da realização estágio de mestrado, destaca-se a importância crítica de definir objetivos claros e alinhados com as necessidades da turma no início do processo de investigação educacional. Pois, a falta de tempo para essa etapa pode levar a uma desconexão entre os interesses dos pesquisadores e as necessidades práticas dos estudantes, resultando em ações potencialmente menos emancipatórias. Tal argumento transcrito, traz a questão das dificuldades na fase exploratória da pesquisa-ação/investigação-ação em que os estudantes do mestrado no contexto português realizam em seu período de estágio. Segundo Thiollent (2022) na fase exploratória de uma pesquisa-ação/investigação-ação, os pesquisadores iniciam o processo buscando compreender de maneira abrangente a realidade em estudo. Durante esse estágio, o foco está na identificação de problemas e necessidades, assim como na realização de um diagnóstico da situação em análise. Para alcançar tais metas, os pesquisadores utilizam métodos como coleta de informações, observações diretas e entrevistas com os envolvidos.

Vieira, A. (2024), por sua vez, expõe como o contexto sociopolítico pode influenciar a pesquisa-ação/investigação-ação, particularmente em momentos de maior pressão ideológica, como o avanço de forças ultraconservadoras. O lócus de investigação, neste caso, não se limita ao espaço físico da escola, mas se estende ao ambiente político e social que molda as interações e as negociações dentro da pesquisa. A necessidade de "jogo de cintura" para lidar com uma diretora fortemente influenciada por interesses políticos locais revela como o poder e a autoridade no lócus de investigação pode restringir a autonomia do pesquisador. Nesse sentido, o lócus não é apenas um cenário onde a pesquisa ocorre, mas um ator que ativa e configura as relações de poder, exigindo novas formas de negociação e adaptação do problema de pesquisa para que este se mantenha viável e relevante.

Dobrovoski, M. (2024) oferece uma perspectiva diferente, ao mostrar como a participação ativa dos profissionais da educação no processo de investigação pode transformar o lócus em um espaço colaborativo de produção de conhecimento. Ao envolver os professores na análise do currículo e na discussão sobre a inclusão, o lócus de investigação se torna um agente de mudança, onde o problema de pesquisa se desenvolve de forma conjunta com os participantes. Essa colaboração não apenas fortalece a pesquisa, mas também gera um

impacto positivo no ambiente escolar, promovendo uma transformação nas práticas pedagógicas e na percepção dos profissionais sobre a inclusão. Aqui, o lócus de investigação se revela não como um obstáculo, mas como uma oportunidade de empoderamento e co-criação, onde o problema de pesquisa é negociado de forma horizontal e participativa.

Nessa direção, que o consenso provisório de acordo com Habermas (2002) desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, pois representa um processo dinâmico e político de busca por uma unidade da razão em meio à diversidade de opiniões. Ao promover o diálogo entre as inteligências conhecedoras e as vontades livres dos envolvidos, o argumento permite a consideração de diferentes perspectivas, experiências e interpretações. Essa troca de ideias e argumentos contribuem para a ampliação do entendimento, a superação de visões unilaterais e a construção de um conhecimento mais abrangente e fundamentado. Portanto, o consenso é essencial para enriquecer a reflexão, promover a validação intersubjetiva e fortalecer a base epistêmica do conhecimento para a construção de um acordo.

Em suma, entendemos que o movimento de negociação se dá com diferentes autores-pesquisadores e atores-pesquisadores envolvidos na investigação. Por meio, das negociações os atos de falas foram produzidos em um contexto no qual os envolvidos pudessem expor suas perspectivas para que chegassem a um consenso provisório. Este momento é constituído em um espaço discursivo. Logo, para Habermas (1997) a esfera pública é um espaço social onde os cidadãos se reúnem para discutir questões de interesse comum, participar ativamente do debate público e influenciar as decisões políticas. É um ambiente de comunicação aberto e inclusivo, onde as pessoas podem expressar livremente suas opiniões, debater ideias e buscar consenso por meio do uso da razão e do diálogo. Logo faremos analogia à esfera pública como o momento em que se definem o problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação.

Sem contar que a teoria habermasiana contribui para entendermos que no processo de definição do problema de investigação é resultante também das tensões entre o mundo de vida e o sistema. Pois, Habermas (2012) argumenta que, na sociedade moderna, há uma crescente colonização do mundo da vida pelo sistema. Isso significa que as estruturas sistêmicas, como a economia e a burocracia, começam a invadir e dominar as esferas do Mundo da Vida, impondo suas lógicas funcionais e instrumentais nas interações humanas, muitas vezes em detrimento da comunicação genuína e do entendimento mútuo. Essa colonização pode levar à

alienação, onde as pessoas perdem a capacidade de se comunicar de forma autêntica e de participar plenamente na construção de suas vidas sociais.

Sendo assim, Habermas (2012) critica essa tendência, defendendo a necessidade de proteger o mundo da vida para assegurar que as interações sociais permaneçam baseadas no diálogo, na comunicação e no entendimento mútuo, em vez de serem dominadas pela lógica impessoal e instrumental do sistema. Esse enquadramento teórico é fundamental para a crítica de Habermas (2012) às sociedades contemporâneas, onde ele vê o risco de desumanização e perda de autenticidade nas relações sociais devido à predominância das estruturas sistêmicas.

Percebemos que a pesquisa-ação/investigação-ação para além de possibilitar um processo de definição do problema de pesquisa de uma forma colaborativa, dependendo de sua perspectiva, ela também, nesse processo de definição contribui significativamente para a formação dos autores-pesquisadores, pois, a pesquisa-ação/investigação-ação é vista como um processo de formação de profissionais relevantes, permitindo que professores e investigadores revejam práticas e conceitos. Estas experiências nos *lócus* investigados podem promover a aprendizagem mútua, bem como o desenvolvimento pedagógico e político a partir de uma aprendizagem conjunta (Almeida, 2019).

A estrutura de aprendizagem conjunta, conforme Thiollent e Colette (2014) representa um modelo de pesquisa-ação/investigação-ação que enfatiza a colaboração e interação entre os participantes, sejam eles professores, estudantes ou membros da comunidade escolar. Nesse cenário, a aprendizagem conjunta é desenvolvida de maneira coletiva, onde os envolvidos compartilham conhecimentos, experiências e pontos de vista, contribuindo para um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo. Essa estrutura de aprendizagem conjunta estimula a troca de ideias, a reflexão crítica e a construção de conhecimento de forma colaborativa, reconhecendo e valorizando a diversidade de opiniões e experiências. Por meio desse enfoque os participantes são encorajados a desempenhar um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem significativa e contextualizada, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo, participativo e enriquecedor.

Identificamos ainda, a partir dos argumentos, presentes neste subcapítulo, e em articulação com Almeida (2019), que os métodos colaborativos e críticos de pesquisa-ação/investigação-ação ajudam os profissionais da educação a se reconhecerem como autores do conhecimento, a construírem novas formas de subjetivação e a promoverem a racionalidade epistemológica baseada na intersubjetividade compartilhada. Dessa maneira, promove a construção colaborativa do conhecimento e incentiva práticas que consideram as

diferenças, necessidades e potencialidades de todos os atores e autores. Isso envolve planejamento conjunto, intervenção em sala de aula e avaliação de processos, contribuindo para a formação contínua dos professores e para o aumento da ação colaborativa (Almeida, 2019).

Esses argumentos confirmam o entendimento de que o *lócus* de investigação desempenha um papel central no processo de negociação do problema de pesquisa na pesquisa-ação/investigação-ação. O ambiente escolar não é apenas o contexto em que a pesquisa ocorre, mas um ator que pode influenciar moldar e até mesmo determinar o rumo da investigação. A interação com os profissionais da educação, a adequação do problema de pesquisa às necessidades pedagógicas e as expectativas institucionais, bem como a capacidade de estabelecer um diálogo efetivo com todos os atores-pesquisadores e autores-pesquisadores envolvidos, são elementos cruciais que afetam diretamente a definição e o sucesso do problema de pesquisa na pesquisa-ação/investigação-ação. Assim, esta só pode ser plenamente realizada em uma perspectiva crítica-emancipatória se houver uma harmonização entre as necessidades e possibilidades do *lócus* de investigação e os objetivos investigativos do autor-pesquisador.

Além disso, acreditamos que o contexto local é um ator ativo nesse processo e que se confirma na medida em que os argumentos mostram que o problema de pesquisa não é um dado estático, mas um resultado dinâmico de interações, negociações e adaptações às realidades do campo. O *lócus* de investigação, ao conduzir essas negociações, desafia o autor-pesquisador a repensar constantemente seus objetivos e métodos, buscando um equilíbrio entre as demandas acadêmicas e as necessidades práticas do ambiente investigado. Em análise, a pesquisa-ação/investigação-ação colaborativa-crítica e emancipatória só alcançam suas potencialidades quando essas negociações são reconhecidas como parte intrínseca do processo investigativo, permitindo uma investigação que seja, ao mesmo tempo, rigorosa e contextualizada.

Ao concluir este subcapítulo, ressaltamos a importância fundamental do *lócus* no processo de definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação. O *lócus*, entendido como o espaço onde se desenvolvem as práticas investigativas e interações com os diferentes atores-pesquisadores envolvidos, constitui a última etapa das negociações que estruturam a pesquisa. É nesse contexto que o autor-pesquisador, em contato direto com o ambiente de investigação, deve realizar um mergulho profundo, conforme descrito por Barbier (1985), mas sem perder a objetividade ou se deixar afogar pelas demandas e

dinâmicas do campo. Esse mergulho possibilita ao autor-pesquisador uma imersão na realidade investigada, permitindo que sua intencionalidade investigativa seja negociada e articulada com a intencionalidade da prática cotidiana dos atores-pesquisadores que fazem parte daquele contexto.

Nesse processo, encontramos uma tensão entre duas formas de racionalidade, que podem ser analisadas à luz da teoria da ação comunicativa. De um lado, temos a racionalidade instrumental orientada pela busca de eficiência e resultados práticos, muitas vezes imposta por demandas locais e pelos próprios atores-pesquisadores do contexto. De outro, a racionalidade comunicativa emerge como uma via alternativa, na qual o entendimento mútuo e o diálogo entre os diferentes envolvidos na pesquisa são fundamentais para que se chegue a um consenso sobre a definição do problema de investigação. Habermas (2002) defende que o agir comunicativo possibilita a superação de interesses individuais ou estratégicos em busca de um objetivo coletivo, o que é especialmente relevante no processo de negociação do problema investigativo.

Portanto, o pesquisador, ao mergulhar no *lôcus* da pesquisa, deve equilibrar essas duas racionalidades. Ele precisa negociar sua própria intencionalidade com as expectativas, práticas e necessidades dos atores-pesquisadores, garantindo que a investigação seja construída de maneira colaborativa e respeitosa. Esse processo de negociação não é linear, nem isento de conflitos. Ao contrário, ele exige uma disposição constante para o diálogo e para a construção de consensos provisórios, sempre ancorados no agir comunicativo forte, conforme o preconizado por Habermas (2012).

Nesse sentido, o *lôcus* de investigação não é apenas um cenário físico ou institucional, mas também um espaço de interação, onde o conhecimento é construído coletivamente. A intencionalidade do autor-pesquisador deve ser continuamente ajustada em função das práticas e saberes emergentes daquele contexto em um processo de construção que envolve tanto a perspectiva do autor-pesquisador quanto às demandas dos atores-pesquisadores envolvidos. Assim, o "mergulho" no contexto, como sugere Barbier (1985), precisa ser profundo o suficiente para captar a complexidade das práticas locais, mas também atento para não se perder nas contingências do campo.

Em conclusão, a definição do problema de investigação depende diretamente dessa negociação entre o pesquisador e o *lôcus* de pesquisa. Somente por meio de um agir comunicativo forte, que transcenda a lógica puramente instrumental, é possível garantir que o processo de investigação-ação se constitua de forma dialógica, colaborativa e emancipatória.

Para encerrar as pretensões de validade que compõem o nosso Círculo Argumentativo, no próximo subcapítulo discutiremos os modos como são concebidas as perspectivas de pesquisa-ação/investigação-ação e suas relações no processo de negociação para a definição do problema de investigação.

6.5 OS MODOS EM QUE SE CONCEBE A PERSPECTIVA DE PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Iniciamos este subcapítulo discutindo o debate atual acerca da formação do pesquisador que tem demandado uma visão integrada que considera a articulação de diferentes elementos, incluindo aspectos teóricos e epistemológicos. Os pesquisadores devem estar familiarizados com diversas abordagens epistemológicas e metodológicas para realizar estudos de qualidade e relevância, promovendo uma abordagem crítica e reflexiva na pesquisa educacional. Contudo, uma das grandes preocupações das professoras-orientadoras está na identificação de que os orientandos de mestrado estão chegando à pós-graduação ainda imaturos ao que se refere à pesquisa-ação/investigação-ação, o que fica no exemplo a seguir:

A maior dificuldade começa por ser a falta de preparação delas, das mestrandas, porque no plano de estudos não existe nenhuma disciplina de metodologia de investigação e quando chegam ao ar no final, ao estágio, é que têm que desenvolver um projeto de investigação aos serviços de suas práticas, projetos de investigação e de intervenção, portanto naturalmente no âmbito da investigação-ação. E aí o que acontece é que os primeiros tempos, que é aquele tempo em que tem que definir o projeto, ainda tem muita essa falta de preparação teórica sobre o que é esta investigação-ação, e como é que isto acontece (Moreira, M., 2023, 4º Espaço Discursivo).

E dá muita resposta para o futuro, porque vamos caminhar e vamos experimentando com as turmas, e, por exemplo, isto é o início de uma jornada, ok? Então, vamos aprendendo, aplicando isto, e já temos acesso a informações de outros estudos que funcionam assim. Vamos experimentar, a ver se funciona ou não. Então, é um *bocado* isso, estamos todos a aprender (Souza, J., 2023, 2º Espaço Discursivo).

Olha, algumas pessoas e pra mim essa é uma questão muito séria, chegam à escola descreditando dessa linha horizontal entre os conhecimentos. Então, há certo desrespeito ou pouca credibilidade ao conhecimento do professor que está ali atuando com você. Então é como se vocês dissessem assim “gente, eu estou chegando do mestrado. Eu estou chegando do doutorado. Vocês aí 30 anos... eu sei o que é pra fazer”. Essa é certa soberba que nós temos. Isso é um problema na pesquisa-ação. Porque vai ter muita gente que vai dizer “nossa, que maravilha, que bom, eles vieram graças a Deus, tudo o que eles disserem está bom”. Mas vai ter muita gente que vai levantar e vai dizer assim “não, espera aí” (Jesus, D., 2024, 7º Espaço Discursivo).

Eu tive essa experiência com o fazer da pesquisa. E aí, quando eu cheguei ao mestrado, eu ingressei no grupo da professora Denise Meyrelles de Jesus, que tinha como uma das possibilidades de metodologia a pesquisa-ação. A Denise vinha de um processo também de encontrar na pesquisa-ação uma possibilidade de fazer um estudo que permitisse a compreensão, mas também o fazer com o outro. E aí, inclusive para buscar outra possibilidade de pesquisa, que saísse daquela questão somente do campo analítico ou do campo de dizer o que as redes de ensino deveriam ter ou não tinham, mas lá buscar, pensar com outra possibilidade. Então, eu encontrei com a pesquisa-ação, nessa perspectiva, no grupo de pesquisa. Eu não tive essa formação porque criou ao grupo (Vieria, A., 2024, 8º Espaço Discursivo).

Foi uma experiência bem assim, voltada para essa palavra, porque na época eu não tinha experiência ainda com escola. Aí juntou a metodologia, que querendo ou não era a primeira vez atuando em uma escola, e com a pesquisa-ação. Então, para mim foi um desafio. A escola era grande, era não, é. A escola está lá ainda, é grande. E os professores com muita experiência, aquela coisa toda, para mim foi desafiador na época. Juntou tudo, pouca experiência profissional, a pouca idade, aquela coisa toda. Mas no final deu certo por conta disso que com o processo, a gente vai se tornando familiar do espaço (Borges, C., 2024, 5º Espaço Discursivo).

A partir dos argumentos acima transcritos que revelam uma interseção complexa entre as concepções teóricas da pesquisa-ação/investigação-ação e as práticas para a sua implementação, especialmente no que tange ao processo de negociação do problema de investigação. De uma perspectiva crítica, podemos observar como as concepções epistemológicas e metodológicas influenciam diretamente esse processo, gerando tanto desafios quanto potencialidades. Inicialmente, a fala de Moreira, M. (2023) destaca a lacuna formativa no plano de estudos das estagiárias portuguesas, evidenciando que a falta de preparação teórica sobre a pesquisa-ação/investigação-ação cria dificuldades significativas na fase inicial do projeto.

Essa fragilidade formativa não é apenas uma questão técnica, mas reflete um problema epistemológico mais profundo: a ausência de um entendimento claro sobre o que é a pesquisa-ação/investigação-ação e como ela se articula dentro das práticas educativas. Nesse argumento, entendemos que no processo da pesquisa-ação/investigação-ação é necessário que o pesquisador tenha compreensão que há uma centralidade entre o conhecimento e ação a ser exercida. Portanto, essa relação “existe tanto no campo do agir (como ação social, política, jurídica e moral) quanto no campo do fazer (como ação técnica)” (Thiollent, 2022, p. 47).

Por outro lado, Souza, J. (2023) sugere que a pesquisa-ação/investigação-ação é um processo de aprendizado contínuo, onde a experimentação é central. Isso reforça a ideia de que a pesquisa-ação/investigação-ação, ao ser concebido como uma metodologia iterativa e adaptativa oferece uma flexibilidade que pode ser tanto uma força quanto uma fraqueza. A abordagem experimental, enquanto promissora para a inovação, pode também ser vista como

um sintoma de incerteza e falta de clareza metodológica, especialmente se não estiver ancorada em uma compreensão sólida dos princípios da pesquisa-ação/investigação-ação.

O argumento de Jesus, D (2024) introduz um elemento crítico ao apontar a "soberba" dos acadêmicos que, ao chegar ao campo com um olhar hierárquico sobre o conhecimento, desvalorizam as contribuições dos professores e atores locais. Esse comportamento revela um descompasso entre a teoria e a prática, onde a pesquisa-ação/investigação-ação, em sua essência colaborativa e emancipatória, são distorcidas por práticas que reproduzem as mesmas hierarquias de poder que ela deveria desconstruir. A resistência mencionada por Jesus é, portanto, um reflexo da necessidade de repensar a postura dos pesquisadores na negociação do problema de pesquisa, para que essa negociação seja verdadeiramente dialógica e inclusiva.

Por fim, os relatos de Vieira, A. (2024) e Borges, C. (2024) reforçam a importância da experiência prática e da imersão no campo como elementos cruciais para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e integrada da pesquisa-ação/investigação-ação. Enquanto Vieira, A. (2024) menciona a busca por alternativas metodológicas que ultrapassem a mera análise crítica, Borges, C. (2024) enfatiza o desafio e o crescimento proporcionado pela experiência direta no ambiente escolar. Esses relatos evidenciam que a pesquisa-ação/investigação-ação não pode ser plenamente compreendida ou implementada apenas a partir de uma formação teórica, mas exige uma articulação dinâmica entre teoria e prática.

Assim, os modos em que se concebe a pesquisa-ação/investigação-ação influenciam diretamente a negociação do problema de investigação, pois determinam tanto a preparação dos autores-pesquisadores quanto à forma como interagem com os autores-pesquisadores do *lócus*. As dificuldades encontradas refletem uma tensão entre o ideal emancipatório da pesquisa-ação/investigação-ação e as realidades institucionais e epistemológicas que frequentemente limitam sua implementação. Para superar essas barreiras, é fundamental uma reflexão crítica sobre como a pesquisa-ação/investigação-ação é ensinada, compreendida e praticada, de modo a fortalecer sua capacidade de promover mudanças reais e significativas no contexto investigado. A partir desse entendimento, abordaremos mais alguns argumentos dos Espaços Discursivos para ampliarmos o nosso campo de análise acerca desse debate:

Que em investigação-ação aqui, é uma investigação-ação de pequena escala os estudantes têm pouco tempo com a aproximação. E de acordo com o tempo com a aproximação, a questão é como tirar o meu proveito nesta circunstância (Moreira, M., 2023, 4º Espaço Discursivo).

[...] E o que este processo de investigação-ação, no ponto de vista tem demonstrado, é que ajudam todos a perceber que há uma coisa que é possível, não é uma utopia,

que é a coisa que eles podem fluir com prática, e avaliarem, interpretarem, chegar a conclusões, e, portanto, fazem coisas, mas analisam o que falam ou o que fazem, que foi a pessoa que faz a relação com a teoria. Então, acho que é certo para reforçar e expandir uma visão do que é ser professor, porque está muito alinhada com o que hoje se entende de ser professor. E isso para mim é uma das principais vantagens do envolvimento dos estudantes em processos de investigação-ação (Vieira, F., 2023, 4º Espaço Discursivo).

Aqui no PPGE às vezes as pessoas brincavam uma brincadeira que... Brincadeirinha “ah, mas estão fazendo pesquisa-ação pra menino doidinho”. Então a pesquisa-ação pro doidinho ok. Então a aceitação acadêmica, o respeito acadêmico e daí por que M. quase tira os cabelos de vocês querendo uma perspectiva epistemológica, mostrando que tem uma epistemologia, tem uma teoria de o conhecimento no fazer e tem uma base filosófica do pensar. Esse é o desafio (Jesus, D., 2024, 7º Espaço Discursivo).

Eu carreguei uma coisa boa da pesquisa-ação. Mas, porque eu tinha um fortalecimento no grupo maior. Então, as minhas orientações de pesquisa-ação todas elas foram a partir de uma pesquisa coletiva maior do grupo. Não teve nenhuma pesquisa-ação mais isolada. É claro que teve algumas pesquisas que aconteceram mais específicas. Ou seja, a FN. foi pra Serra. A N. e M.J. foram lá pra Maratáízes. Aí, vejam, elas estavam juntas. Eu acho que isso deu uma dinamicidade bem grande na produção de dados. Tinha uma menina, a FR., fazendo IC. Embora, com a FN., a gente tentasse aproximar. [...]. A nossa cara de pesquisa-ação tem muito a ver com Carr & Kemmis. [...]. Que é muito essa perspectiva grupal. E aí, claro, cada um se relaciona de um modo, como eu estava falando (Almeida, M., 2024, 8º Espaço Discursivo).

E aí com o grupo de pesquisa, a gente também foi se aproximando da ideia da pesquisa-ação colaborativa e crítica. A pesquisa com esse movimento de produção do conhecimento, da ciência, mas com uma ciência propositiva que vem a partir da ação, uma proposição que nasce com o outro, numa relação colaborativa de uma feitura da pesquisa com o outro e na perspectiva de ser crítica porque ela é avaliativa, ela é formativa. Então eu me aproximei no mestrado nessa perspectiva e no doutorado fui no fluxo (Vieira, A., 2024, 9º Espaço Discursivo).

A análise das transcrições acima revela nuances importantes sobre como as diferentes concepções da pesquisa-ação/investigação-ação influenciam o processo de negociação do problema de pesquisa, de uma perspectiva teórica crítica, a maneira como os participantes compreendem e aplicam a pesquisa-ação/investigação-ação é fundamental para entender as dinâmicas de poder, as resistências e as potencialidades inerente a esse processo. Partimos do argumento em que Moreira (2023) destaca uma característica essencial da pesquisa-ação/investigação-ação de pequena escala: o tempo limitado de interação e imersão dos estudantes no campo. Essa restrição temporal implica uma negociação complexa entre a teoria e a prática, onde os autores-pesquisadores precisam rapidamente extrair o máximo de aprendizado e resultados significativos de suas investigações. A crítica aqui reside na tensão entre a necessidade de uma investigação profunda e a realidade pragmática de uma formação acadêmica que, por vezes, prioriza a rapidez e a eficiência em detrimento de uma compreensão mais crítica. Isso sugere que as concepções tradicionais de pesquisa-

ação/investigação-ação podem ser limitadoras, especialmente quando não há espaço suficiente para a reflexão e a interação continuada com o contexto investigado.

Sendo assim, entendemos que a questão da escala, pode se relacionar com a questão da ação e o resultado dela. Pois, se entendermos que uma ação de pequena escala estiver relacionada ao contexto em que se insere ou até sobre o tempo da ação, podem trazer sentidos a essa escola, podendo ser pequena ou grande. Assim, devemos entender que além da escala, a pesquisa-ação/investigação-ação possui também modalidades. Segundo o estudo de Almeida (2019) há exemplos de três tipos de modalidades da pesquisa-ação/investigação-ação, sendo elas: técnico-científica, prático-colaborativa e crítica-emancipatória. Nesse contexto, a pesquisa-ação/investigação-ação técnico-científica se sustenta nas ciências naturais, em que o problema é definido por suposição e antes do envolvimento do investigador com o contexto investigado, tendo como finalidade uma análise entre causa e efeito.

Já a pesquisa-ação/investigação-ação prático-colaborativa parte da fenomenologia-hermenêutica que se constitui por uma multiplicidade de fatores, portanto, cabe compreendê-las para assim ressignificá-las em ações partilhadas. Por último, é a pesquisa-ação/investigação-ação crítica-emancipatória apoiada nas ciências críticas, que em processos é definido o problema de investigação com o objetivo de analisar criticamente as condições em que o contexto está inserido para a construção de uma emancipação coletiva. Estes tipos se articulam com os objetivos que estes possuem (Almeida, 2019).

Para além do tipo de pesquisa-ação/investigação-ação, ao tratarmos sobre a definição dela há também que se entender qual objetivo que queremos ao utilizarmos a pesquisa-ação/investigação-ação, assim, o estudo de Thiollent (2022) traz uma diferença entre o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. O primeiro refere-se à resolução de problemas específicos e à implementação de ações concretas para efetuar mudanças significativas em uma situação determinada. O enfoque está na melhoria das condições existentes e na criação de um impacto real no contexto em análise. Já o objetivo de conhecimento diz respeito à geração de novas percepções, teorias e compreensões sobre o tema investigado. Envolve a reflexão crítica, a análise dos dados e a produção de conhecimento teórico e prático que possa contribuir para uma compreensão mais profunda do problema e para o desenvolvimento de soluções inovadoras.

Dando continuidade nas análises dos argumentos acima, o ato de fala de Vieira (2023) oferece uma perspectiva que contrasta com a de Moreira ao enfatizar os benefícios formativos da pesquisa-ação/investigação-ação. Ele argumenta que essa metodologia permite aos autores-

pesquisadores experimentar uma forma de ser professor que é alinhada com as demandas contemporâneas da profissão. A visão aqui é otimista, sugerindo que a pesquisa-ação/investigação-ação expande a compreensão do papel docente, integrando prática e teoria de maneira fluida. No entanto, essa visão também pode ser criticada por potencialmente romantizar o processo, desconsiderando as dificuldades e as resistências que emergem quando essas práticas são implementadas em contextos reais e complexos.

Jesus (2024) traz à tona uma crítica incisiva sobre a percepção acadêmica da pesquisa-ação/investigação-ação, referindo-se ao preconceito que existe contra essa metodologia, frequentemente vista como algo "para doidinhos". Esse argumento expõe uma tensão epistemológica no campo acadêmico, onde a pesquisa-ação/investigação-ação ainda luta por legitimidade e reconhecimento como uma abordagem rigorosa e fundamentada teoricamente. O esforço de Mariangela mencionado por Jesus para demonstrar a base epistemológica e filosófica da pesquisa-ação/investigação-ação, é revelador da necessidade de defender e reforçar essa metodologia contra críticas que desvalorizam sua validade científica. Essa resistência interna dentro do próprio ambiente acadêmico sugere que a negociação do problema de pesquisa na pesquisa-ação/investigação-ação não é apenas uma questão de diálogo com o *lócus* de investigação, mas também uma batalha por legitimidade e aceitação dentro das instituições acadêmicas.

Almeida (2024) e Vieira (2024) contribuem para essa discussão ao enfatizar a importância da pesquisa-ação/investigação-ação colaborativa e crítica. Almeida argumenta sobre a força que advém da pesquisa coletiva, contrastando-a com abordagens mais isoladas. Essa perspectiva ressalta a dinamicidade e a riqueza dos dados que emergem quando a pesquisa-ação/investigação-ação é conduzida em grupo, alinhada com as ideias de Carr e Kemmis (1986), que defendem uma abordagem grupal e colaborativa. Vieira, por sua vez, reforça essa visão ao descrever a pesquisa-ação/investigação-ação como uma ciência propositiva e colaborativa, que emerge do fazer com o outro em uma relação de co-construção de conhecimento. Essa visão crítica e colaborativa é, sem dúvida, uma resposta à necessidade de uma pesquisa-ação/investigação-ação que vá além da simples aplicação de técnicas, propondo uma transformação real dos contextos investigados.

Nessa direção, o estudo de Carr & Kemmis (1986) oferece contribuições importantes para a definição do problema de investigação na área da educação e pesquisa educacional. Destaca-se a importância da contextualização do problema, da diversidade de perspectivas, do papel da ciência na pesquisa educacional, da natureza prática dos problemas educacionais e da

descoberta de conceitos relevantes. Essas contribuições auxiliam na reflexão e definição dos problemas de pesquisa, ressaltando a importância da contextualização, diversidade de perspectivas e relevância dos conceitos na pesquisa educacional.

Essas ações têm como propósito oferecer uma visão ampla e aprofundada do contexto da pesquisa, possibilitando uma análise mais precisa e embasada. Nesse entendimento, o estudo de Carr & Kemmis (1986) destaca as diferenças fundamentais entre abordagens positivistas, interpretativistas e críticas na pesquisa educacional. Enquanto os positivistas enfatizam a objetividade e a independência do conhecimento, os interpretativistas focam na subjetividade e na construção social da realidade. Em contraste, os pesquisadores críticos, particularmente aqueles que utilizam a pesquisa-ação/investigação-ação, adotam uma abordagem dialética que integra condições objetivas e subjetivas, com o objetivo de transformar as práticas educacionais e as condições sociais subjacentes. Dessa maneira, a importância de compreensão dos múltiplos contextos, pois, essa análise ressalta a importância de considerar múltiplas perspectivas e metodologias na pesquisa educacional para abordar de maneira abrangente os desafios complexos do *locus* investigado.

Esses diferentes modos de conceber a pesquisa-ação/investigação-ação revelam que a negociação do problema de pesquisa é profundamente influenciada pelas concepções epistemológicas e práticas adotadas pelos pesquisadores. As transcrições indicam que essa negociação é um processo dinâmico, marcado por tensões entre teoria e prática, individualismo e colaboração, e legitimidade acadêmica e pragmatismo. A pesquisa-ação/investigação-ação quando vista como um pressuposto epistemológico crítico, colaborativo e emancipatório, têm o potencial de transformar não apenas os contextos investigados, mas também a própria prática docente e a forma como o conhecimento é produzido e validado na academia. No entanto, para que isso ocorra, é necessário enfrentar e superar as resistências e os preconceitos que ainda cercam esse pressuposto, reforçando seu valor como uma abordagem rigorosa, inclusiva e emancipatória.

Em síntese, a partir dos argumentos apresentados neste capítulo e em articulação com Thiollent (2022) sobre a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação é aquele que é significativo, relevante e desafiador para os participantes envolvidos no estudo. Isso significa que o problema deve estar alinhado com as necessidades, interesses e contextos dos participantes, sendo percebido como importante e significativo por eles. Além disso, o problema deve ser passível de investigação e resolução dentro do contexto da pesquisa-ação/investigação-ação, levando em consideração os recursos

disponíveis e as habilidades dos envolvidos. É essencial que o problema seja formulado de maneira clara e objetiva, facilitando a compreensão e a identificação de possíveis soluções.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, organizamos nossa reflexão a partir de dois eixos centrais que sintetizam as contribuições e aprendizagens desta tese. No primeiro eixo, abordaremos o caminho trilhado para a definição do problema de investigação, um processo marcado por negociações complexas e contínuas entre os diferentes autores e atores envolvidos. A análise dos contextos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Universidade do Minho (UMinho) demonstrou como essas negociações são profundamente influenciadas pelos contextos sociopolíticos, educacionais, institucionais, perspectiva de pesquisa-ação/investigação-ação e de cada lócus investigado. O processo de definição do problema de investigação, na pesquisa-ação/investigação-ação em uma perspectiva crítica-emancipatória, vai além de uma escolha técnica; envolve o diálogo constante entre o autor-pesquisador e a prática social que ele busca investigar, de modo a integrar as demandas da realidade estudada com a intencionalidade investigativa. Já no segundo eixo, abordaremos as conclusões do Círculo Argumentativo, que emergiram a partir dos atos de fala, Espaços Discursivos e pretensões de validades constituídas ao longo desta pesquisa. O Círculo Argumentativo proporcionou um espaço de reflexão coletiva, permitindo que as diferentes perspectivas fossem confrontadas e articuladas de forma comunicativa.

7.1 O CAMINHO TRILHADO PARA A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Ao iniciar este tópico das considerações finais, torna-se necessário abordar o processo que conduziu à sua construção. O desenvolvimento deste trabalho teve início em outubro de 2023, momento em que o fator tempo se impôs como uma variável determinante ao longo de toda a pesquisa. A elaboração de uma tese em um período de dez meses representa um desafio significativo para qualquer pesquisador, o que exigiu uma abordagem cuidadosa e planejada. Este estudo, portanto, não se consolidou de forma imediata, uma vez que se inseriu em um projeto de pesquisa coletivo já em andamento. Contudo, a participação prévia e o envolvimento contínuo com o Grufopees foram fundamentais para viabilizar a realização deste trabalho. A escolha do tema desta tese, longe de ser uma decisão isolada, emergiu a

partir de inquietações coletivas suscitadas durante as avaliações do grupo de pesquisa, especialmente após a realização de um Espaço Discursivo. Assim, o entendimento da temática foi sendo refinado ao longo das primeiras etapas da pesquisa coletiva.

Nesse sentido, esta tese surge como resultado da nossa pergunta síntese, sendo ela, “de que modo as negociações para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação são conduzidas e compreendidas nos contextos de pós-graduação na Universidade Federal do Espírito Santo e na Universidade do Minho?”. A partir desse questionamento, a nossa proposta foi a de construir conhecimento sobre as negociações para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação a partir de uma análise comparada entre a UFES com a UMinho. A partir do objetivo geral e da pergunta síntese delineamos três objetivos específicos, sendo eles: refletir a importância da pós-graduação enquanto espaço formativo institucional que busca a construção de processos com vistas ao enfrentamento dos desafios presentes nos contextos investigados; identificar de que modos a pesquisa-ação/investigação-ação é utilizada nas pesquisas produzidas em programas de pós-graduação em educação da Ufes e da UMinho; e, compreender os modos de negociação que são constituídos entre as demandas do problema de investigação com o contexto no qual ele emerge, pela via do agir comunicativo.

Para construirmos respostas aos pontos acima levantados, elaboramos esta tese a partir de sete capítulos que nos ajudaram a chegar às primeiras considerações. Partimos do primeiro capítulo intitulado: “A pesquisa-ação/investigação-ação e seus pressupostos teórico-metodológicos”, em que os estudos dos teóricos da pesquisa-ação/investigação-ação basearam a nossa compreensão acerca do processo investigativo, logo, o entendimento dos tipos e suas formas de ação, se articulam diretamente nas negociações para a definição do problema de investigação. Portanto, ao adentrarmos nas análises dos dados via o círculo argumentativo, tais modos, ficarão mais clarificados.

O terceiro capítulo intitulado “O processo de negociação do problema de pesquisa: aproximações nas elaborações textuais”, nele, nos debruçamos na revisão de literatura levantada a partir dos repositórios de relatórios de estágios (contexto português), teses e dissertações (ambos contextos). A revisão da literatura foi de suma importância na construção de um organograma sobre a definição do problema de pesquisa. Nele entendemos que o tipo e modalidade de pesquisa-ação/investigação adotada pelo pesquisador influenciam diretamente o modo como se concebe o processo de definição do problema de investigação. Bem como, as influências das políticas públicas na escolha do problema, pois, em alguns casos os problemas

se alinham às novas configurações educacionais. Além, de o embasamento teórico estar diretamente relacionado com a noção de conhecimento, indivíduo, sociedade e pesquisa científica. Finalizando com o campo onde se realiza a pesquisa, os seus participantes, o envolvimento com a pesquisa e as limitações entre elas, do tempo para a pesquisa e as demandas institucionais da pós-graduação.

Logo em seguida, os dois capítulos abordaram a perspectiva teórica, epistemológica e metodológica respectivamente. Em que no quarto nos debruçamos na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e no quinto nos apoiamos em um Estudo Comparado Internacional. Em relação ao quarto capítulo, este, foi importante ao destacar a relevância da teoria de Habermas no contexto da pesquisa científica. Essa teoria enfatizou a importância do entendimento mútuo por meio de um agir comunicativo forte, buscando um consenso provisório na negociação do problema de pesquisa. Isso implica em facilitar o diálogo, reconciliar interesses divergentes e buscar um acordo temporário sobre o problema a ser abordado na pesquisa-ação/investigação-ação. Essa abordagem contribui para integrar a razão em meio a diferentes perspectivas, promovendo um processo contínuo e político de busca por consensos provisórios.

Por fim, o último capítulo é importante porque destaca o Círculo Argumentativo como movimento para a análise dos espaços discursivos das instituições de ensino superior, envolvidas (UFES e UMinho) no processo de definição do problema de pesquisa. Esse capítulo articula os dados coletados com a teoria da ação comunicativa de Habermas, evidenciando como o uso da pesquisa-ação/investigação-ação influencia a negociação e definição do problema de pesquisa. Ao explorar os espaços discursivos dessas universidades, é possível compreender como as interações comunicativas e os processos de negociação ocorrem, influenciando a construção do consenso provisório em torno do problema de pesquisa. Essa análise contribui para uma reflexão mais aprofundada sobre como a pesquisa-ação/investigação-ação é aplicada nos contextos acadêmicos e como os espaços discursivos podem influenciar a definição e abordagem dos problemas de pesquisa, promovendo uma maior compreensão sobre os processos de construção do conhecimento científico nessas instituições.

O agir comunicativo tem impacto no consenso provisório nos ambientes de pós-graduação estudados, ao fomentar a construção de entendimento mútuo e a busca por acordos temporários entre os participantes envolvidos na definição do problema de pesquisa. Através da aplicação da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, os integrantes dos espaços

discursivos na UFES e na UMinho são encorajados a participar em diálogos reflexivos, argumentativos e colaborativos com o objetivo de alcançar um consenso provisório que leve em consideração as diversas perspectivas, interesses e demandas em jogo.

A utilização do agir comunicativo nessas negociações possibilita que os envolvidos expressem suas opiniões, defendam seus pontos de vista e busquem compreender as diferentes visões, contribuindo para a formação de um consenso provisório que seja aceitável para todos os participantes. Esse processo de comunicação aberta e democrática promove a elaboração de soluções compartilhadas e a tomada de decisões coletivas, fortalecendo a construção do conhecimento e a resolução de problemas de maneira colaborativa.

A partir desses entendimentos que ancora a nossa tese que **há necessidade de haver entendimento mútuo a partir de um agir comunicativo forte, que busca o consenso provisório na negociação do problema de investigação em uma pesquisa-ação/investigação-ação crítico-emancipatória.**

A inovação desta tese reside na abordagem comparativa entre a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade do Minho (UMinho) no que se refere às negociações para a definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação. A análise comparativa dessas duas instituições de ensino superior possibilita uma compreensão mais abrangente e aprofundada das práticas, processos e contextos envolvidos nesse tipo de pesquisa, contribuindo para o avanço do conhecimento científico na área da Educação.

Ademais, a utilização da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas como fundamento teórico para investigar os modos de negociação entre as demandas do problema de investigação e o contexto em que ele surge representa uma contribuição significativa para a área. Essa abordagem teórica oferece uma perspectiva analítica que destaca a importância da comunicação, do diálogo e da colaboração na construção do conhecimento e na resolução de problemas, evidenciando a relevância do agir comunicativo no processo de pesquisa-ação/investigação-ação.

Dessa forma, a inovação desta tese está na combinação da análise comparativa entre as duas universidades, na investigação das práticas de pesquisa-ação/investigação-ação e na aplicação da teoria da ação comunicativa de Habermas, o que contribui para uma compreensão mais profunda e abrangente dos processos de negociação e construção do

conhecimento no contexto da pós-graduação em Educação. Que discutiremos no próximo tópico um pouco mais sobre esta inovação.

7.2 CONCLUSÕES DO CÍRCULO ARGUMENTATIVO

Neste momento, cabe, concluirmos a importância do Círculo Argumentativo no processo de construção de análises que subsidiaram a finalização desta tese. Os achados nos possibilitaram entender que os autores-pesquisadores ao buscarem expandir seu conhecimento teórico conseguem fundamentar de maneira sólida a definição do problema de pesquisa, por meio, dos processos para a negociação, garantindo sua consonância com o estado atual do conhecimento e com as teorias pertinentes da área de estudo. Além de destacarmos a importância de um período adequado para refletir, debater e alcançar um consenso sobre o problema a ser investigado é crucial para garantir que o problema seja formulado de maneira relevante e passível de investigação.

Algumas questões são apresentadas nos argumentos desta tese sobre esta fase exploratória, entre elas, a coleta das informações e as observações iniciais levam tempo que em muitas pesquisas não há essa disponibilidade. Além disso, nem sempre é fácil constituir vínculos com as pessoas relevantes para a execução do projeto de pesquisa-ação/investigação-ação. Nessa direção, esta tese nos permite a constituir um organograma presente na Figura abaixo, em que o foco está em apresentarmos como as racionalidades instrumental e comunicativa se distanciam no processo de definição do problema de investigação a partir das pretensões de validades que emergiram na pesquisa.

Figura 8: Os processos de definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação



Elaboração própria (2024).

As diferenças entre a racionalidade instrumental/estratégica e a racionalidade comunicativa no processo de definição do problema de investigação na pesquisa-ação/investigação-ação podem ser observadas em vários níveis contextuais, como o sociopolítico, educacional, institucional (graduação e pós-graduação), o lócus de pesquisa e a perspectiva da pesquisa-ação. Sendo assim, no contexto sociopolítico, a racionalidade instrumental/estratégica é caracterizada pela pressão externa de políticas e interesses institucionais, que priorizam a obtenção de resultados rápidos e práticos. As decisões são guiadas por demandas políticas com foco na maximização da eficiência. Por outro lado, a racionalidade comunicativa promove a integração das demandas locais e das necessidades das comunidades envolvidas, buscando a emancipação social e a transformação coletiva, por meio, do diálogo e do consenso provisório.

Já no contexto educacional, a racionalidade instrumental enfatiza as problemáticas que emergem na superfície do contexto escolar, aquilo que é latente naquele momento da investigação. Em contraste, a racionalidade comunicativa favorece uma análise e definição do problema de forma mais crítica e reflexiva, em que o conhecimento é construído com base em múltiplas vozes, incluindo estudantes, professores e a própria comunidade. Aqui, o diálogo entre os diferentes atores-pesquisadores é essencial para a criação de um ambiente de pesquisa mais colaborativo e transformador.

Dentro do contexto institucional, especificamente em programas de graduação e pós-graduação, a racionalidade instrumental apresenta uma abordagem rígida e normatizada, com ênfase no cumprimento de agendas institucionais pré-determinadas e projetos de pesquisa que muitas vezes já estão definidos, com pouca flexibilidade para adaptações às realidades emergentes do campo. A racionalidade comunicativa, por outro lado, propõe uma maior flexibilidade institucional, permitindo processos de pesquisa mais adaptativos e cooperação, em que diferentes autores-pesquisadores, incluindo estudantes e professores, participam ativamente da negociação e definição do problema de investigação, fortalecendo as redes colaborativas dentro e fora da instituição.

Quando consideramos o *lócus* de pesquisa, a racionalidade instrumental foca principalmente nas demandas institucionais, da própria pós-graduação no caso brasileiro e graduação no caso português, e nas necessidades de curto prazo, como o cumprimento de prazos e objetivos externos, como retorno institucional. Em contraste, a racionalidade comunicativa considera o *lócus* como um espaço de reciprocidade, onde os atores-pesquisadores locais estão diretamente envolvidos no processo de investigação. Nesse contexto, o autor-pesquisador negocia sua intencionalidade com a prática do contexto investigado, buscando um entendimento mútuo que beneficie tanto a pesquisa quanto os participantes locais.

Por fim, na perspectiva da pesquisa-ação/investigação-ação, a racionalidade instrumental limita a pesquisa à instrumentalização dos resultados, com menor envolvimento dos atores locais e uma abordagem mais tecnicista. A racionalidade comunicativa, por outro lado, orienta-se para a transformação prática e social, onde o problema de investigação é co-construído em colaboração com os atores envolvidos, promovendo um "agir comunicativo forte". Esse processo implica a negociação contínua e o alcance de um consenso provisório que possibilita uma pesquisa mais crítica e emancipatória, com impactos reais na comunidade e nos contextos investigados.

Identificamos ainda no contexto da graduação e da pós-graduação a orientação e supervisão desempenham um papel crucial na definição do problema de pesquisa, uma vez que suas experiências e conhecimentos podem influenciar a escolha e delimitação do problema a ser estudado. Ademais, a expertise e área de pesquisa do orientador são fundamentais para orientar a definição do problema de pesquisa, assegurando sua consonância com os interesses e competências do professor-orientador, o que pode facilitar o processo de investigação.

A partir dessa intencionalidade de criação de consonâncias entre os interesses, que partimos da compreensão de Habermas (2004), é crucial garantir que todos os atores tenham o direito de contribuir, expressar suas opiniões de maneira sincera e participar ativamente do processo de discussão. A busca por entendimentos e acordos é essencial para identificar questões de pesquisa que reflitam os interesses reais do contexto, transcendendo as preferências individuais em favor de uma intersubjetividade compartilhada. Esse procedimento implica na sinceridade das intenções e na busca pela veracidade das opiniões expressas, com o propósito de alcançar um consenso provisório para o grupo como um todo. Portanto, cabe nessa relação professor-orientador e autor-pesquisador estabelecer acordos provisórios para a definição da linha de investigação. Estes acordos provisórios podem ser definidos pela via de momentos reflexivos, nessa direção, um dos argumentos dos E.D's aponta a reflexão como uma grande potência na pesquisa-ação/investigação-ação.

Esses passos destacam a importância da colaboração, reflexão e análise crítica durante o processo de negociação para a definição do problema de pesquisa, especialmente em múltiplos contextos, o que contribui para a qualidade da pesquisa realizada. Outro aspecto importante a considerar é a originalidade do problema, ou seja, ele deve representar uma contribuição única para a área de estudo, apresentando uma abordagem inovadora ou uma perspectiva diferenciada sobre o tema. Por fim, o problema de investigação deve ter potencial para gerar mudanças no contexto em que se insere, contribuindo para a melhoria das práticas e das condições contextuais dos envolvidos. Para garantir a relevância do problema, é fundamental envolver os participantes no processo de identificação e formulação assegurando que esteja alinhado com suas necessidades e interesses, e que possa gerar resultados relevantes para a comunidade envolvida. Destaca-se a fundamentação via pesquisa-ação/investigação-ação, pois, a reflexão contínua e a análise crítica do contexto possibilitam uma construção mais sólida e relevante do objeto de investigação permitindo uma abordagem mais aprofundada e significativa do problema em estudo.

Entendemos que, as negociações realizadas nos processos de investigações nos contextos da pós-graduação em educação na UFES e na UMinho visando delinear o problema de pesquisa implicam fomentar um discurso colaborativo e participativo entre as partes interessadas. A implementação da pesquisa-ação/investigação-ação por essas instituições acadêmicas visa envolver diversos atores da academia e pesquisadores durante o processo de definição do problema de pesquisa. Isto inclui a realização de discussões, debates e análises críticas nos espaços discursivos onde as necessidades do problema de pesquisa são deliberadas em conjunto com o seu contexto. Estas deliberações são normalmente conduzidas em áreas onde ambas às partes têm interesse, permitindo-lhes considerar os múltiplos contextos e outros aspectos de forma coesa.

As negociações que utilizam uma abordagem crítico-emancipatória procuram chegar a um acordo provisório que reflita os vários pontos de vista e interesses de todas as partes envolvidas. A ação comunicativa desempenha aqui um papel primordial, pois visa o entendimento mútuo (apreciando também os pontos de vista dos outros) através de diálogos, com vistas a identificar os desafios coletivamente.

Ao comparar a UFES com a UMinho, podemos ver como estas negociações se desenrolam em ambientes acadêmicos e culturais únicos. Isto esclarece a abordagem para definir o problema de investigação, bem como, o papel do agir comunicativo para alcançar um consenso provisório nestes institutos. Esta discussão nos dá insights sobre como diferentes autores-pesquisadores abordam as suas preocupações de investigação através de negociações que envolvem a sua demanda individual em articulação com a demanda contextualizada.

As conclusões revelam que, embora as negociações para a definição do problema de investigação sejam desafiadoras, elas também são uma oportunidade para o fortalecimento de redes de colaboração e de um agir comunicativo forte, como sugerido por Jürgen Habermas. Essa forma de agir comunicativo foi fundamental para que os diferentes interesses, conhecimentos e experiências fossem articulados em busca de consensos provisórios, contribuindo para a construção de uma investigação mais comprometida com a transformação social. Assim, as conclusões dessa tese reafirmam a importância de uma abordagem crítica e colaborativa na pesquisa-ação/investigação-ação, em que o processo de negociação se torna um elemento central para o sucesso da investigação.

Sintetizamos que a realização de uma pesquisa de mestrado ou doutorado, especialmente no contexto de uma pesquisa-ação/investigação-ação é profundamente enriquecida pelo envolvimento do autor-pesquisador com o grupo de pesquisa sob a

orientação do professor-orientador no contexto brasileiro. Contudo, no contexto português o envolvimento se dá entre o autor-pesquisador com o professor-orientador, já no mestrado integrado, além desses envolvimento há também com o supervisor da escola e o outro estagiário que compõem a dupla de estágio.

Dessa forma, estes envolvimento favorecem um processo de investigação mais colaborativo e reflexivo, proporcionando um ambiente em que a negociação se dá de forma contextualizada, fundamentada nas perspectivas diversas dos pares que integram o grupo. Nesse sentido, o grupo atua como uma força motriz essencial para a condução de uma pesquisa-ação/investigação-ação colaborativa e crítica.

Adicionalmente, ressalto que o meu desenvolvimento como autor-pesquisador ao longo dos últimos dez meses foi diretamente beneficiado pela parceria constante cultivada no grupo. Todo o processo, desde o planejamento até a ação e a reflexão, foi construído de maneira coletiva, entre os autores-pesquisadores que compõem o grupo. Acrescento que a realização de um trabalho que envolve a “pesquisa da pesquisa” não foi uma tarefa fácil, pois, encontramos no contexto brasileiro e português dificuldades na disponibilização online dos relatórios de estágio, dissertações e teses. Isso se deu pela forma que são organizadas as plataformas digitais das agências de pesquisa e das universidades investigadas.

Assim, esta tese contribui para o campo de investigação, abrindo novas possibilidades em estudos que versam sobre a definição do problema de pesquisa da pesquisa-ação/investigação-ação, aprimorando este campo de estudo a partir do entendimento que em uma perspectiva crítica-emancipatória os múltiplos contextos precisam ser articulado para que esta definição tenha o caráter de transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 155p.

_____. **Pesquisa-ação e inclusão escolar: uma análise da produção acadêmica em Educação Especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas**. 2010. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2010.

ARAÚJO, L. Z. S. Aspectos éticos da pesquisa científica. **Pesquisa Odontológica Brasileira**, v. 17, p. 57–63, maio 2003.

ARNAL, J., RINCÓN, D.; LATORRE, A. *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor, 1992.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **A avaliação da pós-graduação em debate**. São Paulo, 1999.

BACHELARD, G. *A epistemologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

_____. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora. 2007.

_____. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BALECHE, F. L. K.; MOREIRA, J. S. S.; MARTINELLI, L. M. B. Contribuições da análise epistemológica de Gamboa para o processo de construção da pesquisa. In: **Educação no Século XXI - Percepções**. Belo Horizonte: Poison, 2008. p. 15-22. 43.

BENTO, M. J. C. **As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 231 p. 2019.

BETTINE, M. **A Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas: bases conceituais**. Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2021. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/587. Acesso em junho de 2024.

BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 199 p. 2014.

_____. **Processos formativos, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Especial: Estudo Comparado Brasil e Portugal**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2019.

BRASIL. Conselho de Ensino Superior. **Parecer n.º 977/65**, aprovado em 3 dez. 1965.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES N.º 4**, de 16 de novembro de 2022. Brasília, 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução N.º 7**, de 11 de dezembro de 2017. Brasília, 2017.

_____. **Lei n.º 10.973 de 2 de dezembro de 2004**. Lei de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação. **Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020**. – Brasília, DF: CAPES, 2010

_____. **Parecer CNE/CES n.º 0079 de 2002**. Consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante. Brasília, 2002.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRAY, M. A pesquisa acadêmica e o campo da Educação Comparada. *In*: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 75 – 100.

BRECIANE, K. G. P. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades da ação na escola comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 193 p. 2014.

CARDOSO, R.; ALMEIDA, H. Investigar e intervir para transformar: estímulos e desafios metodológicos à investigação-ação. **Revista da Rede Internacional de Investigação-ação Colaborativa** (EstreiaDialogos). V. 09. N. 01. Julho 2024. p. 84 - 95. Disponível em: https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_f3397a7925f1410683d15042278ae00d.pdf. Acesso em 12 de agosto de 2024.

CARR, W. Critical Action Research Today. **Revista Estreialogos**, n. 1, p. 14-26, jul. 2019.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

_____. **Teoría Crítica de la Enseñaza: la investigación-acción de la formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.

COSTA, J. F. C. **O trabalho de grupo como contexto de promoção de cooperação na educação pré-escolar.** Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 100 p. 2016.

COSTA, D. C. A. **Os desafios da mediação numa escola onde reinam as emoções.** Relatório de Estágio (Mestrado em Educação com Especialização em Mediação Educacional) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 131 p. 2020.

CASTRO, M.; SEMIÃO, F.; VIEIRA, F. A investigação-ação ao serviço de uma pedagogia para autonomia da formação contínua de professores de inglês. **Revista da Rede Internacional de Investigação-ação Colaborativa (EstreiaDialogos)**. V. 07. N. 01. Julho 2022. p. 44 - 58. Disponível em: https://www.estreiadialogos.com/_files/ugd/eb8d33_edb8c56a1460442dbfe920c1bb12c4f6.pdf f. Acesso em 12 de abril de 2024.

CATANI, D. B.; NÓVOA, A. Estudos Comparados sobre a Escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). **Anais do I Congresso Brasileira da História da Educação**. 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028_antonio_denice.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

CIAVATTA, M. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 129–151, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/xb5qnBhXTLSKBGZwnrGzrMr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: maio de 2024.

COELHO, J. A. C. **(Des)construindo práticas de escrita na aula de língua estrangeira como recurso às TIC.** Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 120 p. 2016.

DECLARAÇÃO CONJUNTA DOS MINISTROS DA EDUCAÇÃO EUROPEUS. **Declaração de Bolonha**. Bolonha, 1999. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/5FE8983>. Acesso em 18 jan. 2024.

DEVECHI, C. P. V.; TAUCHEN, G.; TREVISAN, A. L. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230055, 2018.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DOBROVOSKI, M. **Formação continuada de professores na escola: diálogos entre educação infantil, educação especial e currículo.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 302 p. 2021.

ELIAS, N. **Escritos & ensaios: Estado, processo, opinião pública**. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FERNANDES, A. I. M. **A oportunidade de participação das crianças em contexto educativo.** Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 150 p. 2020.

FERNANDES, L. S.; PREDERIGO, A. L.; QUEIROZ, R. C.; SANTANA, G. F.; ALMEIDA, M. L. Considerações acerca dos conceitos de autorreflexão e emancipação na pesquisa-ação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 10, nov. 2023, p. 157-174.

FERNANDES, L. S. Os modos como as ações são empreendidas na pesquisa-ação: um estudo comparado Brasil e Portugal. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2024.

FLORES, M. A.; SILVA, C. Editorial. A ESTREIADIÁLOGOS como fórum de consolidação da investigação-ação no mundo lusófono. **Revista Estreiadialogos**, nº 1, p. 9-20, ISSN 2183-8402

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) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 483 - 502, set. 2005.

_____. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 358-370, mai. 2019.

FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. **Pesquisa-ação:** por uma epistemologia de sua prática. *In:* FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 15-24.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas: Praxis, 1998.

_____. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 3. ed. rev., atual. e ampl. Chapecó: Argos, 2018.

_____. Pesquisa Abordagens científicas e interesses humanos (Habermas). *In:* **Disciplina de Epistemologia e Pesquisa Educacional**, Unicamp, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

GOMES, L. R. **O consenso na teoria do agir comunicativo de Habermas e suas Implicações para a educação.** Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

GUERRA, I. **Investigação Acção** – Para pensar o mundo temos de nos distanciar ou mergulhar nele? *In:* Fundamentos e processos de uma sociologia da ação. Cascais: Principia, 2000. p. 51 – 75.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Tradução José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Verdade e justificação:** ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **A constelação pós-nacional:** ensaios políticos. Trad. Márcio Seligmann Silva. São Paulo: Literatura Mundi, 2001.

_____. **A crise de legitimação no capitalismo tardio.** Tradução de Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **A inclusão do outro:** estudos de teoria e política. Tradução de George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Contra un racionalismo menguado de modo positivista. In: Ralf Dahrendorf (Org.). **La disputa del positivismo a la sociologia alemana.** Barcelona: Grijalbo, 1972. p. 221-250.

_____. **Direito e democracia:** entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997a. v. 1.

_____. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Direito e Democracia:** entre facticidade e validade, volume II. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Era das transições.** Trad. Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **O Discurso Filosófico da Modernidade:** doze lições. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1997c.

_____. **Pensamento pós-metafísico.** Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Técnica e ciência como “ideologia”.** Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo 1:** racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Malha municipal digital 2021.** Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/malhas-territoriais/15774-malhas.html?=&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. INE. **Censos 2021 – XVI Recenseamento Geral da População. VI Recenseamento Geral da Habitação.** Disponível em:

<https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine> . Acesso em: jun. de 2024. Lisboa: INE, 2022.
IBGE 2024

JESUS, D. M.; 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.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada**. 3. ed. Brasília: MEC/Inep, 2004. 250 p.

LÜCK, H. Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MAIA, R. M. A. **Investigação-ação colaborativa como estratégia de promoção da reflexão crítica e inovação nas práticas de professores de Ciências**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 430 p. 2020.

MALET, R. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1301–1332, set. 2004.

MARCONDES, M. A. S. **Educação comparada**: perspectivas teóricas e investigações. ECCOS, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. 2005.

MATTHES, J. *The Operation Called “Vergleichen”*. **Soziale Welt**, Göttingen, v. especial, n. 08, p. 75-99, 1992.

MELO, R. S. **Marx e Habermas**: teoria crítica e os sentidos da emancipação. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 511-518, set./dez. 2006.

MONAGAS, I. M. Jürgen Habermas. Una biografía. **Análisis. Revista de investigación filosófica**, v. 7, n. 2, p. 337-342, 2020.

MUNIZ, T. L.; CENCI, E. M.; BERGAMASCHI, J. D. G. As contribuições da teoria crítica e do cosmopolitismo em Jürgen Habermas para a afirmação de instâncias decisórias globais especializadas. In: **Revista Eletrônica Direito e Política**. V. 18, n. 2. 202. p. 404-426. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rdp/article/view/18527>. Acesso em 01 de janeiro de 2024.

NASCIMENTO, A. P. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 225 p. 2013.

_____. **Processos de apropriação de leitura e escrita de crianças com deficiência intelectual:** uma aposta na mediação pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 245 p. 2021.

NOBRE, M. **A teoria crítica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. Coleção Filosofia passo a passo, 2004.

NUNES, V. B. **Emancipação pela educação:** encontros entre Piaget e Habermas [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, 188 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/wjzrf>. Acesso em maio de 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **A UNESCO e as novas perspectivas para o desenvolvimento do ensino superior.** 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145552>. Acesso em: 15 dez. 2023.

_____. **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior:** as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2023.

_____. **Conferência Mundial do Ensino Superior.** Espanha: 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/higher-education>. Acesso em: 15 dez. 2023.

_____. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PEREIRA, A. C. M. A. C. B. **Diferenciação pedagógica na educação em línguas:** uma experiência num curso profissional. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 403 p. 2013.

PEREIRA, L. H. A tensão entre capitalismo e democracia em Habermas: do pós-guerra aos dias de hoje. Princípios: **Revista de Filosofia** (UFRN), [S. l.], v. 22, n. 38, p. 279–309, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7464>. Acesso em: 27 de março de 2024.

PORTUGAL. Assembleia da República. **Lei n.º 49 de 2005.** Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Lisboa, 2005.

_____. Assembleia da República. **Lei n.º 85/2009.** Lisboa, 2009.

_____. Assembleia da República. **Constituição da República Portuguesa.** Lisboa: 1976.

_____. **Decreto-Lei N.º 42/2005,** de 22 de fevereiro de 2005. Aprova os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. Diário da República, n.º 37/2005, Série 2005-02-22. 2005.

_____. **Decreto-Lei n.º 65/2018**, de 16 de agosto de 2018. Diário da República. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/65-2018-116068879>. Acesso em: 18 jan. 2024.

_____. **Decreto-Lei n.º 74/2006**, de 24 de março de 2006. Diário da República Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/671482>. Acesso em: 18 jan. 2024.

_____. **Decreto-Lei n.º 79 de 2014**. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa, 2018.

_____. **Decreto-Lei n.º 79, de 14 de maio de 2014**. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-educação e nos ensinos básico e secundário. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/316981/decreto-lei-79-2014-de-14-de-maio#:~:text=Aprova%20o%20regime%20jur%C3%ADdico%20da,nos%20ensinos%20b%C3%A1sico%20e%20secund%C3%A1rio>. Acesso em: 20 jan. 2024.

_____. Diário da República. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lisboa, 1986.

_____. Ministério da Educação e Ciência. **Decreto-Lei n.º 22 de 2014**. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. Lisboa, 2014c.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Retificação n.º 32/2014**. Lisboa, 2014b. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/declaracao-retificacao/32-2014-25345633>. Acesso em: 02/04/2024.

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei n.º 43 de 2007**. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário. Lisboa, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei n.º 79/2014**. Lisboa, 2014a. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>. Acesso em: 02 abr. 2024.

_____. Presidência do Conselho de Ministros. **Decreto de Lei n.º 54 de 6 de julho de 2018**. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Lisboa, 2018.

_____. Presidência do Conselho de Ministros. **Decreto-Lei n.º 23 de 2024**. Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa: 2024.

_____. Presidência do Conselho dos Ministros. **Decreto-Lei n.º 65 de 2018**. Procede à quinta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n. 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, 115/2013, de 7 de agosto, e 63/2016, de 13 de setembro, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Lisboa, 2018.

PREDERIGO, A. L. Pesquisa-ação, formação e inclusão escolar: diálogos com autores-pesquisadores da Região Sudeste do Brasil. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2024.

REITORES DAS UNIVERSIDADES EUROPEIAS. **Magna Carta das Universidades**. Bolonha, 1988. Disponível em: <https://www.magna-charta.org/magna-charta/en/magna-charta-universitatum/mcu-1988>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ROSSI, P. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Bauru: Edusc, 2001.

SILVA, F. N. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 271 p. 2019.

SILVA, R. R. **Deficiência, Discapacidade e Inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários**. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SOUZA, C. T. R. de; MENDES, E. G. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil1. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 2, p. 279-292, jun. 2017.

TAVARES, C. Z. Formação em avaliação como um caminho para a profissionalização docente. **Revista Lusófona de Educação**, v. 16, p. 59-74, 2010.

TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura organizacional e o projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas: ANPAE, 2002.

THIOLLENT, M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, p. 207-216, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009>. Acesso em maio de 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2022. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553055/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

TRINDADE, R. A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 293–314, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3060>. Acesso em: 12 abr. 2024.

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

UNIVERSIDADE DO MINHO (UMinho). **Estatutos do Instituto de Educação da Universidade do Minho**. Braga, 2018.

_____. **Regulamento Acadêmico da Universidade do Minho**. Braga, 2019.

_____. **História**. Disponível em: <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Informacao-Institucional/Paginas/Historia.aspx>. Acesso em junho de 2024. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução CEPE/UFES N.º 52**, de 15 de setembro de 2023. Vitória, 2023.

VARGAS, P. R. B. **Redes de apoio e inclusão escolar**: implicações de cuidadores na inclusão de estudantes público alvo da educação especial. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 195 p. 2021.

VEIGA, C. G. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 145-172.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>. Acesso em: 5 jul. 2021.

VIEIRA, F. Condições e trajetórias do desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores. **Revista da Rede Internacional de Investigação-ação Colaborativa (EstreiaDialogos)**. v. 04. n. 01. jul. 2019. p. 27 – 40. Disponível em: https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_3294397567d44b23b534b2816835c89a.pdf. Acesso em 12 de abril de 2024.

VIEIRA, F.; MOURÃO, S. Formar professores para a investigação pedagógica: o caso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. **Revista Estreialogos**, n. 1 e 2, jul./dez. 2021.

VIELLE, J. P. D.; FIGUEROA, C. P. Investigación en educación: su importancia para la política científica y tecnológica. **Revista de la educación superior**, v. 8, n. 32, 1979.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63–80, mai. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

O (A) Sr.(a) _____ está sendo convidado (a) a fazer parte da pesquisa **“Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos”**. Trata-se de uma pesquisa coletiva do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial” (Grufopees/Ufes), sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida, que tem como objetivo analisar o potencial da pesquisa-ação para a transformação social/educacional, considerando seus pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos na contribuição para o avanço do conhecimento científico na área da Educação na interface com outras áreas do conhecimento, com vistas a assegurar que a produção científica tenha impacto na construção de políticas públicas educacionais, com ênfase nas áreas de inclusão escolar e formação de profissionais da Educação em Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal. Justifica-se a realização da pesquisa pela necessidade de se olhar para a produção do conhecimento a partir de outra forma de concepção da racionalidade a partir da análise das questões teóricas, epistemológicas e metodológicas que perpassam as mesmas.

PARTICIPAÇÃO

Sua participação será através dos espaços discursivos, que se fundamenta na ação comunicativa de Jürgen Habermas, em que os indivíduos podem se reunir para trocar ideias e opiniões, identificar e discutir livremente problemas sociais de interesse mútuo e formular um acordo consensual sobre como eles devem ser resolvidos. No decorrer da pesquisa haverá a realização de espaços discursivos, com o tempo estimado de 02 (duas) horas cada. Os espaços discursivos poderão ser realizados de modo presencial ou virtual. Os espaços discursivos serão gravados com a utilização de gravadores de áudio, mas os pesquisadores só utilizarão a transcrição das informações que você cedeu sem divulgar a sua voz. No que se refere ao anonimato, considerando que o estudo trata-se da análise da produção acadêmica que 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 técnicas); 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 Superiores nacionais e internacionais parceiras.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em Caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa o contato será com o pesquisador responsável: Mariangela Lima de Almeida, pelo e-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com e/ou pelo telefone: (27) 99600-0575.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo: “Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos”, declaro ainda que fui devidamente informado e esclarecido pelo Pesquisador Responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura

Local e data

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

O **pesquisador responsável declara** que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES, conforme o Parecer CAAE nº 70563323.5.0000.5542, e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Pesquisador Responsável: Mariangela Lima de Almeida

Local e data:

Assinatura:.....

APÊNDICE B – PLANEJAMENTOS DOS ESPAÇOS DISCURSIVOS REALIZADOS

1º ESPAÇO DISCURSIVO

Data: 08/11/2023

Participante: Presidência do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

Objetivo: Compreender os múltiplos contextos que influenciam a formação de professores.

PARTE 1

1. Agradecimentos;
2. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFES – TCLE;

PARTE 2

QUESTÕES PARA OS DIÁLOGOS

- Quais são as influências e os desafios do Processo de Bolonha na formação inicial de professores?
- Quais são as grandes questões presentes no contexto educacional de Portugal?
- Como você analisa os impactos das novas regulamentações sobre a formação inicial de professores?
- Quais são as finalidades e funções do Conselho Diretivo do Centro de Investigação e Inovação Educacional (CERI) OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua do Ministério da Educação?
- Como têm sido organizadas as políticas de formação continuada de professores em Portugal?
- Como a investigação-ação tem sido utilizada nos trabalhos sob a sua orientação? Quais são as perspectivas? Quais são as contribuições e desafios?
- Como têm sido a produção de conhecimento pela via da extensão universitária e se a IA é utilizada nesses processos?

2º ESPAÇO DISCURSIVO

Data: 13/11/2023

Participantes: Mestrandos dos cursos de pós-graduação da UMinho

Objetivo: Entender os processos da investigação-ação no contexto do mestrado na UMinho.

PARTE 1

1. Agradecimentos;
2. Apresentação do Grufopees;
3. Apresentação do contexto da pesquisa;
4. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFES – TCLE;
5. Explicar Espaço Discursivo;

PARTE 2

Considerando os contextos, os processos do desenvolvimento de pesquisas na perspectiva da pesquisa-ação/investigação-ação:

- a) Contextualize como se organiza, relação estudantes x professores orientadores, relação pesquisador com o campo investigado, como se organiza o mestrado e o doutorado no âmbito da formação continuada.
- b) Quais são os principais desafios? Quais são as contribuições/importância da investigação-ação na realização da pesquisa e na sua atuação profissional?

3º e 4º ESPAÇOS DISCURSIVOS

Datas: 29/09/2023 e 14/11/2023

Participantes: Professoras orientadoras dos cursos de pós-graduação da UMinho

Objetivo: Constituir uma análise sobre o processo de orientação e supervisão de pesquisas na pós-graduação na perspectiva da investigação-ação e suas relações com os contextos fora da pós-graduação.

PARTE 1

1. Agradecimentos;
2. Apresentação do Grufopees;
3. Apresentação do contexto da pesquisa;
4. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFES – TCLE;
5. Explicar Espaço Discursivo.

PARTE 2

TEMÁTICAS DE DISCUSSÃO

- Solicitar que se apresentem antes de dialogar sobre a questão

Considerando os contextos, os processos de orientação e o desenvolvimento de pesquisas na perspectiva da investigação-ação no Instituto de Educação da Universidade do Minho:

- a) Como foi a sua experiência com a investigação-ação no âmbito da pós-graduação?
- b) Quais foram os principais desafios? Quais foram as contribuições da investigação-ação para o seu desenvolvimento profissional e para o contexto que desenvolveu a pesquisa?

5º ESPAÇO DISCURSIVO

Datas: 02/04/2024

Participantes: Egressos dos cursos selecionados de pós-graduações da Ufes

Objetivo: Analisar o potencial da pesquisa-ação no processo de pesquisa na pós-graduação e após a finalização do curso.

PARTE 1

1. Agradecimentos;
2. Apresentação do Grufopees;
3. Apresentação do contexto da pesquisa;
4. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFES – TCLE;
5. Explicar Espaço Discursivo.

PARTE 2

TEMÁTICAS DE DISCUSSÃO

Considerando os contextos, os processos de orientação e o desenvolvimento de pesquisas na perspectiva da pesquisa-ação na Universidade Federal do Espírito Santo:

- a) Como foi a sua experiência com a pesquisa-ação no âmbito do mestrado e/ou doutorado? Como foram os processos de negociação de demandas com os sujeitos da pesquisa?
- b) Quais foram os principais desafios? Quais foram as contribuições da pesquisa-ação para o seu desenvolvimento profissional e para o contexto que desenvolveu a pesquisa?

6º ESPAÇO DISCURSIVO

DATA: 26/07/2024

PARTICIPANTES: Diretor de Pós-Graduação da PRPPG

GRUFOPEES:

PARTE 1

1. Agradecimentos
2. Apresentação do Grufopees
3. Situar em que momento está à pesquisa

Título: “Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos”

Objetivo geral: 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.

4. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFES – TCLE (pedir para gravar)
5. Explicar Espaço Discursivo – (O que é - bem breve)
6. Dinâmica do momento (como será e que posteriormente faremos contato para aprofundamento de questões)

PARTE 2 – DIRETOR DE PÓS-GRADUAÇÃO DA PRPPG DA UFES

TEMÁTICA DE DISCUSSÃO

- Solicitar que se apresentem antes de dialogar sobre a questão

Considerando os contextos, os processos do desenvolvimento de pesquisas na perspectiva da pesquisa-ação na Universidade Federal do Espírito Santo:

- a) Contextualize o papel da pesquisa na pós-graduação no Brasil e na UFES;
- b) Como têm percebido a pesquisa-ação na pós-graduação. Quais são os grandes dilemas, possibilidades e desafios.

7º, 8º e 9º ESPAÇOS DISCURSIVOS

Datas: 08/08/2024 e 09/08/2024

Participantes: Professoras orientadoras dos cursos de pós-graduação da Ufes

Objetivo: Constituir uma análise sobre o processo de orientação e supervisão de pesquisas na pós-graduação na perspectiva da pesquisa-ação e suas relações com os contextos fora da pós-graduação.

PARTE 1

1. Agradecimentos;
2. Apresentação do Grufopees;
3. Apresentação do contexto da pesquisa;
4. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFES – TCLE;
5. Explicar Espaço Discursivo.

PARTE 2

TEMÁTICAS DE DISCUSSÃO

- Solicitar que se apresente antes de dialogar sobre a questão

Considerando os contextos, os processos de orientação e o desenvolvimento de pesquisas na perspectiva da pesquisa-ação no Centro de Educação na Universidade Federal do Espírito Santo:

- a) Como foi o seu primeiro contato com a pesquisa-ação?
- b) Como foi a sua experiência com a pesquisa-ação no âmbito da pós-graduação?
- b) Quais foram os principais desafios? Quais foram as contribuições da pesquisa-ação para o seu desenvolvimento profissional e para o contexto que desenvolveu a pesquisa?